



### **FORUM POLITIQUE**

## **Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités**

*organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*

**Strasbourg, 6 – 8 février 2007**

*En hommage à John L. M. Trim,  
Ancien Directeur des projets 'Langues vivantes' du Conseil de l'Europe*

## **Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales**

**Brian NORTH**  
**6 février 2007**

## **Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales**

**Brian North**

**Directeur du développement pédagogique, Fondation Eurocentres<sup>1</sup>  
Président, EAQUALS<sup>2</sup>**

Nous abordons ici brièvement les questions suivantes :

**Quels sont les objectifs du CECR ?** Le CECR est un outil de référence semblable à un accordéon : il présente des catégories et des niveaux que les professionnels de l'éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques. Le but est que les utilisateurs définissent des activités, des compétences et des étapes dans la maîtrise de la langue, adaptées au contexte dans lequel ils travaillent, et pourtant reliées à un système général et donc plus facilement communicables à des collaborateurs et à différentes parties prenantes.

**Comment les niveaux communs de référence ont-ils été constitués?** Les niveaux du CECR ont été définis à partir des travaux du Conseil sur les objectifs et sont le fruit d'une démarche de convergence entamée au milieu des années 1970. Nous présentons brièvement le projet suisse de recherche (1993-1997) qui a produit les descripteurs de compétences, ainsi que les principales caractéristiques de chaque niveau.

**Que peut-on dire de la validité des descripteurs illustratifs ?** Nous expliquons pourquoi ces descripteurs sont des outils plus valables que leurs prédécesseurs. Nous nous interrogeons sur la validité d'un cadre commun à la fois de manière générique et de manière spécifique dans un contexte local, ainsi que sur la validité de ce cadre de référence pour une langue d'enseignement.

**Comment garantir une certaine cohérence dans l'interprétation des niveaux ?** Nous présentons pour finir brièvement le projet de manuel censé aider les praticiens à relier leurs examens au CECR.

---

<sup>1</sup> La fondation Eurocentres ([www.eurocentres.com](http://www.eurocentres.com)) bénéficie depuis 1968 du statut consultatif en tant qu'ONG auprès du Conseil de l'Europe. Eurocentres compte 21 écoles où sont enseignés l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand, l'italien et le japonais.

<sup>2</sup> EAQUALS – European Association for Quality Language Services ([www.eaquals.org](http://www.eaquals.org)) bénéficie depuis 2005 du statut participatif en tant qu'ONG auprès du Conseil de l'Europe. EAQUALS compte 101 écoles membres à part entière et 16 membres associés.

# Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales

Brian North

## Quels sont les objectifs du CECR ?

Le « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* » (Conseil de l'Europe 2001) a été mis au point entre 1993 et 1996 par un groupe de travail international du Conseil de l'Europe, suivant la recommandation du Symposium intergouvernemental tenu à Rüslikon, près de Zurich, en novembre 1991, sur le thème *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Le CECR a été conçu avec trois objectifs majeurs :

- Définir un métalangage commun à tous les secteurs de l'éducation, par-delà les frontières nationales et linguistiques, qui puisse être utilisé pour parler des objectifs et des niveaux de maîtrise des langues. Aider ainsi les praticiens à dire à leurs collègues et à leur clientèle ce qu'ils attendent de leurs apprenants et comment ils envisagent de les aider à y parvenir.
- Encourager les professionnels à réfléchir sur leur pratique, en particulier s'agissant des besoins concrets des apprenants, de la fixation d'objectifs appropriés et du suivi des progrès des apprenants.
- Adopter des points de référence communs fondés sur les travaux réalisés dans le cadre des projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe depuis les années 1970.

L'existence d'un tel cadre commun de référence devait, avec le temps, contribuer à établir un lien entre les différentes formations et examens, et répondre ainsi aux critères de *transparence et cohérence* évoqués au Symposium de Rüslikon.

L'approche retenue consistait à proposer un cadre conceptuel composé de :

- Un *schéma descriptif* taxinomique (Chapitre 2) couvrant des aspects tels que les domaines d'utilisation de la langue, les activités et les stratégies communicatives langagières (Chapitre 4) et les compétences de l'utilisateur/apprenant (Chapitre 5). On peut envisager ce schéma comme un approfondissement de l'approche utilisée pour les niveaux *Waystage, Threshold, Vantage* et leurs équivalents dans d'autres langues.
- Un ensemble de *niveaux communs de référence*, définissant la maîtrise de la langue dans autant de catégories que possible à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) selon des échelles de démonstration conçues de manière empirique (North 2000, North et Schneider 1998). Ces travaux ont abouti à une *banque de descripteurs*, validée et étalonnée comme une banque d'items, en s'appuyant sur les recherches effectuées sur des échelles de descripteurs et des banques d'items, dans les Eurocentres et ailleurs.

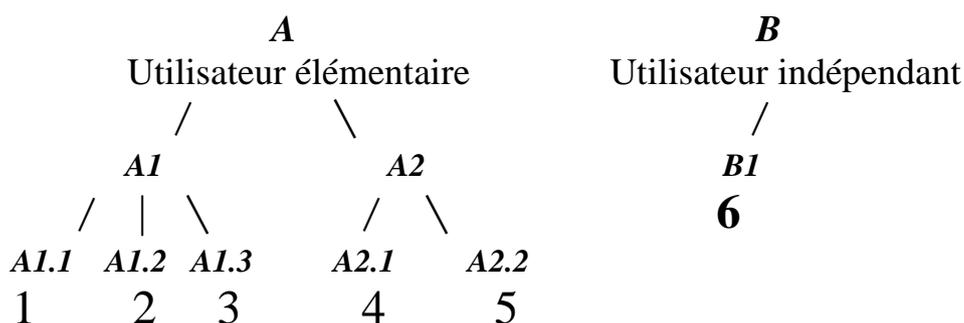
Le CECR n'est pas une entreprise d'harmonisation. Son but est de donner aux utilisateurs un cadre pour leur permettre de se situer et de se repérer, et non pas de leur dire où ils devraient se trouver. Au tout début du CECR, les auteurs précisent :

*Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses.*

*La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. (Conseil de l'Europe 2001 : Avertissement p.4).*

Il n'y a pas de contradiction intrinsèque entre d'une part un cadre commun souhaitable pour structurer l'enseignement et encourager un travail en réseau productif, et d'autre part des stratégies et des décisions locales indispensables pour un apprentissage réussi dans un contexte donné. Le but du CECR est de faciliter la réflexion, la communication et la coopération. Le but de toute stratégie locale devrait être de répondre aux besoins en contexte. Pour concilier ces deux orientations dans le cadre d'un système cohérent, la clef du succès est la flexibilité. C'est pourquoi le CECR est un cadre flexible, modulable, un instrument de référence qui donne des catégories, des niveaux et des descripteurs que les professionnels de l'éducation peuvent combiner ou fractionner, développer ou simplifier, adopter ou adapter suivant leurs besoins spécifiques, tout en continuant de se référer à une structure hiérarchique commune.

L'idée est que les utilisateurs définissent des activités, des compétences et des étapes dans la maîtrise de la langue, adaptées au contexte dans lequel ils travaillent, tout en étant reliées à une conception plus large et donc plus facilement communicables à des collaborateurs dans d'autres institutions d'enseignement et à d'autres parties intéressées comme les apprenants, les parents ou les employeurs. En Finlande par exemple, A1 est divisé en trois pour rendre visible les progrès aux niveaux inférieurs. Le schéma ci-dessous illustre l'approche finlandaise comme une série d'étapes vers l'utilisation indépendante de la langue.



Si le concept de « niveau » est utile pour organiser les programmes et pour donner une indication des compétences d'une personne, la richesse des échelles du CECR permet de décrire des profils de compétences différenciés, l'objectif n'étant pas de 'niveler' les compétences dans toutes les aptitudes. En plus des trois échelles de base présentées au Chapitre 3, le CECR propose au total 54 sous-échelles pour différentes activités et stratégies communicatives et différents aspects des compétences langagières. Le but n'est pas que les utilisateurs reprennent ces 54 sous-échelles dans la pratique, mais qu'ils s'en servent pour envisager la portée du programme d'apprentissage ou de l'examen qui les intéresse : quels sont les domaines prioritaires et quel est le niveau de maîtrise approprié dans chaque domaine ? Pour définir ces priorités, il est judicieux de tirer parti des possibilités d'analyse offertes en envisageant de fixer des objectifs plus élevés pour certaines aptitudes (par exemple pour la réception) et d'encourager les « compétences partielles ».

### **Comment les niveaux communs de référence ont-ils été constitués?**

Les niveaux du CECR (A1-C2) ne sont pas apparus comme par enchantement. Ils sont le fruit d'une réflexion progressive et collective lancée en 1913 avec le *Cambridge Proficiency Exam* (CPE) qui définit la maîtrise pratique d'une langue qui n'est pas maternelle. Ce niveau correspond aujourd'hui à C2. Juste avant la seconde guerre mondiale, le *First Certificate* (FCE) de Cambridge a été introduit ; il

est encore aujourd'hui largement considéré comme le premier niveau de compétences utile dans un contexte professionnel, et correspond à B2. Dans les années 1970, le Conseil de l'Europe a défini un niveau inférieur baptisé *Threshold* (aujourd'hui B1), qui désignait à l'origine le niveau de langue nécessaire à un immigrant ou un visiteur pour prendre part à la vie en société. Puis très vite il y a eu *Waystage* (aujourd'hui A2), une étape à mi-chemin de *Threshold*.

Tous ces concepts ont été décrits pour la première fois comme un ensemble possible de *niveaux du Conseil de l'Europe* dans une présentation de David Wilkins (auteur de *The Functional Approach*) au Symposium de Ludwigshaven en 1977 (Trim 1978). Ce symposium était la première tentative pour progresser vers un cadre européen avec un système d'unités de valeur liées à des niveaux communs. Elle n'a pas abouti.

En 1992, le groupe de travail du Conseil de l'Europe sur le cadre commun a adopté six *Niveaux communs de référence* pour le futur CECR :

(*Breakthrough*, devenu A1),

(*Waystage*, devenu A2),

(*Threshold*, devenu B1),

(*Vantage*, devenu B2),

(*Effective Operational Proficiency*, devenu C1)

(*Mastery*, devenu C2)

Illustré par le nouveau DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) du CIEP.  
Illustré par le CPE (*Certificate of Proficiency in English*) de Cambridge.

Ces six niveaux correspondent à la fois aux sept niveaux suggérés par Wilkins en 1977 (moins le niveau le plus élevé) et aux cinq niveaux adoptés par l'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*, Cambridge, depuis 1991) avec A1 en plus.

Entre 1993 et 1996, deux membres suisses du groupe de travail ont utilisé des méthodologies qualitatives et quantitatives pour concevoir des descripteurs illustrant ces six niveaux (North 2000, North et Schneider 1998, Schneider et North 2000). Au cours d'une série de 32 ateliers, des enseignants ont dû répartir les descripteurs en catégories. Cet exercice a permis d'évaluer non seulement la clarté des descripteurs, mais aussi la faisabilité des catégories proposées. Les descripteurs les plus clairs et les plus pertinents ont ensuite été présentés sous forme de listes de repérage utilisées par environ 300 enseignants pour évaluer le niveau des apprenants dans environ 500 classes à la fin des années scolaires 1994 et 1995. L'analyse statistique des données recueillies a permis de produire une échelle sur laquelle une valeur de difficulté était attribuée à chaque descripteur (par exemple 176 or 053). La dernière étape consistait alors à « découper » cette échelle continue de descripteurs de manière à les faire correspondre aux niveaux du CECR.

Le projet de recherche suisse a identifié en réalité dix et non pas six fourchettes de compétences. Entre les *niveaux critériés* A2 et B1, un *niveau avancé* a été mis en évidence ; de même entre B1 et B2 (B1+) et entre B2 et C1 (B2+). Ces niveaux avancés correspondaient à une meilleure performance par rapport aux caractéristiques du niveau critérié, avec certains éléments de caractéristiques attachées davantage au niveau supérieur. Cette nuance peut s'avérer très utile pour les évaluations scolaires, car plus les fourchettes de niveau sont étroites, plus les apprenants ont le sentiment de progresser.

Il convient peut-être de rappeler ici les caractéristiques majeures de chaque niveau, illustrés par des descripteurs étalonnés selon une démarche empirique :

**Le niveau A1** est celui où l'apprenant *est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en*

poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites (comme celles utilisées par les touristes).

**Le niveau A2** correspond aux spécifications de *Waystage*, et la plupart des descripteurs

- indiquent des rapports sociaux : *accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à la réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une ;*
- ont trait aux sorties et aux déplacements : *mène à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigne sur un voyage ; fournit les produits et les services nécessaires au quotidien et les demande.*

**Le niveau B1** correspond à *Threshold*, et l'accent est mis en particulier sur la capacité de l'apprenant à

- poursuivre une interaction et obtenir ce qu'il veut : *donne ou sollicite des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ; fait passer de manière compréhensible l'opinion principale qu'il veut transmettre ; peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher les mots et les phrases et pour faire des corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre ;*
- gérer habilement les problèmes de la vie quotidienne : *fait face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ; intervient sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ; fait une réclamation.*

**Le niveau B2** introduit trois nouveaux axes

- l'efficacité de l'argumentation : *rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;*
- l'assurance dans le discours social : *intervient avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ; s'adapte aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;*
- un nouveau degré de conscience de la langue : *corrige les fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prend note des « fautes préférées » et contrôle consciemment le discours pour les traquer.*

**Le niveau C1** est caractérisé par l'accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée :

- *s'exprime avec aisance et spontanéité presque sans effort ; maîtrise bien un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases ; peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne coule naturellement ;*
- *produit un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.*

**Le niveau C2** représente le degré de précision et d'aisance d'un apprenant accompli :

- *transmet les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ;*
- *et a une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations.*

Les échelles illustratives du CECR constituent une *banque de descripteurs*. Par ailleurs, le comité de validation du Portfolio européen des langues (PEL) a encouragé les concepteurs du PEL à élaborer, élargir et paraphraser les descripteurs d'origine. D'après l'expérience acquise en la matière, il est notamment possible de :

- remanier légèrement les descripteurs génériques pour mieux les adapter au domaine concerné (recherche ; vie professionnelle ; école primaire/secondaire) ;
- fractionner les descripteurs relativement denses du CECR, en un descripteur général et plusieurs sous-descripteurs, susceptibles d'exprimer une orientation plus spécifique au sein du domaine ;
- ajouter de nouveaux descripteurs, qui reflètent le style de formulation concrète des descripteurs illustratifs et reprennent des éléments apparaissant dans d'autres descripteurs du niveau concerné.

Une banque de descripteurs basés sur le CECR pour différents groupes d'âge et secteurs éducatifs, définis ainsi pour différents PEL, est disponible sur le site [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).

### **Que peut-on dire de la validité des descripteurs illustratifs ?**

Les descripteurs illustratifs tiennent compte des principales critiques formulées à l'encontre des échelles de descripteurs de compétence en langues précédentes. Ainsi les descripteurs :

- couvrent un schéma descriptif de *communication*,
  - activités et stratégies langagières (réception, interaction, production)
  - compétences langagières (linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques) ;
- adoptent tous une formulation positive, même pour les niveaux inférieurs (Trim 1978) ;
- présentent tous un critère autonome, défini indépendamment des autres descripteurs (Skehan 1984: 217).

Les descripteurs sont relativement uniques car ils n'ont pas été rédigés simplement par un expert ou par un comité, mais sont le fruit d'une démarche scientifique menée :

- à partir de recherches détaillées sur l'expertise acquise dans ce domaine, avec des références aux descripteurs d'échelles existantes,
- en rapport à la fois avec *ce que font* les apprenants (activités et stratégies communicatives) et *comment* (aspects des compétences communicatives),
- à l'aide d'une méthodologie qualitative employée pour vérifier que les enseignants peuvent établir des rapports avec les catégories utilisées et que chaque descripteur employé est un critère sans ambiguïté et autonome,
- selon une méthodologie statistique perfectionnée permettant d'étalonner les descripteurs sur la même échelle mathématique que les apprenants (avec pour certains des enregistrements vidéos),
- à l'issue d'un test en situation réelle, pour l'évaluation de fin d'année scolaire par des enseignants,
- dans quatre secteurs éducatifs,
- dans un environnement multilingue,
- par rapport à trois langues étrangères (anglais, français, allemand).

En conséquence, le degré de reproduction de l'ordre de classement des descripteurs d'origine a été très bon, entre 0,92 et 0,97 :

- ALTE : 0,97 pour les *Can Do Statements* (Jones 2002:176),
- DIALANG : 0,96 pour les descripteurs correspondant à la compréhension de l'oral et de l'écrit ; 0,92 pour la production écrite (Kaftandjieva et Takala 2002: 114-121) – ces données

sont particulièrement significatives car il s'agissait de Suédois apprenant le finnois, une langue non indoeuropéenne.

Deux questions essentielles subsistent toutefois quant aux limites de ces descripteurs :

- a) Un cadre conceptuel peut-il être à la fois générique et spécifique, valable de manière générale et applicable dans un contexte local ?
- b) Un cadre commun conçu pour l'enseignement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère dans le système éducatif général et la formation des adultes est-il applicable dans les écoles primaires pour la langue d'enseignement (langue maternelle de la population autochtone).

**a) Cadre conceptuel générique/spécifique :** cette question touche trois aspects, à savoir

- l'application pratique de concepts théoriques génériques ;
- le niveau commun de difficulté pour des éléments d'apprentissage placés à différents niveaux sur une échelle ; et
- le choix d'un niveau pour en faire une norme obligatoire dans un contexte spécifique.

Application pratique de concepts théoriques : North (2000: 29) avance qu'un cadre de référence doit dans l'idéal être *indépendant du contexte* afin de prendre en compte les résultats généralisables de situations spécifiques différentes, mais que les descripteurs doivent être *pertinents par rapport au contexte*, rattachables et transférables à tous les contextes, et adaptés à la fonction pour laquelle on les y utilise. Concrètement, cela signifie que le schéma descriptif du cadre conceptuel doit :

- a) se fonder sur des théories relatives à la compétence langagière, bien que la théorie et les recherches disponibles ne constituent pas de fondement adéquat ;
- b) pouvoir être rattaché aux contextes d'utilisation de groupes d'apprenants, bien que ceux-ci ne puissent pas être prévus avec certitude ;
- c) rester convivial et accessible pour les praticiens.

Les descripteurs illustratifs du CECR se rapprochent autant que possible de ce vaste programme, mais il est sans doute plus exact de dire que les descripteurs, après élaboration et modification pour des contextes spécifiques dans la banque du PEL mentionnée plus haut, remplissent ces conditions.

Niveau commun de difficulté : à cet égard, Spolsky considère que

“Il existe un ensemble fonctionnel de buts dans un contexte social.... Lorsque celui-ci est cohérent et commun, comme aux Affaires étrangères ou dans la notion de Threshold Level du Conseil de l'Europe pour touristes et visiteurs occasionnels, il n'est pas anormal d'élaborer une échelle qui définisse les compétences. ....Si elle ne peut reposer sur un unique but social ou un ensemble unique d'orientations, on ne peut justifier l'échelle unique que si l'on peut prouver empiriquement un ordre d'apprentissage nécessaire, et il a manifestement été difficile de montrer que les choses étaient aussi uniformes pour les items structuraux.” (Spolsky 1986, 154; 1989, 65)

Il est sans doute impossible de déterminer de manière empirique un *ordre d'apprentissage* commun ; les recherches sur l'acquisition d'une seconde langue ne semblent pas s'orienter en ce sens, même s'il fut un temps où cela paraissait possible (par exemple Meisel et al 1981, Pienemann 1985). Toutefois, pour la banque de descripteurs du CECR, on peut parler d'une interprétation empiriquement démontrée de la *difficulté* (c'est-à-dire du « niveau » d'un descripteur) qui fonctionne dans toutes les langues étrangères, toutes les régions linguistiques, tous les secteurs de l'éducation (secondaire, tertiaire et adulte), à la fois pour les enseignants et pour les apprenants. La « fonction différentielle d'item » constatée est très limitée, et s'explique facilement par des pratiques didactiques qu'il ne convient pas nécessairement d'encourager (North 2000: 255-260).

Choix d'un niveau pour une norme locale : en matière éducative, les normes devraient toujours tenir compte des besoins et des aptitudes des apprenants dans un contexte donné. Malheureusement, elles donnent souvent l'impression d'avoir été choisies par une méthode intuitive et s'avèrent mal conçues (Clark 1987: 44). Les normes de performance doivent définir des objectifs réalistes, et non pas un idéal abstrait (Clark 1987: 46). D'où la nécessité d'un fondement empirique.

Nous avons vu que les descripteurs du CECR ont été produits de manière empirique dans des contextes scolaires, en rattachant les résultats des apprenants dans le contexte national (Suisse) aux niveaux du CECR. Le Portfolio européen des langues (PEL), qui comporte des descripteurs du CECR adaptés et développés pour des contextes éducatifs spécifiques, est un outil d'exploration idéal pour déterminer le niveau qui constituerait une norme réaliste dans un contexte donné. Pourtant, il arrive encore fréquemment qu'un niveau du CECR (par exemple B1) soit choisi sans s'interroger sur le caractère réaliste de l'objectif fixé, pas plus que sur les investissements nécessaires pour y parvenir.

Le CECR n'en est pas moins valable en tant que tel, même s'il est regrettable qu'il fasse l'objet de cette utilisation naïve.

**b) Langue d'enseignement** : cette seconde question suscite actuellement un grand intérêt. A l'évidence, il existe des points communs entre les cadres conceptuels conçus pour ces différents contextes : par exemple, les catégories du schéma descriptif resteraient pertinentes. Cependant, un cadre destiné à décrire les compétences dans une langue d'enseignement mettrait l'accent sur des aspects différents. Par exemple, les descripteurs du CECR décrivent des comportements (résultats de l'apprentissage) et non pas l'apparition d'aptitudes et de compétences ou les liens avec le type de système éducatif qui favorise leur développement. Autre différence, les apprenants d'une langue étrangère transfèrent dans cette langue des compétences qu'ils ont déjà acquises pour leur langue maternelle et la langue d'enseignement. Un cadre concernant celle-ci devrait donc nécessairement replacer le développement des compétences langagières dans le contexte plus général du développement cognitif et social des enfants concernés. Beaucoup de descripteurs du CECR pourraient alors ne pas convenir car ils tiennent pour acquises les compétences cognitives et sociales de jeunes adultes de 16 ans ou plus (par exemple, de nombreux descripteurs au niveau B2 insistent sur la capacité d'argumentation).

Un nouveau groupe de travail examine actuellement les points communs et les différences en vue de créer un cadre de référence pour la langue d'enseignement. Il devrait rendre ses conclusions en 2009.

### **Comment garantir une certaine cohérence dans l'interprétation des niveaux ?**

North et Schneider (1998:243) ont insisté sur le fait que la production d'une échelle n'est que la première étape dans la mise en œuvre d'un cadre commun, et qu'il est indispensable de garantir une interprétation commune au moyen d'échantillons de performance normalisés et du suivi de données de tests.

Le projet de « *Manuel pour relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* » (Conseil de l'Europe 2003 ; Figueras et al 2005) propose des procédures pour le processus de standardisation de l'interprétation des niveaux. Ce manuel propose des méthodologies permettant de rattacher les résultats des évaluations locales au CECR, qui passent nécessairement par des statistiques complexes ou des projets de grande ampleur. Les procédures sont présentées selon trois axes :

- **Spécification** de ce que l'examen recouvre par rapport aux catégories présentées dans le CECR à différents niveaux, en plus d'une description générale de l'examen en question.

- **Standardisation** de l'interprétation des niveaux par la formation à l'aide d'exemples de performances étalonnés sur des critères communs (CECR Tableau 3) puis étalonnage d'échantillons locaux de performance sur les niveaux du CECR. Des DVD illustrant les niveaux du CECR sont disponibles pour les deux langues officielles du Conseil de l'Europe (anglais et français) et le seront bientôt pour l'allemand et l'italien.
- **Validation empirique** des résultats de tests en apportant de manière indépendante la preuve que les liens établis par spécification et standardisation sont valables. Il faut pour cela montrer une forte corrélation avec un critère externe : un test déjà calibré par rapport au CECR ou des évaluations (par les enseignants ou les apprenants) à l'aide des descripteurs du CECR.

Ce schéma a été adopté (a) parce que ces catégories sont une bonne façon de regrouper les méthodologies existantes pour établir des liens, (b) parce qu'il correspond aux trois étapes classiques de la gestion de la qualité (conception, mise en œuvre, évaluation) et (c) parce que ces concepts sont suffisamment généraux pour être appliqués à des situations formelles où les enjeux sont importants (examens) comme à des évaluations scolaires moins essentielles.

Le manuel a été expérimenté dans une vingtaine d'études de cas dans toute l'Europe. Les informations reçues au début du processus de révision (en novembre 2006) indiquent que la structure (spécification, standardisation, validation) fonctionne bien. Le manuel semble permettre d'examiner et d'évaluer sous un angle critique le contenu et les caractéristiques statistiques d'un examen ; beaucoup d'utilisateurs ont souligné que le processus est aussi important que les résultats. Le manuel est perçu comme un outil très efficace pour faciliter l'utilisation du CECR, même si plusieurs utilisateurs ont signalé des difficultés pour suivre les procédures proposées sans disposer d'un ensemble complet d'échantillons de performance et d'items. La nécessité de comparaisons et de renvois entre différentes langues dans la phase de développement a été mentionnée. Il a également été suggéré à plusieurs reprises de simplifier le manuel et de le rendre plus convivial.

La version définitive du manuel devrait être disponible en janvier 2008. La documentation correspondant aux DVD disponibles, et des exemples de productions écrites sont accessibles sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr). Des items de compréhension orale et écrite utilisés par leurs institutions d'origine pour représenter les niveaux du CECR sont également disponibles, et les études de cas devraient fournir un large éventail d'échantillons de performance et d'items étalonnés sur les niveaux.

L'existence d'ensembles d'échantillons de performance mis en relation avec le CECR permettra aussi d'enrichir la banque de descripteurs. Il existe des techniques permettant d'identifier les caractéristiques principales qui distinguent les différents niveaux ; elles pourraient servir à vérifier le contenu des descripteurs actuels et à développer des aspects moins bien définis (par exemple les compétences sociolinguistiques ; le niveau C2).

## **Conclusion**

A condition que le cadre commun présente des descripteurs ayant un fondement théorique, tout en proposant une structure flexible, il n'est pas contradictoire de vouloir à la fois un cadre général transparent et cohérent, et des stratégies locales à même de fixer des objectifs d'apprentissage adaptés à des contextes spécifiques. Le danger majeur provient des interprétations simplistes. Pour réussir, il faut que les utilisateurs comprennent qu'un cadre commun est un métasystème descriptif conçu comme référence, et pas un outil à utiliser sans perfectionnement ni adaptation au contexte local.

## **Bibliographie**

- Alderson, J.C. (dir.) (2002): *Case studies in the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, ISBN 92-871-4983-6.
- Clark, John L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: University Press.
- Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Editions Didier
- Conseil de l'Europe (2003): "Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)" DGIV/EDU/LANG (2003) 5, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. and Van Avermaet, P. (2005): Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual. *Language Testing*, 22, 3, 1-19.
- Jones, N. (2002): Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference. In Alderson (dir.): 167-183.
- Kaftandjieva, F. et Takala, S. (2002): Council of Europe Scales of Language Proficiency: a validation study. In Alderson (dir.): 106-129.
- Meisel, J.H., Clahsen, H and Pienemann M (1981): On determining developmental stages in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3/2, 109–135.
- North, B. (2000): *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York, Peter Lang.
- North, B. et Schneider, G. (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Pienemann, Manfred (1985): Learnability and syllabus construction. In: Hyltenstam K. and Pienemann M. (dir.) (1985): *Modelling and assessing second language development*. Multilingual Matters, 23–75.
- Schneider, G et North, B. 2000: *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich:
- Skehan, Peter (1984): Issues in the Testing of English for Specific Purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202–220.
- Spolsky, B. (1986): A multiple choice for language testers. *Language Testing* 3, 147-158.
- Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford, Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1989): Seeing the wood AND the trees: Some thoughts on language teaching analysis. In: Johnson, R.K. (dir.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: University Press, 207–221.
- Trim, J. L.M. (1978): *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes (1979)* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Annexe B.
- Wilkins, D. A. (1978): Proposal for Levels Definition. In: Trim 1978, 71–78, Appendix C.