

Chapitre 1

INTRODUCTION

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR)¹⁴ s'inscrit dans le cadre des travaux permanents du Conseil de l'Europe visant à garantir une éducation inclusive de qualité en tant que droit pour tous les citoyens. Cette actualisation du CECR, publiée initialement en ligne en 2018 en anglais et en français sous le titre de *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*, met à jour et amplifie le CECR, publié sous forme de livre en 2001 et qui est actuellement disponible en 40 langues. Avec cette nouvelle version plus accessible, le Conseil de l'Europe répond aux nombreux commentaires selon lesquels la publication de 2001 était un document très complexe que de nombreux professionnels des langues trouvaient difficile d'accès. Les principaux aspects des concepts présentés dans le CECR sont donc expliqués au chapitre 2, qui développe les notions clés du CECR en tant que vecteur de promotion de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes et étrangères ainsi que de l'éducation plurilingue et interculturelle. Cette publication contient également une version mise à jour et amplifiée des descripteurs du CECR, qui remplace la version de 2001.

Les formateurs d'enseignants et les chercheurs pourront utilement suivre les liens et/ou consulter les références données au chapitre 2, « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage », de façon à accéder également aux chapitres de la publication de 2001 qui contiennent, par exemple, les détails complets du schéma descriptif (CECR de 2001, chapitres 4 et 5). Les descripteurs de cette publication actualisée comprennent tous ceux du CECR de 2001. Les échelles de descripteurs sont organisées en fonction des catégories du schéma descriptif du CECR. Il est important de noter que les changements et les ajouts apportés dans cette publication n'affectent en rien les concepts décrits dans le CECR ni les niveaux communs de référence.

Le CECR est en réalité bien plus qu'un ensemble de niveaux communs de référence. Comme cela est expliqué au chapitre 2, le CECR élargit la perspective de l'enseignement des langues de plusieurs façons, notamment par sa conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social, coconstruisant du sens dans l'interaction, et par le développement des notions de médiation et de compétences plurilingues et pluriculturelles. Le succès du CECR vient justement de ce qu'il englobe à la fois les valeurs éducatives, un modèle clair de compétences liées à la langue et à son usage, et des outils pratiques sous la forme de descripteurs qui facilitent l'élaboration des programmes et la définition des orientations de l'enseignement et de l'apprentissage.

14. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Cette publication est le produit d'un projet de la Division des politiques éducatives du Conseil de l'Europe, qui avait pour fonction essentielle d'actualiser les descripteurs du CECR :

- ▶ en mettant en valeur certains domaines innovants du CECR, pour lesquels aucune échelle de descripteurs n'avait été proposée en 2001, mais dont la pertinence n'a cessé de croître ces vingt dernières années, en particulier les domaines de la médiation et de la compétence plurilingue/pluriculturelle ;
- ▶ en définissant de façon plus précise les « niveaux plus » et le nouveau niveau « pré-A1 », sur la base de la réussite de la mise en œuvre et de l'évolution future du CECR ;
- ▶ en satisfaisant les demandes d'approfondissement de la description dans les échelles existantes pour la compréhension orale et écrite et les demandes d'ajout de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives comme l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, l'expression des réactions à l'écriture créative (incluant la littérature) ;
- ▶ en enrichissant la description du niveau A1 et des niveaux C, particulièrement du C2 ;
- ▶ en rendant les descripteurs plus inclusifs (et donc également applicables aux langues des signes), parfois en changeant les verbes et parfois en offrant l'alternative « locuteur/signeur ».

S'agissant de ce dernier point, pour la communauté des sourds, le terme « oral » inclut généralement l'acte de signer. Il importe cependant de souligner que, dans de nombreux cas, en signant, on peut transmettre un texte qui est plus proche de l'écrit que de l'oral. Les utilisateurs du CECR sont donc invités à utiliser pour la langue des signes, en fonction de leurs besoins, les descripteurs de la réception, de la production et de l'interaction écrites. Pour cette raison, l'ensemble des descripteurs comprend des formulations inclusives.

Il est prévu de mettre à disposition l'ensemble des descripteurs en langue des signes internationale. Entre-temps, le projet PRO-Sign¹⁵ du CELV met à disposition des vidéos illustrant de nombreux descripteurs de 2001 en langue des signes internationale.

Le *Volume complémentaire* comprend une version amplifiée des descripteurs, à savoir :

- ▶ de nouvelles échelles de descripteurs viennent compléter les échelles existantes ;
- ▶ des tableaux schématiques regroupent les échelles de la même catégorie (activités langagières communicatives, aspects de la compétence) ;
- ▶ chaque échelle est accompagnée d'une courte explication sur le raisonnement qui sous-tend sa classification ;
- ▶ les descripteurs élaborés et validés dans le projet mais qui n'ont pas été inclus dans les échelles sont présentés en annexe 8.

La formulation des descripteurs a été légèrement modifiée afin de s'assurer qu'ils sont neutres en termes de genre et inclusifs. Les modifications importantes apportées aux descripteurs de 2001 sont énumérées à l'annexe 7. Les échelles de 2001 ont été complétées par une sélection de descripteurs validés et calibrés, venant des institutions citées dans la préface, et par des descripteurs élaborés, validés, calibrés et mis en œuvre de 2014 à 2017 dans le cadre d'un projet d'élaboration de descripteurs pour la médiation. L'approche choisie – tant pour la mise à jour des descripteurs de 2001 que pour le projet sur la médiation – est décrite à l'annexe 6. L'annexe 5 propose des exemples de contextes d'utilisation des nouveaux descripteurs pour l'interaction en ligne et les activités de médiation, dans les domaines public, personnel, professionnel et éducatif.

En complément de cette publication, [une nouvelle compilation de descripteurs applicables aux jeunes apprenants](#)¹⁶, constituée par la Fondation Eurocentres, est également disponible et permet d'aider à la planification des cours et à l'autoévaluation. Pour réaliser cette compilation, une approche différente a été choisie : parmi les nouveaux descripteurs, des descripteurs pertinents pour deux groupes d'âge (7-10 ans¹⁷ et 11-15 ans¹⁸) ont été sélectionnés. Ces descripteurs adaptés pour jeunes apprenants, ainsi que les descripteurs des PEL, ont été ensuite regroupés et complétés par des descripteurs d'évaluation pour jeunes apprenants, généreusement offerts par Cambridge Assessment English.

Le tableau 1 montre la relation entre le schéma descriptif du CECR, les descripteurs publiés en 2001 et les mises à jour et ajouts apportés dans cette publication. Comme on peut le constater, les échelles de descripteurs pour la réception sont présentées avant celles de la production, alors que ces dernières sont placées en premier dans le CECR de 2001.

15. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>. Les adaptations, par Pro-Sign, des descripteurs du CECR sont disponibles en allemand, anglais, estonien, islandais, slovène et tchèque.

16. La banque de descripteurs supplémentaires est disponible à l'adresse : <https://go.coe.int/jhLxl>.

17. Goodier T. (2018a), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 7 à 10 ans – Volume 1*, 2018. Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/16808b1688>.

18. Goodier T. (2018b), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 11 à 15 ans – Volume 2*, 2018. Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/16808b1689>.

Tableau 1 – Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001 : mises à jour et ajouts

	Dans le schéma descriptif de 2001	Dans les échelles de descripteurs de 2001	Échelles de descripteurs actualisées dans cette publication	Échelles de descripteurs ajoutées dans cette publication
Activités langagières communicatives				
Réception				
Compréhension orale	√	√	√	
Compréhension écrite	√	√	√	
Production				
Production orale	√	√	√	
Production écrite	√	√	√	
Interaction				
Interaction orale	√	√	√	
Interaction écrite	√	√	√	
Interaction en ligne				√
Médiation				
Médiation de textes	√			√
Médiation de concepts	√			√
Médiation de la communication	√			√
Stratégies langagières communicatives				
Réception	√	√	√	
Production	√	√	√	
Interaction	√	√	√	
Médiation				√
Compétence plurilingue et pluriculturelle				
Exploiter un répertoire pluriculturel	√			√
Compréhension plurilingue	√			√
Exploiter un répertoire plurilingue	√			√
Compétences langagières communicatives				
Compétence linguistique	√	√	√	√ (Phonologie)
Compétence sociolinguistique	√	√	√	
Compétence pragmatique	√	√	√	
Compétences spécifiques aux langues des signes				
Compétence linguistique				√
Compétence sociolinguistique				√
Compétence pragmatique				√

1.1. RÉSUMÉ DES MODIFICATIONS APPORTÉES AUX DESCRIPTEURS

Le tableau 2 présente les modifications apportées aux descripteurs du CECR et les raisons de ces modifications. Une brève description du projet de développement figure à l'annexe 6. Une version plus complète est décrite dans le rapport de Brian North et Enrica Piccardo : « [Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le CECR](#)¹⁹ ».

Tableau 2 – Résumé des modifications apportées aux descripteurs

Éléments traités	Commentaires
Pré-A1	Des descripteurs pour ce niveau de compétence (à mi-chemin du A1), cité au début de la section 3.5 du CECR de 2001, sont proposés pour de nombreuses échelles, y compris pour l'interaction en ligne.
Modifications apportées aux descripteurs de 2001	La liste des modifications substantielles apportées aux descripteurs de 2001 (chapitre 4 du CECR de 2001) pour les activités et les stratégies de communication langagières, et pour certains aspects des compétences langagières communicatives (chapitre 5), se trouve à l'annexe 7. D'autres modifications mineures ont été faites afin de garantir que les descripteurs soient également applicables aux langues des signes.
Modifications des descripteurs de niveau C2	Plusieurs modifications présentées dans la liste de l'annexe 7 concernent des descripteurs du niveau C2 de la version 2001. Quelques énoncés trop catégoriques ont été ajustés afin de mieux refléter les compétences des utilisateurs/apprenants de niveau C2.
Modifications des descripteurs des niveaux A1-C1	Quelques modifications sont proposées pour les autres descripteurs. Il avait en effet été décidé de ne pas « mettre à jour » certains descripteurs uniquement parce que la technologie a évolué (par exemple les références aux cartes postales ou aux cabines de téléphones publics). L'échelle « Maîtrise du système phonologique » a été remplacée (voir plus loin). Les principaux changements résultent de l'adaptation des descripteurs, afin de les rendre également applicables aux langues des signes. Des modifications ont également été apportées aux descripteurs se référant aux compétences (ou à l'absence de compétence) langagières des « locuteurs natifs », car ce terme fait polémique depuis la parution du CECR. En outre, la traduction de quelques descripteurs a été améliorée.
Niveaux plus	La description des niveaux + (B1+ ; B1.2) a été renforcée. Consulter l'annexe 1 et les sections 3.5 et 3.6 du CECR de 2001 pour des éléments de discussion sur les niveaux +.
Phonologie	L'échelle « Maîtrise du système phonologique » a été reformulée en mettant l'accent sur « Articulation des sons » et « Traits prosodiques ».
Médiation	L'approche de la médiation va au-delà de celle qui est présentée dans le CECR de 2001. À l'accent mis sur les activités pour la médiation de textes s'ajoutent des échelles pour la médiation des concepts et de la communication, soit un total de 19 échelles pour les activités de médiation. Les stratégies de médiation (cinq échelles) concernent celles employées pendant le processus de médiation, plutôt que celles relatives à la préparation à la médiation.
Pluriculturel	L'échelle « Exploiter un répertoire pluriculturel » décrit l'usage des compétences pluriculturelles dans une situation de communication. C'est donc sur cette compétence que l'accent est mis, plutôt que sur les connaissances ou les attitudes. Cette échelle est en totale conformité avec l'échelle du CECR de 2001 « Adéquation sociolinguistique », bien qu'elle ait été élaborée de façon indépendante.
Plurilingue	Le niveau de chaque descripteur dans l'échelle « Exploiter un répertoire plurilingue » est le niveau fonctionnel de la langue la plus faible de la combinaison de langues. Les utilisateurs souhaiteront sans doute indiquer clairement quelles langues sont impliquées.

19. North B., Piccardo E., « [Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le CECR](#) », Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016, <https://rm.coe.int/0900001680713e2d>.

Éléments traités	Commentaires
Spécification des langues impliquées	Il est recommandé, en tant que partie intégrante de l'adaptation des descripteurs à un emploi pratique dans un contexte particulier, d'indiquer les langues pertinentes impliquées dans : <ul style="list-style-type: none"> - la médiation interlangues (en particulier pour les échelles concernant la transmission d'informations) ; - la compréhension plurilingue ; - le fait d'exploiter un répertoire plurilingue.
Littérature	Trois nouvelles échelles traitent du texte créatif et de la littérature : <ul style="list-style-type: none"> - « Lire comme activité de loisir » (uniquement pour le processus de réception ; les descripteurs proviennent d'autres ensembles de descripteurs du CECR) ; - « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » (moins intellectuel, niveaux inférieurs) ; - « Analyse et critique de textes créatifs » (plus intellectuel, niveaux supérieurs).
En ligne	Deux nouvelles échelles ont été créées pour les catégories suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - « Conversation et discussion en ligne » ; - « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs ». Ces deux échelles se réfèrent aux activités multimodales typiques de l'utilisation d'internet, y compris la simple vérification ou l'échange de réactions, l'interaction orale et les productions plus longues dans les liaisons en direct, l'utilisation du clavardage (transcription écrite de la langue orale), les contributions écrites plus longues à des blogs ou à des discussions, et l'intégration d'autres médias.
Autres nouvelles échelles de descripteurs	De nouvelles échelles, avec des descripteurs provenant d'autres ensembles de descripteurs du CECR, sont fournies pour les catégories qui manquaient à l'ensemble de 2001 : <ul style="list-style-type: none"> - « Utiliser les télécommunications » ; - « Donner des informations ».
Les nouveaux descripteurs sont calibrés sur les niveaux du CECR	Les nouvelles échelles de descripteurs ont été formellement validées et calibrées à l'échelle mathématique issue de la recherche originale qui sous-tend les niveaux et les échelles du CECR.
Langues des signes	Les descripteurs ont été rendus inclusifs. De plus, 14 échelles spécifiques à la compétence en langues des signes ont été intégrées. Elles viennent d'un projet de recherche mené en Suisse.
Projet parallèle	
Jeunes apprenants	Deux jeux de descripteurs pour jeunes apprenants, issus des <i>Portfolios européens des langues</i> (PEL), sont fournis, respectivement pour les groupes d'âge 7-10 ans et 11-15 ans. Aucun descripteur pour jeunes apprenants n'est pour l'instant relié aux descripteurs des nouvelles échelles, mais leur pertinence pour les jeunes apprenants est indiquée.

En complément du chapitre 2, « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage », et des descripteurs supplémentaires inclus dans cette publication, les utilisateurs peuvent consulter, ci-dessous, deux documents politiques fondamentaux portant sur l'éducation plurilingue, interculturelle et inclusive :

- ▶ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016a) : il présente une opérationnalisation et une évolution du chapitre 8 du CECR de 2001 sur la diversification linguistique et le curriculum ;
- ▶ *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (Conseil de l'Europe, 2019), dont sont issus quelques-uns des nouveaux descripteurs pour la médiation inclus dans cette deuxième publication.

Les utilisateurs que l'enseignement scolaire intéresse peuvent également consulter le document *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*²⁰, qui a servi à la conceptualisation de la médiation dans le projet d'élaboration de descripteurs.

20. Coste D. et Cavalli M., *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015, <https://go.coe.int/9Wp1e>.

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.

2.3. COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

Le CECR fait la distinction entre le multilinguisme (la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel) et le plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur). Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence inégale et évolutive, où les ressources de l'apprenant/utilisateur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente de leurs ressources dans une autre langue. Cependant, ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire *unique*, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (CECR de 2001, section 6.1.3.2).

Comme cela est expliqué dans le CECR de 2001 (section 1.3), la compétence plurilingue implique la capacité à utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité pour :

- ▶ passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
- ▶ s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- ▶ faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variétés de langues ou de dialectes) pour comprendre un texte ;
- ▶ reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- ▶ assurer le rôle de médiateur entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui ne possèdent que des notions d'une d'elles ;
- ▶ mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant une série d'expressions possibles ;
- ▶ exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.).

Les concepts liés de plurilinguisme/pluriculturalisme et de compétences partielles ont été introduits pour la première fois dans l'enseignement des langues dans la deuxième version provisoire du CECR en 1996.

Ils ont été développés en tant que processus dynamique et créatif de « mise en langage » (« *linguaging* ») par-delà les frontières des variétés langagières, en tant que méthodologie et en tant qu'objectifs de politique linguistique. Le contexte de ce développement était constitué d'une série d'études sur le bilinguisme menées au centre de recherche du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) à Paris au début des années 1990.

Les exemples de programmes donnés dans le chapitre 8 du CECR de 2001 ont promu à dessein les concepts de compétence plurilingue et compétence pluriculturelle.

Une présentation plus élaborée de ces deux concepts a été faite en 1997 dans le document « [Compétence plurilingue et pluriculturelle](#) ».

La médiation entre individus n'ayant pas de langue en commun est l'une des activités citées ci-dessus. Du fait de la nature plurilingue de cette médiation, des descripteurs pour les autres points de la liste ci-dessus ont été élaborés et validés au cours du projet de 2014-2017 d'élaboration de descripteurs pour la médiation. L'opération a été menée à bien sauf pour le dernier point (paralinguistique) qui a malheureusement posé aux intervenants un problème de pertinence et d'interprétation cohérente des descripteurs.

À l'époque où le CECR de 2001 a été publié, les concepts abordés ici, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue, étaient innovants. Cette idée a depuis été soutenue par la recherche en psycholinguistique et en neurolinguistique à la fois sur les personnes qui apprennent très jeunes une langue supplémentaire et sur celles qui l'apprennent plus tard, l'intégration étant plus forte chez les premières. Il a également été constaté que le plurilinguisme apportait de nombreux avantages cognitifs, dus à un contrôle exécutif cérébral renforcé (par exemple la capacité à ne plus tenir compte des distracteurs dans la réalisation d'une tâche).

Dans le CECR, la plupart des références au plurilinguisme concernent la « compétence plurilingue et pluriculturelle ». La raison en est que les deux aspects sont étroitement associés. Cela dit, une forme de disparité peut naître du fait que l'un des aspects (par exemple la compétence pluriculturelle) soit plus fort que l'autre (par exemple la compétence plurilingue, voir CECR de 2001, section 6.1.3.1).

L'une des raisons de mettre en avant le plurilinguisme et le pluriculturalisme est que, par expérience, leur développement :

- ▶ s'appuie sur des « compétences sociolinguistiques et pragmatiques » préexistantes mais les élargit en retour ;
- ▶ conduit à une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans l'organisation linguistique de langues différentes (forme de prise de conscience métalinguistique, interlinguistique, voire, si l'on peut dire, « hyperlinguistique ») ;
- ▶ est de nature à affiner les connaissances sur le savoir-apprendre ainsi que les capacités à entrer en relation avec d'autres personnes et de nouvelles situations.

Par une curieuse coïncidence, 1996 est aussi l'année où le terme de « trans-apprentissage linguistique » est apparu (en rapport avec l'enseignement bilingue au pays de Galles). Le « trans-apprentissage linguistique » est une action entreprise par des personnes plurilingues et pouvant impliquer plus d'une langue. Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes englobées dans le terme « plurilinguisme ».

Le plurilinguisme peut en fait être vu sous des angles différents : comme un fait sociologique et historique, comme une caractéristique ou une ambition personnelles, comme une philosophie ou une approche éducatives ou – fondamentalement – comme un objectif sociopolitique destiné à préserver la diversité linguistique. Toutes ces perspectives sont de plus en plus courantes en Europe.

Cela peut ainsi accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans les domaines langagier et culturel (CECR de 2001, section 6.1.3.3).

Ni le pluriculturalisme ni la notion de compétence interculturelle – dont il est brièvement question dans les sections 5.1.1.3 et 5.1.2.2 du CECR de 2001 – ne sont présentés de façon détaillée dans le CECR. Les implications de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la conception de programmes liés au CECR sont soulignées dans l'ouvrage *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, et al. 2016a). En outre, une taxonomie détaillée des aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle se rapportant aux approches pluralistes est disponible dans le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)²⁷ du CELV.

2.4. SCHÉMA DESCRIPTIF DU CECR

Cette partie présente le schéma descriptif du CECR et montre quels éléments ont été enrichis lors du projet mené en 2014-2017. Comme cela a déjà été dit, l'objectif principal du CECR est de fournir un métalangage descriptif pour traiter de la compétence langagière. La figure 1 présente la structure du schéma descriptif sous forme de diagramme.

Après une présentation des concepts clés pertinents (CECR de 2001, chapitre 1), l'approche du CECR est présentée dans le très court chapitre 2 du CECR de 2001. Dans toute situation de communication, les compétences générales (par exemple la connaissance du monde, la compétence socioculturelle, la compétence interculturelle, éventuellement l'expérience professionnelle, CECR de 2001, section 5.1) sont toujours liées aux compétences langagières communicatives (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, CECR de 2001, section 5.2) et aux stratégies (quelques stratégies générales, quelques stratégies communicatives langagières) pour accomplir une tâche (CECR de 2001, chapitre 7). Coopérer avec d'autres est souvent nécessaire pour accomplir une tâche – d'où le besoin du langage. L'exemple choisi dans le CECR de 2001 au chapitre 2 – un déménagement – aborde cette idée selon laquelle l'usage du langage dépend uniquement de la tâche. Par exemple, lorsque l'on déménage une armoire, il est conseillé de communiquer, de préférence en utilisant le langage, mais le langage n'est pas l'objet de la tâche. De la même façon, des tâches qui demandent une communication plus sophistiquée, comme s'accorder sur une solution à un problème éthique ou se réunir sur un projet, mettent l'accent sur les résultats plutôt que sur le langage utilisé pour les réaliser.

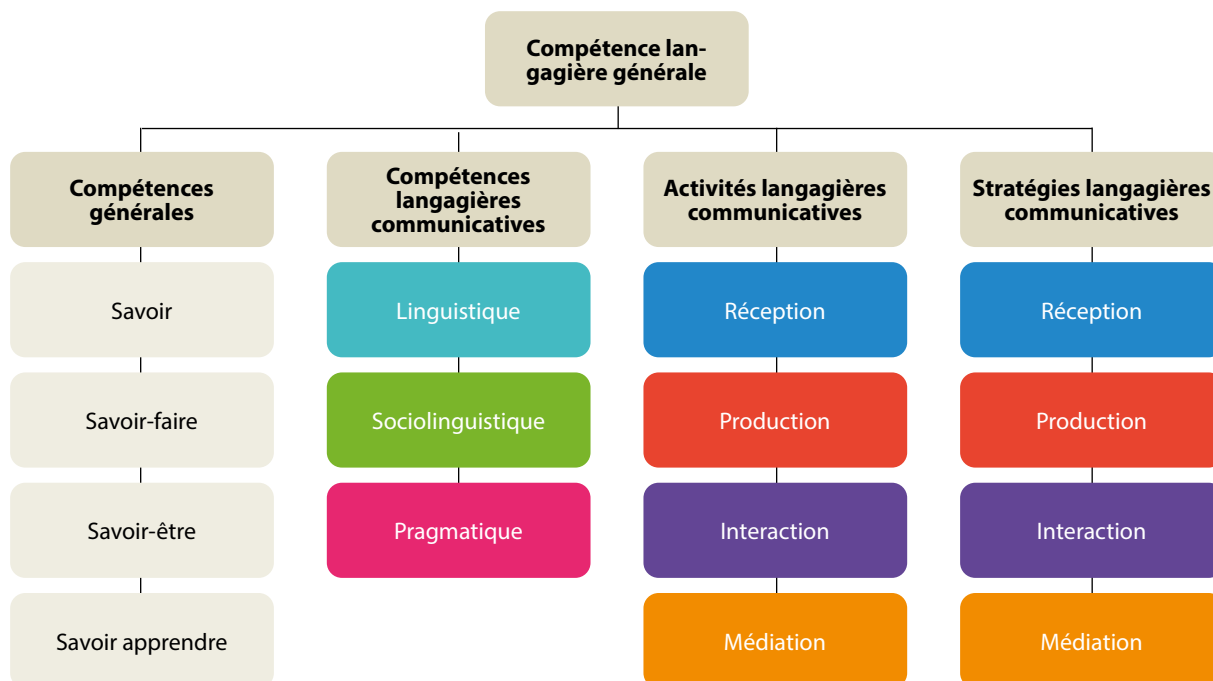
L'approche globale du CECR est résumée dans un encadré en grisé du chapitre 2 du CECR de 2001 :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR de 2001, section 2.1).

Ainsi, les compétences et les stratégies sont mobilisées dans l'accomplissement des tâches et à leur tour se perfectionnent à travers cette expérience. Dans une approche actionnelle qui traduit, dans la pratique, le schéma descriptif du CECR, des tâches collaboratives dans les cours de langue sont donc indispensables. C'est la raison pour laquelle le CECR de 2001 inclut un chapitre sur les tâches. Le chapitre 7 du CECR de 2001 aborde la question des tâches dans la vie réelle et des tâches pédagogiques, des possibilités de compromis entre les deux, des facteurs qui rendent les tâches plus simples ou plus complexes d'un point de vue linguistique, des conditions et des contraintes, etc. Il revient aux utilisateurs du CECR de décider des formes que les tâches doivent prendre en classe, et de l'importance à leur donner dans le programme. Le chapitre 6 du CECR de 2001 passe en revue les méthodologies de l'enseignement des langues et montre pourquoi différentes approches peuvent convenir à différents contextes. En effet, le schéma du CECR est tout à fait compatible avec plusieurs approches récentes de l'apprentissage d'une langue seconde, dont l'approche basée sur les tâches, l'approche écologique et, de façon générale, toutes les approches inspirées des théories socioculturelles et socioconstructivistes. Partant de la place du plurilinguisme dans l'enseignement des langues, le chapitre 8 du CECR de 2001 présente les options possibles pour concevoir un programme, un processus qui est étudié plus profondément dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016a). Quelle que soit la perspective adoptée, il est clair que les tâches dans le cours de langue doivent prendre en compte les activités et les stratégies langagières communicatives (CECR de 2001, section 4.4) qui existent dans le monde réel, comme celles qui sont mentionnées dans le schéma descriptif du CECR.

27. <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>.

Figure 1 – Structure du schéma descriptif du CECR²⁸



Avec les activités langagières communicatives et les stratégies, le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre « compétences » (écouter, parler, lire, écrire) qui s’est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. De plus, l’organisation en quatre compétences ne se prête pas à la prise en compte des notions d’intention ou de macrofonction. L’organisation proposée par le CECR est plus proche de l’usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l’interaction et impliquant la coconstruction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation.

La création de ces quatre catégories pour les activités communicatives a été nettement influencée par la distinction entre transaction et usage interpersonnel de la langue d’une part et usage interpersonnel et conceptuel de la langue (développement des idées) de l’autre. Cela est représenté dans le tableau 3.

Tableau 3 – Base macrofonctionnelle des catégories du CECR pour les activités langagières communicatives

	Réception	Production	Interaction	Médiation
Usage créatif, interpersonnel de la langue	p. ex. « Lire comme activité de loisir »	p. ex. « Monologue suivi : décrire l’expérience »	p. ex. « Conversation »	Médiation de la communication
Usage transactionnel de la langue	p. ex. « Lire pour s’informer et discuter »	p. ex. « Monologue suivi : donner des informations »	p. ex. « Obtenir des biens et des services »	Médiation de textes
Usage de la langue pour l’évaluation et la résolution de problèmes	<i>(Fusionné avec « Lire pour s’informer et discuter »)</i>	p. ex. « Monologue suivi : argumenter »	p. ex. « Discussion »	Médiation de concepts

28. Extrait de la publication du projet ECEP : Piccardo E. et al. *Parcours d’évaluation, d’apprentissage et d’enseignement à travers le CECR*, Éditions du Conseil de l’Europe, Strasbourg, 2011, https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_19_ecep_francoesisch_web.pdf.

En ce qui concerne l'approche des activités langagières présentées dans le tableau 3, la liste suivante énonce les avantages de ce type d'approche, qui va au-delà des quatre compétences et qui est issue de l'une des études préparatoires rédigées en vue de l'élaboration du CECR²⁹ :

- ▶ les catégories proposées (réception, production, interaction, médiation) conviennent non seulement aux initiés mais aussi aux utilisateurs : ces catégories sont une illustration bien plus parlante de la façon dont les gens utilisent la langue que les quatre compétences langagières ;
- ▶ l'emploi de ces types de catégories dans la formation linguistique pour le monde professionnel va faciliter le lien entre la langue à usage général et la langue à objectifs spécifiques ;
- ▶ les tâches pédagogiques impliquant l'interaction collaborative entre petits groupes en classe, la pédagogie de projet, l'échange de lettres entre correspondants, les entretiens lors d'examens de langues, devraient être réalisées plus facilement avec ce modèle ;
- ▶ une organisation comprenant des activités transparentes dans des contextes d'usage spécifiques faciliterait l'analyse et la description de « tranches de vie » qui font partie de l'expérience d'un apprenant de langue ;
- ▶ une telle approche fondée sur le genre stimule la création de schémas de contenus et de schémas formels (organisation du discours) correspondant au genre ;
- ▶ les catégories qui mettent en relief l'expression de soi interpersonnelle et soutenue sont centrales en A2 et aident à contrebalancer la métaphore envahissante de la transmission qui considère le langage comme un transfert d'information ;
- ▶ une prise de distance par rapport à l'organisation en quatre « compétences » et trois éléments (structure grammaticale, vocabulaire, phonologie/graphologie) peut mettre en valeur des critères communicatifs pour la qualité de la performance ;
- ▶ la distinction « réception, production, interaction, médiation » rappelle les classifications utilisées pour l'apprentissage et les stratégies de performance et peut susciter l'émergence d'un concept plus large de compétence stratégique ;
- ▶ la distinction « réception, production, interaction, médiation » indique en fait une progression des difficultés susceptible d'aider à l'élaboration du concept de « qualifications partielles » ;
- ▶ l'utilisation de contextes relativement concrets (évoluant vers des supra-genres/discours plutôt que vers des compétences et des fonctions abstraites) permet d'établir plus facilement le lien, dans les examens, avec des tâches réalistes et devrait faciliter l'ajout de descripteurs plus concrets.

L'un des domaines où le CECR a eu le plus d'influence est la prise en compte de la distinction essentielle entre production (monologue suivi, prise de parole longue) et interaction (conversation, prise de parole courte) dans les objectifs des cours et dans l'organisation des examens oraux. Lorsque le CECR de 2001 a été publié, une division similaire de l'acte d'écrire, établissant la distinction entre production écrite et interaction écrite, n'a pas été comprise par le grand public. En fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'autoévaluation) a été modifiée pour faire fusionner l'interaction écrite et la production écrite dans l'acte d'écrire, engendrant une notion fautive et répandue, à savoir que le CECR met en avant un modèle en cinq compétences. Depuis, le développement des courriels, des textos et des réseaux sociaux montre que, comme pour beaucoup d'autres domaines, le CECR était, pour son époque, avant-gardiste. La quatrième catégorie, la médiation, a été conçue lors du travail du groupe initial d'auteurs du CECR³⁰.

La figure 2, présente dans les versions provisoires du CECR de 1996 et 1998, montre les rapports entre les quatre modes. La réception et la production, divisées en parler et écrire, donnent les quatre « compétences » traditionnelles. L'interaction, qui comprend la réception et la production, est bien plus que la somme de ces deux parties, et la médiation comprend la réception et la production, ainsi que, souvent, l'interaction.

Le CECR introduit le concept de médiation de la façon suivante :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (CECR de 2001, section 2.1.3).

29. North B., « Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels », CC-Lang (94) 20, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

30. Le groupe initial d'auteurs était composé de : John Trim, Daniel Coste, Brian North et Joseph Sheils.