



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy
Politiques linguistiques

L'intégration linguistique des migrants adultes
et le
Cadre européen commun de référence pour les langues
(CECR)

David Little

Unité des politiques linguistiques

DG II – Service de l'éducation

Conseil de l'Europe

www.coe.int/lang/fr

www.coe.int/lang-migrants/fr

2012

Introduction

Pour obtenir le droit d'entrée dans un pays ou se voir accorder un titre de séjour ou la citoyenneté, les migrants adultes doivent, de plus en plus souvent, attester d'un certain niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil. Généralement, les critères linguistiques à remplir sont définis par rapport aux niveaux de compétence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).¹

Comme les niveaux du *Cadre* ont été adoptés par la plupart des organismes indépendants d'évaluation en langues d'Europe, l'on croit parfois qu'ils constituent un ensemble de normes d'évaluation rigides. Mais ce n'est pas le cas. Le CECR a été mis au point par le Conseil de l'Europe pour donner :

- « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CECR, p.9)² et
- des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de *garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge* » (ibid.; sans italiques dans l'original).

L'accent mis, dans le CECR, sur les besoins des apprenants (plutôt que sur les enseignants, les autorités éducatives ou les organismes d'évaluation) est fondamental. Toutefois, il importe de souligner que son appareil descriptif et les niveaux de compétence n'ont pas été spécifiquement conçus en pensant aux besoins en communication des migrants adultes ; aussi, il convient de les appliquer à ces derniers et à leur situation avec précaution.

Cette introduction, qui s'adresse aux décideurs et aux prestataires et concepteurs de formations en langue, ainsi qu'aux enseignants de langues qui s'adressent à des migrants adultes, présente brièvement le CECR en :

- expliquant les liens entre le *Cadre* et les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe ;
- résumant la gamme des compétences en communication qu'englobent les six niveaux de compétence du CECR ;
- définissant les deux principales dimensions de l'appareil descriptif du CECR ;
- attirant l'attention sur le fait que le CECR ne propose pas de solution toute faite, dans quelque domaine éducatif que ce soit ;
- décrivant la manière dont le CECR peut être utilisé pour analyser les besoins en communication des migrants adultes et pour définir des objectifs d'apprentissage pertinents pour eux ;

¹ Pour un aperçu des niveaux de langue exigés dans certains Etats membres du Conseil de l'Europe, voir C. Extramiana et P. Van Avermaet, *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2011.

² CECR = Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Editions Didier, 2001.

- proposant une réflexion sur les implications de l'approche actionnelle du CECR pour l'enseignement des langues.

Le CECR et les valeurs du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe défend trois valeurs fondamentales (les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit) qui sont toutes trois consacrées par la Convention européenne des droits de l'homme (1950), dont le préambule stipule que le but de l'Organisation est de « réaliser une union plus étroite entre ses membres, et que l'un des moyens d'atteindre ce but est la sauvegarde et le développement des droits de l'homme et des libertés fondamentales », et que le maintien de ces droits et libertés « repose essentiellement sur un régime politique véritablement démocratique ».

Par définition, les droits de l'homme sont axés sur les individus. Dans cette optique, les projets éducatifs du Conseil de l'Europe ont toujours visé à renforcer la capacité de ces derniers à contribuer, de la manière la plus efficace possible, au processus démocratique au niveau national, régional ou local. Ce centrage sur l'action au niveau individuel se retrouve également dans les projets d'éducation aux langues menés par l'Organisation depuis les années 1970, qui se concentrent sur l'apprentissage et l'enseignement aux fins de la communication et de l'échange. En effet, le fait d'apprendre des langues secondes et étrangères peut renforcer les compétences sociales, culturelles, politiques, académiques/intellectuelles et professionnelles d'un individu.

C'est pourquoi le CECR repose sur une approche actionnelle, qui décrit les compétences en communication en termes d'utilisation de la langue, c'est-à-dire par rapport à ce que l'apprenant est capable de *faire* dans des langues secondes et étrangères. Et c'est dans cette même logique que le *Cadre* est axé sur les besoins en communication des utilisateurs/apprenants de langue.

Les six niveaux de compétence du CECR

Les niveaux de compétence définis dans le CECR reflètent le parcours classique d'apprentissage des langues dans les cultures éducatives européennes : l'apprentissage à des fins de communication générale (A1–B1) constitue une base pour l'acquisition de compétences plus complexes (B2–C2), qui, progressivement, interagissent avec l'utilisation académique, universitaire et professionnelle de la langue cible. Les six niveaux peuvent être brièvement décrits comme suit ³ :

- **A1** – le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation productive de la langue : l'apprenant est capable d'interactions simples (c'est-à-dire qu'il ne se contente pas de répéter des mots ou expressions toutes faites).
- **A2** – au niveau A2, l'apprenant est capable de se débrouiller dans un éventail d'interactions sociales élémentaires et de mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.

³ Pour une présentation plus détaillée, consulter le CECR, pp.32–34.

- **B1** – au niveau B1, l'apprenant est en mesure de poursuivre une interaction et d'obtenir ce qu'il veut dans divers types de contextes, et de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne.
- **B2** – au niveau B2, l'apprenant peut présenter un argumentaire construit et efficace, il est capable de faire mieux que simplement « se débrouiller » dans le discours social et il a davantage conscience de la langue.
- **C1** – l'apprenant de niveau C1 a facilement accès à une large gamme de discours, ce qui lui permet de communiquer avec aisance et spontanéité.
- **C2** – au niveau C2, l'apprenant communique avec un grand degré de précision, de pertinence et d'aisance.

Aux niveaux inférieurs, l'accent est mis davantage sur la communication orale que sur la communication écrite. A ces stades, les apprenants peuvent *comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets* (A1 ; CECR, p.25), *communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels* (A2 ; ibid.), et *se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée* (B1 ; ibid.). Ce répertoire essentiellement oral est soutenu par des compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite. Les apprenants peuvent *comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues* (A1 ; CECR, p.26), *trouver une information particulière prévisible sur des sujets ou activités courants* (A2; ibid.), et *comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à [leur] travail* (B1 ; ibid.), ils peuvent *porter des détails personnels dans un questionnaire* (A1 ; ibid.), *écrire des notes et messages simples et bref, concernant des nécessités immédiates* (A2 ; ibid.) et *écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui [les] intéressent personnellement* (B1 ; ibid.).

Aux niveaux supérieurs, la compréhension de l'écrit et la production écrite prennent de l'importance, la maîtrise de la langue par les apprenants étant de plus en plus liée à leurs domaines de spécialité académique et/ou professionnelle. Ainsi, ils peuvent *parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents* (B2 ; CECR, p.58), *comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire* (C1 ; ibid.), et *comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit* (C2 ; CECR, p.57) ; ils peuvent également *rédigé des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à [leur] domaine d'intérêt* (B2 ; CECR, p.51), *des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants* (C1 ; ibid.), et *écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.* (C2 ; CECR, p.52.).

La description bidimensionnelle des compétences en langues dans le CECR

Selon les auteurs du *Cadre*, les compétences en langues s'acquièrent par le biais d'une interaction continue entre les compétences de l'apprenant [c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, p.15)] et les tâches de communication dont la réalisation exige l'utilisation de la langue cible par l'apprenant. L'appareil descriptif du CECR comporte deux dimensions complémentaires : l'utilisation de la langue (Chapitre 4) et les compétences de l'utilisateur/apprenant (Chapitre 5).

Utilisation de la langue – Dans le CECR, la question de l'utilisation de la langue est d'abord traitée sous l'angle du contexte de la communication, qui est divisé en quatre grands domaines (personnel, public, professionnel et éducationnel). A l'intérieur de chacun d'entre eux, les situations de communication peuvent être décrites par rapport :

- au *lieu* et au *moment* où elles se produisent ;
- aux *institutions* ou aux *organismes* dont la structure ou le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement arriver ;
- aux *acteurs*, notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant ;
- aux *objets* (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement ;
- aux *événements* qui ont lieu ;
- aux *opérations* effectuées par les acteurs ;
- aux *textes* rencontrés dans le cadre de la situation. (CECR, p.41)

Ensuite, le CECR aborde les conditions et contraintes qui façonnent la communication, le contexte mental de l'utilisateur/apprenant et de son/ses interlocuteur(s), les thèmes de communication, et les tâches communicatives et finalités. Ces différents paragraphes préparent à la partie la plus connue du Chapitre 4, à savoir le traitement des « activités de communication langagière et [les] stratégies ». C'est dans cette partie que se trouvent les échelles illustratives se rapportant à la production, la réception et l'interaction (orales et écrites). Pour conclure, ce chapitre propose une réflexion approfondie sur les processus de communication langagière et les textes.

Compétences de l'utilisateur/apprenant – Le CECR établit une distinction entre les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Les premières sont divisées en quatre grands groupes :

- le « savoir », qui englobe la culture générale (ou connaissance du monde), le savoir socio-culturel et la prise de conscience interculturelle ;
- les aptitudes et le savoir-faire ;
- le savoir-être – des facteurs personnels liés à [la] personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent [l']identité [des utilisateurs/apprenants]. (CEFR, p.84) ;
- et le « savoir-apprendre », qui recouvre la conscience de la langue et de la communication, la conscience et les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et les aptitudes à (la découverte) heuristique.

Les programmes d'apprentissage des langues s'appuient sur les compétences préexistantes des apprenants, mais ils cherchent également à les développer plus avant. Par exemple, ils peuvent viser à élargir la culture générale des apprenants en ce qui concerne spécifiquement les pays ou régions où la langue cible est parlée, et, ce faisant, à renforcer leur conscience interculturelle. Ils peuvent également avoir pour objectif de développer la capacité des apprenants à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Quant aux compétences communicatives langagières, elles sont divisées en trois catégories dans le CECR, qui propose, pour chacune d'entre elles, des échelles illustratives complémentaires. Ces trois catégories sont les suivantes :

- la compétence linguistique, qui se décompose en compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique ;
- la compétence sociolinguistique (c'est-à-dire l'aptitude à utiliser les marqueurs linguistiques des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent) ;
- la compétence pragmatique, elle-même divisée en compétence discursive et en compétence fonctionnelle.

Le CECR ne propose pas de solutions toutes faites

Le *Cadre* se veut un outil aussi exhaustif que possible, transparent, cohérent, souple, ouvert et dynamique (CECR, pp.7–8). Aussi, l'utilisation de l'instrument pour l'élaboration de programmes d'apprentissage des langues ou pour la spécification de répertoires de communication aux fins de l'évaluation demande deux types d'adaptation. Tout d'abord, il convient d'opérer une sélection. En effet, aucun programme ou répertoire pour l'évaluation ne saurait couvrir *toutes* les dimensions du CECR. Ensuite, il s'agit de « traduire » les éléments ainsi sélectionnés dans la langue concernée, le CECR n'étant lié à aucune langue en particulier. Conformément à l'importance accordée par le Conseil de l'Europe au citoyen individuel et à l'accent mis dans le CECR sur l'action de l'utilisateur/apprenant de langue en tant qu'individu, la sélection et la traduction doivent toujours se faire après analyse des besoins de l'apprenant.

Ceci entraîne une conséquence importante, que l'on a tendance à oublier : *dans « la vraie vie », le niveau A2 (par exemple) n'existe pas, il n'y a qu'une infinie variété de répertoires de communication dans des langues spécifiques qui correspondent plus ou moins à certains ou à tous les éléments de la définition du niveau A2 donnée dans le CECR.*

Il convient de garder cela à l'esprit chaque fois que l'on utilise l'appareil descriptif du CECR pour analyser les besoins en communication des migrants adultes ou pour leur fixer des objectifs d'apprentissage. Dans le cas des migrants qui apprennent le français⁴, par exemple, il existe un niveau A1.1 qui renvoie à des compétences pouvant être acquises en autonomie ou dans le cadre d'une formation. Ce niveau permet de valoriser les premiers progrès effectués par les migrants, tout en donnant des indications aux concepteurs de formations et aux évaluateurs.

⁴ J.-C. Beacco, M. de Ferrari et G. Lhote, *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*, Paris : Didier, 2005.

Dans la mesure où il repose sur le CECR, il est clairement et explicitement relié aux niveaux supérieurs de compétence en français, mais sa création a demandé la mise au point de nouveaux descripteurs et l'inclusion de nombreux éléments de vocabulaire qui ne sont pas très fréquents mais néanmoins essentiels pour les migrants adultes parce qu'ils sont liés aux procédures administratives et autres auxquelles les migrants sont confrontés et doivent savoir faire face.

Le CECR et les migrants adultes : de l'analyse des besoins à la conception de formations en langue

Analyse des besoins – Au début du Chapitre 4, les auteurs du *Cadre* énumèrent les questions qu'ils souhaiteraient voir les utilisateurs de l'instrument se poser au fur et à mesure qu'ils parcourent les différentes sections de ce dernier. Ces questions (CECR, p.40) constituent un point de départ pour l'analyse des besoins ; il est donc utile d'en reproduire quelques-unes ici :

- Puis-je prévoir dans quels domaines mes apprenants opéreront et à quelles situations ils devront faire face ? Si oui, quels rôles joueront-ils ?
- À qui auront-ils affaire ?
- Quelles seront leurs relations personnelles et institutionnelles et dans quel cadre institutionnel ?
- À quels objets auront-ils besoin de faire référence ?
- Quelles tâches devront-ils accomplir ?
- Quels thèmes auront-ils besoin de traiter ?
- Devront-ils parler ou seulement écouter et lire en comprenant le sens ?
- Qu'est-ce qu'ils écouteront ou liront ?
- Dans quelles conditions devront-ils agir ?
- À quelle connaissance du monde ou d'une autre culture devront-ils faire appel ?

Ces questions sont aussi pertinentes pour les migrants adultes que pour tous les autres types d'apprenants. Il convient également de se les poser lors de la conception de programmes d'apprentissage des langues et de la spécification du répertoire de communication que les tests de langues pour migrants adultes sont censés évaluer.

Comme l'indique l'ordre des questions, toute analyse de la communication langagière des migrants adultes doit commencer par un examen du contexte dans lequel ceux-ci sont susceptibles de communiquer, en tenant compte des contraintes liées à leur situation ou à d'autres facteurs. Une fois cette étape franchie, il devrait être possible de définir les thèmes de communication qu'ils doivent savoir traiter, les tâches qu'ils doivent être en mesure de réaliser et les objectifs de communication qu'ils doivent atteindre. Ces données peuvent ensuite être utilisées pour identifier les types d'activités langagières [réception (écoute et lecture), production (parler et écrire), et interaction (orale et écrite)] qu'ils doivent maîtriser, ainsi que le niveau de compétence qu'ils doivent atteindre. Ceci peut être vérifié en examinant l'éventail des textes (oraux et écrits) qu'ils seront appelés à comprendre et à produire. La dernière étape consiste à adapter ce répertoire, qui s'inscrit dans un contexte donné, à une langue spécifique en intégrant des grilles de compétences langagières en communication élaborées de façon pertinente.

Deux contraintes – Il y a deux règles à respecter lors de cet exercice : premièrement, il s'agit toujours d'identifier le répertoire communicatif *minimum* dont ont besoin les migrants adultes

pour évoluer au sein de la communauté hôte, et, deuxièmement, de tenir compte, à tous les stades du processus, des acquis de l'apprentissage qui s'accumulent progressivement. Généralement, les migrants adultes suivent des formations à temps partiel. L'apprentissage de la langue ne figure pas forcément parmi leurs priorités, notamment s'ils doivent s'occuper de leur famille, et la culture éducative de leur pays d'origine peut être très différente de celle de leur pays d'accueil. En outre, bon nombre de migrants adultes n'ont reçu qu'une éducation limitée (voire pas d'éducation du tout) dans leur pays d'origine, et, par conséquent, ne possèdent que des compétences très faibles dans leur première langue. Ces facteurs doivent être pris en compte pour éviter que les critères linguistiques et les formations en langue ne représentent des obstacles insurmontables pour eux.

La diversité des apprenants issus de l'immigration – Le Chapitre 5 du CECR s'ouvre sur le paragraphe suivant :

Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme. (CECR, p.82)

La plupart des systèmes nationaux d'éducation reposent sur le principe selon lequel tous les apprenants commencent avec des compétences à peu près égales, et qu'ils ont une connaissance du monde, des présupposés culturels, attitudes, valeurs et croyances globalement similaires. Assurément, certains réussiront mieux que d'autres, mais tous se seront construits par rapport au même type d'expérience préalable. Ce principe n'est pas valable dans le cas des migrants adultes, qui sont regroupés de façon aléatoire. En effet, ils proviennent souvent de pays différents, ne parlent pas la même langue, peuvent être issus d'une grande diversité de groupes ethniques et avoir des attitudes, valeurs et croyances très variées. Ils peuvent aussi avoir des parcours éducatifs très différents et certains d'entre eux peuvent ne pas posséder de compétences fonctionnelles en littérature dans leur langue d'origine - nous l'avons vu. En d'autres termes, il peut y avoir un important décalage entre les compétences très diverses que les migrants adultes possèdent déjà et celles que l'on attend qu'ils acquièrent dans la langue de leur communauté hôte. Aussi, les efforts d'apprentissage qu'ils doivent effectuer sont-ils d'autant plus importants, et, pour les enseignants, ceci représente un défi de taille sur le plan pédagogique. Ce décalage doit aussi être pris en compte lors de la conception de formations en langue pour migrants adultes ou de la spécification des répertoires de communication sur lesquels reposent les tests officiels.

L'analyse des besoins dans la pratique – Si on analyse les besoins des migrants adultes qui souhaitent obtenir un titre de séjour permanent, par exemple, en tenant compte du temps que ceux-ci peuvent raisonnablement consacrer à l'apprentissage de la langue, l'on peut conclure que c'est à la communication dans les domaines public et professionnel qu'il convient d'accorder la priorité, pour donner aux apprenants les moyens de traiter avec les autorités et de répondre aux exigences du monde professionnel. Le domaine privé est également pertinent pour les migrants adultes étant donné qu'il recouvre la communication informelle avec les collègues de travail et les membres de la communauté avec lesquels ils ne partagent pas la

même langue d'origine. Mais, dans ce domaine, il est préférable de laisser l'acquisition de compétences se faire selon le processus « naturel » : plus les migrants s'efforcent de communiquer avec leur collègues et voisins, plus ils améliorent leur communication avec eux. La langue cible sert probablement de langue d'instruction dans la plupart des formations en langue, mais l'on peut conclure de cette analyse que le répertoire cible peut être limité à l'objectif immédiat d'apprendre la langue de la communauté à des fins de communication.

S'agissant des activités langagières de communication, c'est peut-être sur la compréhension de l'oral qu'il convient de mettre l'accent (il faut que les migrants adultes puissent comprendre les représentants des autorités qui leur posent des questions et les supérieurs hiérarchiques ou chefs d'équipe lorsqu'ils leur donnent des instructions sur leur lieu de travail), ainsi que sur l'interaction orale – à des fins plus transactionnelles que sociales (encore une fois, pour interagir avec les représentants des autorités et les supérieurs hiérarchiques/chefs d'équipe). Par conséquent, le répertoire cible idéal peut impliquer plus d'un niveau du CECR, peut-être le niveau A2 en compréhension de l'oral et en interaction orale (tâches transactionnelles seulement), et le niveau A1 en compréhension de l'écrit (en mettant l'accent sur les avis publics et les instructions écrites) et en production écrite (essentiellement pour être en mesure de remplir des formulaires, avec de l'aide en cas de besoin). Le fait que la production écrite joue un rôle relativement mineur dans le répertoire cible ne signifie pas, bien entendu, que les apprenants ne doivent pas utiliser et développer plus avant leurs compétences écrites dans le cadre de leur apprentissage.

On constate que l'acquisition d'un tel répertoire peut représenter un objectif trop ambitieux pour bon nombre de migrants. Dans ce cas, il peut être pertinent de revoir cet objectif à la baisse et de viser un répertoire qui se concentre sur les mêmes domaines et activités langagières, peut-être exclusivement de niveau A1, en gardant toujours à l'esprit que le niveau A1 correspond à un répertoire suffisant pour des objectifs de communication limités, et en partant toujours du principe que le programme de langue en question est censé aider les migrants, et non entraîner une discrimination à leur égard.

Implications de l'approche actionnelle du CECR pour l'enseignement des langues

Le CECR n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais plutôt de présenter des choix (CECR, p.109). Toutefois, ceci ne signifie pas qu'il soit neutre sur le plan méthodologique. Son approche actionnelle et la philosophie sur laquelle il repose ont deux types de conséquences pour la conception et la prestation de formations en langue, notamment celles qui s'adressent aux migrants adultes.

La première d'entre elles découle de la façon dont l'apprentissage des langues est perçu dans le CECR. Si les compétences en langue s'acquièrent par le biais d'une interaction continue entre les compétences des apprenants et les tâches de communication dont la réalisation nécessite l'utilisation de la langue cible par les migrants adultes, il s'ensuit que la langue cible doit occuper une place centrale dans l'apprentissage et l'enseignement. Toutefois, même si les formations en langue pour migrants adultes dans le pays hôte sont probablement dispensées dans la langue cible, il n'est pas certain qu'elles engageront les apprenants dans des modes de

communication susceptibles de favoriser la réussite de l'apprentissage. Par ailleurs, il est important de reconnaître que les connaissances préalables des migrants adultes sont notamment constituées de compétences dans au moins une autre langue, et que celles-ci peuvent être mises à profit de nombreuses manières différentes pour soutenir leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Par exemple, s'il y a d'autres locuteurs de leur langue d'origine dans le groupe, ils peuvent en profiter pour clarifier des tâches d'apprentissage et discuter de certaines difficultés d'apprentissage. Quant aux enseignants, ils peuvent encourager les apprenants à s'appuyer sur leurs répertoires plurilingues pour effectuer de simples comparaisons et analyses linguistiques.

La deuxième conséquence de l'approche actionnelle du CECR pour l'enseignement des langues est liée à son centrage sur l'action de l'utilisateur/apprenant, c'est-à-dire sur ce qu'il peut *faire* dans la langue cible. Les auteurs du *Cadre* soulignent que « ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage », tout en concédant que la plupart d'entre eux « apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels » (CECR, p.109). Toutefois, ils poursuivent en disant que « lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit *doit* se faire en autonomie », ajoutant que l'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère qu'« apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier » (ibid.). L'importance accordée par le Conseil de l'Europe à l'apprentissage tout au long de la vie incite à développer l'aptitude des apprenants à gérer eux-mêmes leur apprentissage, ce qui est tout particulièrement pertinent pour les migrants adultes, dont l'apprentissage devrait, dans l'idéal, se poursuivre bien au-delà de leur formation en langue. Parallèlement, bien entendu, il importe de reconnaître que bon nombre de migrants adultes n'ont pas rencontré la notion d'apprentissage tout au long de la vie dans leur parcours éducatif, et que celle-ci ne fait donc pas partie de leurs attentes.

Aider les migrants adultes à gérer leur propre apprentissage des langues – Le Portfolio européen des langues (PEL) a été conçu parallèlement au CECR, notamment pour soutenir le développement de l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, celui-ci est appelé (entre autres) à utiliser des descripteurs de « capacités de faire » classés selon les activités langagières et les niveaux de compétences définis dans le CECR pour identifier des objectifs d'apprentissage et évaluer ses progrès. Si, dans le curriculum ou le programme de la formation qu'il suit, les objectifs d'apprentissage sont définis à l'aide de tels descripteurs, des versions de ces descripteurs peuvent être incluses dans les listes de repérage du PEL. Ceci contribue à renforcer la cohérence entre l'enseignement/apprentissage et les objectifs du curriculum ou du programme. Cette idée est développée plus avant dans trois autres des instruments formant la série d'outils destinés aux personnes concernées par l'intégration linguistique des migrants adultes, à savoir :

- l'introduction au Portfolio européen des langues destinée aux décideurs politiques, aux prestataires de formations en langue et aux enseignants ;
- la version générique du PEL pour migrants adultes, qui peut être facilement adaptée pour répondre aux exigences de contextes spécifiques ;
- le manuel pour enseignants qui explique comment les différentes parties du PEL peuvent être utilisées en salle de classe.

Documents complémentaires

Les personnes qui souhaitent approfondir les questions abordées dans ce texte peuvent consulter le site Internet de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr), sur lequel figurent divers types d'informations et de supports, notamment :

- la version intégrale du CECR en anglais et en français (en tout, il existe désormais 38 versions linguistiques de l'instrument) ;
- le *Manuel pour relier les examens de langue au CECR* ;
- le *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langues* ;
- l'étude intitulée « *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs* » ;
- des illustrations des niveaux de compétence du CECR dans un certain nombre de langues ;
- le *Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques pour l'intégration linguistique des migrants adultes* ;
- le *Cadre curriculaire pour le romani* – exemple de curriculum générique fondé sur l'approche actionnelle et les niveaux du CECR.