

LE CECR VOLUME COMPLÉMENTAIRE : UNE RESSOURCE FONDAMENTALE POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Série de webinaires 2023

Webinaire 3

Partie A - 6 avril, 16.00 CET

Part B - 10 mai, 16.00 CET

Mettre en pratique la perspective actionnelle / Putting the action-oriented approach into practice

Rosanna Margonis-Pasinetti et Danielle Hunter

(Atelier en français et en anglais)

Lecture préliminaire

À lire avant ou après le webinaire

Il y a deux brèves lectures recommandées dans ce document :

- La section du CECR Volume complémentaire sur l'approche actionnelle
- La section du CECR Volume complémentaire sur les descripteurs

Chapitre 2

ÉLÉMENTS CLÉS DU CECR POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) présente un schéma descriptif complet de la compétence langagière et un ensemble de niveaux communs de référence (A1 à C2) détaillés dans des échelles de descripteurs. Il propose également des choix pour la conception de programmes promouvant l'enseignement plurilingue et pluriculturel, choix développés dans l'ouvrage de Beacco *et al.* (2016a) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.

Un des principes fondamentaux du CECR est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats de l'éducation à tous les niveaux. Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de « je peux faire » (*can do*), fournit une feuille de route claire et commune à tous pour l'apprentissage et constitue un instrument de mesure des progrès bien plus nuancé que lorsque l'accent est mis exclusivement sur les notes dans les tests ou les examens. Ce principe est fondé sur la vision du CECR selon laquelle le langage est un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe qui est de faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommande d'utiliser le CECR comme un « outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel ».²¹

Le CECR sert non seulement d'outil de référence pour pratiquement tous les États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, mais il a aussi et continue à avoir une influence notable au-delà de l'Europe. En fait, le CECR ne sert pas uniquement à apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans le domaine de l'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour soutenir la réforme de programmes et la pédagogie. Cette évolution reflète son fondement conceptuel avant-gardiste et a ouvert la voie à une nouvelle phase de travail qui a conduit à l'amplification des descripteurs inclus dans cette publication. Avant de présenter les descripteurs, il est nécessaire de rappeler l'objectif et la nature du CECR. Nous prendrons d'abord en compte ses objectifs, son schéma descriptif et l'approche actionnelle, ensuite les niveaux communs de référence et la création de profils qui y sont rattachés, les descripteurs eux-mêmes, et enfin les concepts de plurilinguisme et pluriculturalisme ainsi que la médiation, qui ont été introduits dans l'enseignement des langues par le CECR.

Contexte de création du CECR

Le CECR correspond à la suite des travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues des années 1970 et 1980. La perspective actionnelle s'inspire et va au-delà de l'approche communicative proposée au milieu des années 1970 dans le niveau seuil, qui représente la première spécification fonctionnelle/notionnelle des besoins langagiers.

La création du CECR et du Portfolio européen des langues (PEL) qui l'accompagne avait été recommandée par le symposium intergouvernemental tenu en Suisse en 1991. Comme son titre l'indique, le CECR s'intéresse avant tout à l'apprentissage et à l'enseignement. Son but est de faciliter la transparence et la cohérence entre les programmes, l'enseignement et l'évaluation au sein d'une institution, ainsi que la transparence et la cohérence entre institutions, secteurs éducatifs, régions et pays.

Des versions provisoires du CECR ont été expérimentées en 1996 et 1998 avant qu'il ne soit publié en anglais (Cambridge University Press) et en français (Éditions Didier) en 2001. Il a été depuis traduit en 40 langues.

21. Recommandation CM/Rec (2008)7 du Comité des Ministres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2f99.

2.1. OBJECTIFS DU CECR

Le CECR entend donner suite à l'élan que les projets du Conseil de l'Europe ont donné aux réformes de l'éducation. Son objectif est d'aider les professionnels des langues à améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. La priorité du CECR n'est pas l'évaluation, comme l'indique clairement l'ordre des mots du sous-titre : *apprendre, enseigner, évaluer*.

Le CECR fait non seulement la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme moyens de communication, mais il propose aussi une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant. Il présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un « acteur social », agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un réel changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par la promotion de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant.

Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément. On favorise ainsi une perspective de « compétence » illustrée par des descripteurs commençant par « Je peux (faire) » plutôt qu'une perspective de « déficience » mettant l'accent sur ce que l'apprenant n'a pas encore acquis. L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs « Je peux (faire) » qui représentent des objectifs pour l'apprenant. Le CECR est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir faire avec le langage. Une telle planification est assurée par la mise à disposition d'un schéma descriptif complet comprenant des échelles de descripteurs « Je peux (faire) » sur autant d'aspects du dispositif que possible (CECR de 2001, chapitres 4 et 5), et complété par des spécifications de contenus publiées séparément pour les différentes langues (*descriptions des niveaux de référence – DNR*).²²

Les priorités du CECR

La mise à disposition de points de référence est secondaire par rapport à la finalité du CECR qui est de faciliter la qualité dans l'enseignement des langues et de promouvoir une Europe de citoyens plurilingues à l'esprit ouvert. Cela a été clairement confirmé lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques de 2007, qui a passé en revue les progrès dus au CECR, ainsi que dans plusieurs recommandations du Comité des Ministres. Cet axe principal est à nouveau souligné dans l'ouvrage *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle* (Beacco *et al.*, 2016a). Le Forum sur les politiques linguistiques a toutefois également souligné la nécessité d'une utilisation responsable des niveaux du CECR et de l'exploitation des méthodologies et des ressources fournies pour l'élaboration des examens pour, par la suite, les relier au CECR.

Comme l'indique clairement le sous-titre *apprendre, enseigner, évaluer*, le CECR ne consiste pas uniquement en un projet sur l'évaluation. Le chapitre 9 du CECR de 2001 résume de nombreuses approches de l'évaluation, la plupart d'entre elles étant des alternatives aux tests standardisés. Cela explique en quoi le CECR en général et les descripteurs en particulier peuvent être utiles à l'enseignant dans un processus d'évaluation, mais il ne met pas l'accent sur les tests de langue et ne fait aucune mention des items de tests.

D'une manière générale, le Forum sur les politiques linguistiques a souligné la nécessité du travail en réseaux internationaux et de l'échange d'expertise en rapport avec le CECR par le biais d'organismes tels que ALTE (Association des organismes certificateurs en Europe) (www.alte.org), EALTA (Association européenne pour l'évaluation et la certification en langues) (www.ealta.eu.org) et EAQUALS (Évaluation et accréditation de la qualité des services de langues) (www.eaquals.org).

Ces objectifs étaient décrits de la façon suivante dans le CECR de 2001 :

- ▶ promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- ▶ asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
- ▶ aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts » (CECR de 2001, section 1.4).

22. www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions.

Pour favoriser et faciliter encore davantage la coopération, le CECR met également à disposition des niveaux communs de référence, de A1 à C2, définis par les descripteurs. Les niveaux communs de référence ont été présentés dans le chapitre 3 du CECR de 2001 et détaillés dans les échelles réparties dans les chapitres 4 et 5 du CECR de 2001. La mise à disposition du schéma descriptif commun, des niveaux communs de référence et des descripteurs précisant les aspects du dispositif à différents niveaux a pour fonction de proposer un métalangage commun pour l'enseignement des langues afin de faciliter la communication, le travail en réseau, la mobilité et la reconnaissance des cours et des examens. En ce qui concerne les examens, l'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a publié un [manuel pour relier les examens au CECR](#)²³ désormais accompagné d'une boîte à outils comportant du matériel complémentaire et un ouvrage sur des études de cas publié par Cambridge University Press, ainsi qu'un [manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue](#)²⁴. Le CELV du Conseil de l'Europe a également élaboré *ReLex – Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du manuel*²⁵, et organisé des activités de renforcement de capacités par le biais de RELANG²⁶.

Il est important de souligner encore une fois que le CECR est un outil pour faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation. De même, personne ne contrôle ni ne coordonne son utilisation. Le CECR de 2001 l'indique d'ailleurs clairement dès les premières pages :

« 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 » (CECR de 2001, « Avertissement »).

2.2. MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Le CECR est conçu comme étant exhaustif, dans la mesure où on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Il ne suggère par exemple jamais l'abandon de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature. Par ailleurs, aucune « bonne réponse » n'est donnée à la question concernant la meilleure façon d'évaluer les progrès d'un apprenant. L'approche innovante du CECR tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. C'est pourquoi le CECR propose une analyse des besoins des apprenants ainsi que l'utilisation des descripteurs « Je peux (faire) » et des tâches communicatives auxquelles la totalité du chapitre 7 du CECR de 2001 est consacrée.

Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR sur l'apprentissage des langues. Le critère proposé pour l'évaluation est la capacité à communiquer dans la vie réelle, relié à un continuum de capacités (niveaux A1 à C2). Il s'agit là du sens premier et fondamental du terme « critère » dans l'expression « évaluation critériée ». On peut partir des descripteurs des chapitres 4 et 5 du CECR de 2001 pour définir de façon transparente des objectifs de programme, des standards et des critères pour l'évaluation, le chapitre 4 mettant l'accent sur les activités (le « quoi ») et le chapitre 5 mettant l'accent sur les compétences (le « comment »). Cela n'est pas neutre du point de vue de l'enseignement. Cela signifie que l'action détermine le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, processus qui est donc actionnel. Cela signifie aussi de façon évidente qu'il faut penser en termes de besoins communicatifs des apprenants dans la vraie vie, ce qui implique une coordination entre programme, enseignement et évaluation.

23. Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Un manuel, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2009, <https://go.coe.int/MX5xx>.

24. ALTE, Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue à utiliser en liaison avec le CECR, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2011, <https://rm.coe.int/0900001680667a2c>.

25. Noijons J., Béreshová J., Breton G. et al., *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du manuel*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011, disponible à : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_21_relex_FR_web.pdf?ver=2018-03-21-100943-307.

26. Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence (RELANG), <https://relang.ecml.at/>.

Rappel des chapitres du CECR de 2001

Chapitre 1 : Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif

Chapitre 2 : Approche retenue

Chapitre 3 : Les niveaux communs de référence

Chapitre 4 : L'utilisation de la langue et l'apprenant /utilisateur

Chapitre 5 : Les compétences de l'apprenant/utilisateur

Chapitre 6 : Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues

Chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Chapitre 8 : Diversification linguistique et curriculum

Chapitre 9 : Évaluation

En classe, la mise en œuvre de l'approche actionnelle a plusieurs conséquences. Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage, avec les descripteurs comme moyens de communication. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, notamment l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue implique également un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser

la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues et pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela implique qu'elle vise une autre production ou un autre résultat (par exemple la planification d'une sortie, la réalisation d'une affiche, la création d'un blog, la conception d'un festival, le choix d'un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer et, au besoin, (auto)évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche.

Le schéma descriptif et l'approche actionnelle du CECR mettent la coconstruction du sens (grâce à l'interaction) au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement. Les implications au niveau de la classe sont évidentes. Cette interaction aura parfois lieu entre enseignant et apprenant(s), mais elle sera aussi de nature participative entre les apprenants. L'équilibre exact entre un apprentissage centré sur l'enseignant et une interaction participative entre les apprenants en petits groupes reflète le contexte, la tradition pédagogique de ce contexte et le niveau de compétence des apprenants concernés. À notre époque de diversité croissante des sociétés, la (co)construction du sens peut se réaliser à travers plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels.

2.9. UTILISER LES DESCRIPTEURS DU CECR

La principale fonction des descripteurs est d'aider à l'harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation. Les enseignants peuvent choisir les descripteurs du CECR en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique et les adapter en cours de route, si nécessaire. Les descripteurs peuvent de la sorte constituer une ressource détaillée et modulable pour :

- ▶ relier les objectifs d'apprentissage à l'utilisation réelle de la langue, et proposer ainsi un cadre pour une approche actionnelle de l'apprentissage ;
- ▶ fournir des « balises » transparentes aux apprenants, aux parents et aux sponsors ;
- ▶ proposer un « menu » pour négocier les priorités avec les apprenants adultes dans un processus d'analyse de besoins en cours ;
- ▶ suggérer aux enseignants des tâches à faire en classe, en général des tâches qui vont impliquer des activités présentées dans plusieurs descripteurs ;
- ▶ introduire une évaluation critériée avec des critères associés à un cadre externe (le CECR dans le cas présent).

Définir les objectifs d'un programme à partir d'un profil de besoins

Étape 1 : sélectionner les échelles de descripteurs répondant aux besoins d'un groupe d'apprenants (voir figures 6 et 7). La meilleure façon de procéder est de travailler en concertation avec toutes les parties concernées, y compris les enseignants et, s'il s'agit d'apprenants adultes, les apprenants eux-mêmes. On peut également demander aux personnes concernées quelles autres activités communicatives leur semblent pertinentes.

Étape 2 : fixer, en concertation avec les personnes concernées, le niveau que les apprenants devraient atteindre sur les échelles retenues.

Étape 3 : regrouper les descripteurs correspondant au(x) niveau(x) visé(s) dans toutes les échelles choisies. Cette opération aboutit à la toute première version d'un ensemble d'objectifs de communication.

Étape 4 : affiner la liste, si possible en la discutant avec les parties concernées.

Une approche alternative pourrait être :

Étape 1 : déterminer un niveau global visé pour le cours.

Étape 2 : regrouper tous les descripteurs pour ce niveau.

Étape 3 : consulter les parties concernées pour identifier les descripteurs pertinents et effacer les autres.

On se réfère souvent aux descripteurs du CECR pour adapter ou rendre explicites les objectifs d'un cours déjà existant. Dans ce cas, les descripteurs de certaines échelles sont sélectionnés, adaptés au contexte local et ajoutés à un programme existant.

Les descripteurs du CECR peuvent également être utilisés pour élaborer des objectifs d'apprentissage à partir de zéro. Dans ce cas, l'idéal serait de commencer par créer un profil de besoins, comme ceux des figures 6 et 7. Dans la pratique, on prend souvent un raccourci en partant des listes de contrôle de descripteurs adaptés au CECR déjà disponibles pour les différents niveaux dans la section « Biographie langagière » des nombreuses versions du PEL.

Quelle que soit l'approche retenue, il faudra réduire la liste des descripteurs à une longueur raisonnable, en éliminant les répétitions et les éléments moins pertinents pour le contexte spécifique. C'est généralement à ce stade que les descripteurs sont adaptés, raccourcis, simplifiés, combinés avec des objectifs de communication déjà existants, et qu'ils sont complétés par d'autres objectifs éducatifs. La longueur « raisonnable » de la liste dépend du but précis. Une liste pour l'élaboration d'un programme sur tout un niveau peut être longue (par exemple 60 à 80 descripteurs), mais l'expérience suggère qu'une liste servant d'outil d'évaluation ou d'autoévaluation est plus efficace quand elle est plus courte (par exemple 10 à 20 descripteurs) et qu'elle se focalise sur des activités pertinentes pour une partie ou un module spécifique d'un cours.

Il faut avoir présent à l'esprit, quand on utilise des descripteurs en vue d'établir une liste d'objectifs d'apprentissage, que des descripteurs issus de différentes échelles peuvent se compléter mutuellement. Pour élargir la portée d'un descripteur, on peut le combiner avec des descripteurs d'une ou deux échelles complémentaires qui sont pertinentes pour le but visé par l'activité d'apprentissage. On peut par exemple, en B1, pour faciliter l'étude d'un texte, élargir l'objectif d'enseignement en y associant les descripteurs suivants issus de trois échelles différentes :

- ▶ peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire (« Lire comme activité de loisir ») ;
- ▶ peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre (« Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs ») ;
- ▶ peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socio-culturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes (« Exploiter un répertoire pluriculturel »).

Les descripteurs peuvent également être utilisés comme point de départ pour fournir des critères transparents pour l'évaluation. Le chapitre 9 du CECR de 2001 présente différentes formes d'évaluation et différentes façons dont les descripteurs peuvent contribuer à leur réalisation. En abordant la question de l'utilisation des descripteurs dans l'évaluation, la mise au point suivante est faite dans le CECR :

« Le commentaire sur l'usage des descripteurs exige que l'on fasse une distinction entre :

1. les descripteurs d'activités communicatives qui se trouvent au chapitre 4 ;
2. les descripteurs d'aspects de compétences particulières qui se trouvent au chapitre 5.

Les premiers sont particulièrement adaptés à l'évaluation magistrale ou à l'autoévaluation pour ce qui est des tâches authentiques de la vie réelle. Ces deux types d'évaluation se font sur la base de l'image détaillée de la capacité langagière que l'apprenant a développée pendant un cours. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle » (CECR de 2001, section 9.2.2).

Les autres, les descripteurs d'aspects de compétences particulières (CECR de 2001, chapitre 5), peuvent constituer une base utile pour l'élaboration de critères d'évaluation concernant la façon dont les utilisateurs/apprenants sont capables de réaliser une tâche spécifique : pour évaluer la qualité de leur production. Cela s'oppose au « quoi » : les activités communicatives qu'ils peuvent réaliser (CECR de 2001, chapitre 4). Le tableau 5, qui est une adaptation de la figure 6, montre la relation entre les deux types de descripteurs. Chacun d'entre eux (« quoi », « comment ») peut prendre deux formes : une plus simple pour les « néophytes » et une plus élaborée pour les « initiés » (généralement les enseignants). Les descripteurs simples sur ce que l'apprenant peut faire sont souvent utilisés pour communiquer les résultats aux utilisateurs/apprenants eux-mêmes et aux autres personnes concernées (cela concerne l'utilisateur) ; les descripteurs plus élaborés, pour « initiés », sont utilisés pour aider les enseignants et les évaluateurs à bâtir un programme structuré par tâches spécifiques (cela concerne le concepteur). Des versions plus simples de descripteurs, portant sur la « façon » dont un apprenant réalise une performance langagière, sont utilisées dans des grilles d'évaluation où l'on ne trouve en général que quatre ou cinq critères d'évaluation ; dans un souci de transparence, elles peuvent être communiquées aux utilisateurs/apprenants (cela concerne l'évaluateur). Les descripteurs pour « initiés », plus élaborés, faisant généralement partie d'une liste plus longue sur des aspects de la qualité, peuvent être utilisés comme liste de contrôle pour déterminer les forces et les faiblesses (cela concerne le diagnostic). Les utilisateurs peuvent consulter ce qui est dit sur ce point dans les [sections 3.8 et 9.2.2 du CECR de 2001](#), qui expliquent les différentes orientations.

Tableau 5 – Les différentes fonctions des descripteurs (d'après la figure 6 du CECR de 2001)

	Quoi : ce que l'utilisateur/ apprenant peut faire (CECR de 2001, chapitre 4)	Comment l'utilisateur/ apprenant réalise la tâche (CECR de 2001, chapitre 5)	Personnes concernées
Descripteurs plus complexes	Descripteurs orientés vers le concepteur de programmes	Descripteurs pour une évaluation orientée vers un diagnostic	Concepteurs de programmes Enseignants
Descripteurs moins complexes	Objectifs d'apprentissage et résultats d'apprentissage sous forme de « Je peux (faire) » orientés vers l'utilisateur	Descripteurs pour une évaluation orientée vers l'autoévaluation	Apprenants Parents/employeurs, etc.

Comme cela a été dit, la fonction première des descripteurs est de faciliter un alignement transparent et cohérent entre le programme, l'enseignement et l'évaluation, particulièrement l'évaluation par l'enseignant, et entre « le monde de la classe de langue » et le monde réel. Les besoins du monde réel sont liés aux principaux domaines d'usage de la langue : public, privé, professionnel et éducationnel (CECR de 2001, section 4.1.1 ; CECR de 2001, tableau 5). Ces domaines sont illustrés en annexe 5, par des exemples pour les nouvelles échelles d'activités en ligne et de médiation.

Le domaine éducationnel relève tout autant du monde réel que les trois autres domaines. En effet, les deux profils de besoins présentés précédemment relevaient du domaine éducationnel (figure 6 pour EMILE ; figure 7 pour les études universitaires). Il est particulièrement évident que, dans des cas comme celui de la langue de scolarisation pour des enfants issus d'un contexte migratoire et ou comme celui d'EMILE, l'interaction enseignant-apprenant(s) et l'interaction collaborative entre apprenants ont des fonctions de médiation :

- ▶ celle de l'organisation du travail collectif et des relations entre les participants ;
- ▶ celle de l'aide à l'accès au – et à la construction du – savoir.

La diversité ayant augmenté depuis la publication du CECR, aussi bien au niveau social qu'éducationnel, il est devenu de plus en plus important de lui faire de la place. Cela implique une vision élargie de la médiation, telle qu'elle a été adoptée dans le projet de 2014-2017, avec un accent positif mis sur la diversité des répertoires linguistiques et culturels des utilisateurs/apprenants. La classe peut devenir l'endroit où s'opère la prise de conscience des profils plurilingues/pluriculturels des apprenants et leur développement. Nous espérons vivement que les nouveaux descripteurs du CECR pour la médiation de textes, la médiation de concepts, la médiation de la communication et pour la compétence plurilingue/pluriculturelle aideront à diversifier les types de tâches réalisées dans les cours de langues et à valoriser toutes les ressources langagières en développement que les utilisateurs/apprenants apportent avec eux.

2.10. RESSOURCES UTILES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU CECR

Le site du Conseil de l'Europe propose des liens vers de nombreuses ressources et des articles liés au CECR, y compris une banque de descripteurs supplémentaires, des échantillons de performances (vidéo et écrites) et de tâches d'évaluation calibrées. Des documents portant sur un certain nombre de projets en relation avec le CECR sont également disponibles sur le site du CELV. La liste qui suit, de ressources en ligne et d'ouvrages, propose quelques-uns des documents de référence les plus pratiques sur la façon d'utiliser le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage.

2.10.1. Ressources en ligne

*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Guide pour les utilisateurs*³⁴ (disponible en français et en anglais).

*Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*³⁵ (disponible en français et en anglais).

*CECR-QualiMatrix : une matrice qualité pour l'utilisation du CECR*³⁶ (disponible en français et en anglais).

*CEFRain : matériel de formation à l'utilisation des échelles du CECR pour l'évaluation*³⁷ (en anglais uniquement).

*Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*³⁸ (Goulier F., Didier/Conseil de l'Europe) (disponible en français et en anglais).

*Eaquals : Ressources pratiques pour l'enseignement des langues*³⁹(en anglais uniquement).

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco J.-C. et al., 2016a) (disponible en français et en anglais).

34. Trim J. (ed.), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001, <https://rm.coe.int/168069782b>.

35. Piccardo E., *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*, Service des programmes d'études Canada, 2014.

36. CECR-QualiMatrix : une matrice qualité pour l'utilisation du CECR, <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/QualityassuranceandimplementationoftheCEFR/tabid/1870/language/fr-FR/Default.aspx>.

37. <https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/cefraincommon-european-framework-of-reference-for-languages-in-t>

38. Goulier F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, Éditions Didier/Conseil de l'Europe, Paris/Strasbourg, 2007.

39. <http://www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/>.

Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR (Piccardo E. et al., 2011) (disponible en français et en anglais).

PRO-Sign, Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues⁴⁰.

2.10.2 Ouvrages

Bourguignon C., *Pour enseigner les langues avec les CERCL. Clés et conseils*, Delagrave, Paris, 2010.

Lions-Olivieri M.-L. et Liria P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión/Maison des Langues, Paris, 2009.

North B., *The CEFR in practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 2014.

North B., Angelova M. et Rossner R., *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford, 2018.

Piccardo E. et North B., *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol, 2019.

Rosen É. et Reinhardt C., *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International, Paris, 2010.

40. <https://www.ecml.at/Thematicareas/SignedLanguages/ProSign/tabid/4273/Default.aspx>.