# CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

## VOLUME COMPLÉMENTAIRE

## AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

# CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

## VOLUME COMPLÉMENTAIRE

## AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS

**www.coe.int/lang-cecr**

Programme des Politiques linguistiques
Division des Politiques éducatives
Service de l'Education

Conseil de l'Europe

TRADUCTION :

Gilles BRETON et Christine TAGLIANTE

Edition anglaise :
*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*
*Companion volume with new descriptors*

Tous droits réservés. Il est interdit de traduire, reproduire ou transmettre sous quelque format ou quelque moyen que ce soit, numérique (CD-Rom, Internet, etc.), ou mécanique, y compris en photocopie, enregistrement ou quelque système de stockage ou de récupération que ce soit, sans autorisation écrite préalable de la Direction de la Communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

© Conseil de l'Europe, Février 2018

TABLE DES MATIERES


Liste des figures 10
Liste des tableaux 10
Préface et remerciements 11
Avant-propos 21
Présentation du volume complémentaire du CECR 23
Eléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage 25
Objectifs du CECR 25
Mise en œuvre de l'approche actionnelle 27
Compétence plurilingue et pluriculturelle 28
Schéma descriptif du CECR 29
Médiation 34
Niveaux communs de référence du CECR 35
Profils du CECR 37
Descripteurs du CECR 41
Utiliser les descripteurs du CECR 43
Ressources utiles pour la mise en œuvre du CECR 45
Le projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR 47
Les étapes du projet 47
Actualisation des échelles de 2001 47
Nouvelles échelles 47
Pré-A1 48
Médiation 49
Phonologie 49
Développement de la méthodologie 49
Langue des signes 51
Jeunes apprenant 51
Résumé des modifications 52
Questions / mesures prises 54
Relation entre les échelles de la médiation et celles du CECR 54
Médiation inter-linguistique. 54
Compétences langagières générales et communicatives 55
Compétences générales et compétences langagières communicatives dans l'utilisation d'un répertoire pluriculturel 55

Compréhension et niveau plurilingues 56
Utilisateurs de la langue des signes et descripteurs 56
Les échelles de descripteurs du CECR 57
Les activités et les stratégies langagières communicatives (CECR Section 4.4) 57
Réception 57
Les activités de réception 58
La compréhension orale 58
*Comprendre une conversation entre tierces personnes* *59*
*Comprendre en tant qu'auditeur* *60*
*Comprendre des annonces et des instructions orales* *61*
*Comprendre des émissions de radio et des enregistrements* *62*
La compréhension de l'écrit 63
*Comprendre la correspondance* *64*
*Lire pour s'orienter* *65*
*Lire pour s'informer et discuter* *66*
*Lire des instructions* *67*
*Lire comme activité de loisir :* *68*
Réception audiovisuelle 69
*Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos* *69*
Stratégies de réception 70
Production 71
Les activités de production 72
Production orale 73
*Monologue suivi : décrire l'expérience* *73*
*Monologue suivi : donner des informations* *74*
*Monologue suivi : argumenter (par ex. lors d'un débat)* *75*
*Annonces publiques* *76*
*S'adresser à un auditoire* *77*
Production écrite 78
*Ecriture créative* *79*
*Essais et rapports* *80*
Stratégies de production 81
Planification 81
Compensation 82
Contrôle et correction 83
L'interaction 84
Les activités d'interaction 86

L'interaction orale 86
*Comprendre un interlocuteur* *87*
*Conversation* *87*
*Discussion informelle* *89*
*Discussions et réunions formelles* *90*
*Coopération à visée fonctionnelle* *91*
*Obtenir des biens et des services* *92*
*Echange d'information* *93*
*Interviewer et être interviewé* *94*
*Utiliser les télécommunications* *95*
Interaction écrite 96
*Correspondance* *96*
*Notes, messages et formulaires* *98*
Interaction en ligne 99
*Conversation et discussion en ligne* *99*
*Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs* *101*
Stratégies interactives 103
Tours de parole (Prendre la parole) 103
Coopérer 104
Faire clarifier 105
La médiation 106
Les activités de médiation 109
Médier un texte 110
*Expliquer des données* *112*
*Traiter un texte* *114*
*Traduire à l'oral un texte écrit* *117*
*Traduire à l'écrit un texte écrit* *117*
*Prendre des notes* *119*
*Exprimer une réaction personnelle* *120*
*Analyser et critiquer des textes créatifs* *122*
Médier des concepts 123
*Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs* *123*
*Coopérer pour construire du sens* *123*
*Gérer des interactions en plénière et en groupes :* *126*
*Susciter un discours conceptuel* *126*
Médier la communication 128
*Etablir un espace pluriculturel* *128*
*Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* *130*
*Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords* *131*

Stratégies de médiation 132
Stratégies pour expliquer un nouveau concept 132
*Relier à un savoir préalable* *132*
*Adapter son langage* *132*
*Décomposer une information compliquée* *133*
Stratégies pour simplifier un texte 133
*Amplifier un texte dense* *133*
*Élaguer un texte* *133*
Compétences communicatives langagières 136
Linguistique 137
Étendue linguistique générale 137
Étendue du vocabulaire 138
Correction grammaticale 139
Maîtrise du vocabulaire 140
Maîtrise phonologique 140
Maîtrise générale du système phonologique 141
Articulation des sons 141
Traits prosodiques 141
Maîtrise de l'orthographe 143
Sociolinguistique 143
Correction sociolinguistique 143
Pragmatique 145
Souplesse 146
Tours de parole 147
Développement thématique 148
Cohérence et cohésion 149
Précision 150
Aisance à l'oral 151
Compétences à signer 152
Linguistique 153
Le répertoire de la langue des signes 153
La précision schématique 155
Pragmatique 157
Structure du texte signé 157
Cadre et perspectives 159
Présence et effet 160
L'aisance à signer 161

Sociolinguistique 162
Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel 162
Compétence plurilingue et pluriculturelle 164
Exploiter un répertoire pluriculturel 166
Compréhension plurilingue 168
Exploiter un répertoire plurilingue 169

Annexes 171
Annexe 1 – Principales caractéristiques de la langue parlée dans les niveaux du CECR (CECR 3.6) 171
Annexe 2 – CECR : Tableau 2 – Grille pour l'auto-évaluation (incluant l'interaction en ligne et la médiation) 175
Annexe 3 – CECR : Tableau 3 – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (incluant la phonologie) 179
Annexe 4 – Tableau C4 : Grille d'évaluation de l'écrit 181
Annexe 5 – Élaboration et validation des nouveaux descripteurs 183
Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation 193
Annexe 7 – Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001 238
Annexe 8 – Provenance de certains nouveaux descripteurs 243
Annexe 9 – Descripteurs supplémentaires 247

## Liste des figures


Figure 1 – Structure du schéma descriptif du CECR 31
Figure 2 – Relation entre réception, production, interaction et médiation 33
Figure 3 – Niveaux communs de référence du CECR 35
Figure 4 – Un arc-en-ciel 35
Figure 5 – Les six couleurs conventionnelles 35
Figure 6 – Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire - Premier cycle du secondaire – EMILE 38
Figure 7 – Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire - Post-doctorant en sciences naturelles 39
Figure 8 – Profil de compétence plurilingue comprenant moins de catégories 40
Figure 9 – Profil de compétence - Compétence générale dans une langue 40
Figure 10 – Profil de compétence plurilingue - Compréhension de l'oral dans différentes langues 41
Figure 11 – Schéma de recherche – développement multi-méthodes 50
Figure 12 – Schéma de développement du projet des jeunes apprenants 52
Figure 13 – Matrice de collecte de données utilisée pour chacune des trois étapes de validation (étape 2 : attribuer des niveaux) 188
Figure 14 – Étapes du projet sur la langue des signes 191


## Liste des tableaux


Tableau 1 – Base macro-fonctionnelle des catégories du CECR pour les activités langagières communicatives 31
Tableau 2 – Stratégies langagières communicatives dans le CECR 34
Tableau 3 – Les différentes fonctions des descripteurs (d'après la Figure 6 du CECR) 45
Tableau 4 – Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts 48
Tableau 5 – Résumé des modifications résultant du projet 52

# Préface et remerciements

Ce volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* constitue une nouvelle étape du processus initié par le Conseil de l'Europe en 1971 et doit beaucoup aux contributions de la communauté des professionnels de l'enseignement des langues en Europe et au-delà.

Ce volume complémentaire a été rédigé par Brian North et Tim Goodier (Fondation Eurocentres) et Enrica Piccardo (Université de Toronto/Université de Grenoble-Alpes).

Un groupe de suivi consultatif, composé de : Marisa Cavalli, Mirjam Egli Cuenat, Neus Figueras, Francis Goullier, David Little, Günther Schneider et Joseph Sheils a suivi le déroulement du projet et la publication.

Afin d'assurer une cohérence et une continuité avec les échelles existantes du CECR, le Conseil de l'Europe a de nouveau confié la responsabilité de la coordination de l'élaboration des descripteurs de ce volume à la Fondation Eurocentres, avec Brian North comme coordinateur du travail. La Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) tient à exprimer toute sa gratitude à Eurocentres pour le professionnalisme et le sérieux avec lesquels ce projet a été réalisé.

L'ensemble du projet portant sur l'actualisation et l'ajout de descripteurs s'est déroulé en cinq étapes :

**Etape 1 :** Combler les lacunes existant dans les échelles initiales de descripteurs à l'aide du matériel disponible (2014-2015)

| | |
|---|---|
| Groupe de projet : | Eurocentres Foundation: Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier |
| Groupe de réflexion : | Gilles Breton, Hanan Khalifa, Christine Tagliante, Sauli Takala |
| Consultants : | Coreen Docherty, Daniela Fasoglio, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Enrica Piccardo, Günther Schneider, Barbara Spinelli, Maria Stathopoulou, Bertrand Vittecoq |

Le Conseil de l'Europe remercie les institutions et les responsables des projets suivants pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs validés :

| | |
|---|---|
| ALTE | « Capacités de faire » (Can Do Statements) |
| Projet AMMKIA (Finlande) | Descripteurs pour la grammaire et le vocabulaire |
| Cambridge English Language Assessment | Résumé des capacités types des candidats de BULATS |
| | Échelles communes pour la production orale et écrite |
| | Échelles d'évaluation pour la production orale et écrite |
| Projet japonais CEFR-J | Descripteurs pour les apprenants de l'enseignement secondaire |
| Eaquals | Banque Eaquals de descripteurs liés au CECR |
| English Profile | Descripteurs pour les niveaux C |
| Projet (suisse) Lingualevel / IEF | Descripteurs pour les apprenants de l'enseignement secondaire |
| Pearson Education | Échelle globale pour l'anglais (GSE) |

Le Conseil de l'Europe remercie également Pearson Education pour l'aimable validation d'une cinquantaine de descripteurs venant de sources non calibrées, principalement de la banque d'Eaquals et de la traduction de feu John Trim des descripteurs pour le niveau C du Profile Deutsch.

**Étape 2 :** Élaborer des échelles de descripteurs pour des domaines absents de la version initiale, en particulier pour la médiation (2014-2016)

Groupe de projet : Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathopoulou

Groupe de réflexion : Gilles Breton, Coreen Docherty, Hanan Khalifa, Ángeles Ortega, Christine Tagliante, Sauli Takala

Consultants : Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli, Gudrun Erickson, Daniela Fasoglio, Vincent Folny, Manuela Ferreira Pinto, Glyn Jones, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Gerda Piribauer, Günther Schneider, Joseph Sheils, Belinda Steinhuber, Barbara Spinelli, Bertrand Vittecoq

*(lors des réunions de juin 2014, 2015 et/ou juin 2016)*

Sarah Breslin*, Mike Byram*, Michel Candelier*, Neus Figueras*, Francis Goullier*, Hanna Komorowska*, Terry Lamb*, Nick Saville*, Maria Stoicheva*, Luca Tomasi*

*(* uniquement 2016)*

Le Conseil de l'Europe remercie le Centre de Recherche pour l'Apprentissage des Langues, les Tests et l'Evaluation et l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (RCeL), pour l'aimable mise à disposition de descripteurs du Curriculum des Langues Etrangères Intégrées Grecques.

Le Conseil de l'Europe souhaite également remercier Cambridge English Language Assessment, en particulier Coreen Docherty pour son appui logistique au projet pendant une période de 6 mois, sans lequel une vaste collecte et analyse de données n'aurait pu être réalisée, ainsi que toutes les institutions citées ci-dessous, qui ont pris part aux trois phases de validation des nouvelles échelles et tout particulièrement toutes celles qui les ont pilotées.

**Etape 3 :** Développer une nouvelle échelle pour le contrôle phonologique (2015-2016)

Groupe de projet : Enrica Piccardo, Tim Goodier

Groupe de réflexion : Brian North Coreen Docherty

Consultants : Sophie Deabreu, Dan Frost, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Munro

**Etape 4 :** Élaborer des descripteurs pour les langues des signes (2015-2018)

Groupe de projet : Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili, Dawei Ni

Consultants : Brian North, Curtis Gautschi

**Etape 5 :** Collecter des descripteurs pour jeunes apprenants (2014-2016)

Groupe de projet : Eurocentres : Tunde Szabo.

Groupe de réflexion : Coreen Docherty, Tim Goodier, Brian North.

Consultants : Angela Hasselgreen, Eli Moe

Le Conseil de l'Europe tient aussi à remercier :

Cambridge English Language Assessment et les auteurs de PELs pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs.

Le projet du Fonds national suisse de recherche pour le financement de la recherche et le développement des descripteurs pour les langues des signes[1].

Les relecteurs suivants dont les avis sur une version initiale du texte portant sur les aspects clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage ont contribué à l'adapter à des lecteurs plus ou moins familiarisés avec le CECR : Sezen Arslan, Danielle Freitas, Angelica Galante, İsmail Hakkı Mirici, Nurdan Kavalki, Jean-Claude Lasnier, Laura Muresan, Funda Ölmez.

[1] SNF-Project 100015_156592: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen: empiriebasierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache*.

**Organismes, par ordre alphabétique, qui ont facilité le recrutement d'instituts pour la validation des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et les compétences plurilingues / pluriculturelles :**

Cambridge English Language Assessment

CERCLES : European Confederation of Language Centres in Higher Education

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

Eaquals : Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services

EALTA : European Association for Language Testing and Assessment

FIPLV : International Federation of Language Teaching Associations

Instituto Cervantes

NILE (Norwich Institute for Language Education)

UNIcert

**Instituts (par ordre alphabétique de pays) qui ont participé entre février et novembre 2015 à la validation des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et les compétences plurilingues / pluriculturelles. Le Conseil de l'Europe remercie également les nombreux participants individuels, dont les instituts ne pouvaient être cités.**

**Algérie**

Institut français d'Alger

**Allemagne**

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen

elc-European Language Competence, Frankfurt

Frankfurt School of Finance & Management

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen, Bremen University

Georg-August-Universität Göttingen (Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen)

Goethe-Institut München

Institut Français

Language Centre, Neu-Ulm University of Applied Sciences (HNU)

Instituto Cervantes, Munich

Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern

Justus-Liebig Universität Giessen (Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen)

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA)

Technische Hochschule Wildau

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig (Sprachenzentrum)

Technische Universität Darmstadt

Technische Universität München (Sprachenzentrum)

telc gGmbH Frankfurt

Universität des Saarlandes (Sprachenzentrum)

Universität Freiburg (Sprachlehrinstitut)

Universität Hohenheim (Sprachenzentrum)

Universität Regensburg (Zentrum für Sprache und Kommunikation)

Universität Leipzig (Sprachenzentrum)

Universität Passau (Sprachenzentrum)

Universität Rostock (Sprachenzentrum)

Universität Würzburg (Zentrum für Sprachen)

University Language Centers in Berlin and Brandenburg

Sprachenzentrum, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

VHS Siegburg

**Arabie saoudite**

National Center for Assessment in Higher Education, Riyadh

English Language Center (ELC), Taibah University, Médine

**Argentine**

Academia Argüello, Córdoba

National University of Cordoba / St Patrick's School, Córdoba

Asociación de Ex Alumnos del Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

Universidad Nacional de La Plata, La Plata

**Autriche**

BBS (Berufsbildende Schule) Rohrbach

Institut Français

BG/BRG (Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium) Hallein

International Language Centre of the University of Innsbruck

CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bmbf), Vienna

LTRGI (Language Testing Research Group Innsbruck), School of Education, University of Innsbruck

Federal Institute for Education Research (BIFIE), Vienna

Language Centre of the University of Salzburg

HBLW Linz-Landwiedstraße

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) Ferrarischule, Innsbruck

**Bolivie**

Alliance Française La Paz

**Bosnie-Herzégovine**

Anglia V Language School, Bijeljina

Institut Français de Bosnie-Herzégovine

**Brésil**

Alliance Française

Instituto Cervantes Recifel

Alliance Française de Curitiba

**Bulgarie**

AVO Language and Examination Centre, Sofia

Sofia University St. Kliment Ohridski

**Cameroun**

Alliance Française, Bamenda

Institut Français

IFC Yaoundé

**Canada**

OISE, University of Toronto

**Chili**

Alliance Française de La Serena

**Chine**

Alliance Française

Heilongjiang University

China Language Assessment, Beijing Foreign Studies University

Tianjin Nankai University

Guangdong University of Foreign Studies, School of Interpreting and Translation Studies

**Chypre**

Cyprus University of Technology

University of Cyprus

**Colombie**

Alliance Française de Bogota

Universidad Surcolombiana

**Croatie**

University of Split

Gimnazija Ivan Supek

Croatian Defense Academy, Zagreb

Ministry of Science, Education and Sports

**Egypte**

Institut Français

Instituto Cervantes, Le Caire

**Emirats arabes unis**

Higher Colleges of Technology

**Espagne**

Alliance Française

British Council, Madrid

British Institute of Seville

Centro de Lenguas, Universitat Politècnica de València

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Departament d'Ensenyament- Generalitat de Catalunya

EOI de Albacete

EOI de Badajoz, Extremadura

EOI de Catalunya

EOI de Granada

EOI de La Coruna, Galicia

EOI de Málaga, Málaga

EOI de Santa Cruz de Tenerife

EOI de Santander

EOI de Santiago de Compostela, Galicia

EOI de Villanueva-Don Benito, Extremadura

EOI de Vigo

ILM Caceres

Institut Français

Instituto Britanico de Sevilla S.A.

Instituto de Lenguas Modernas de la Universidad de Extremadura

Universidad Europea de Madrid

Lacunza - IH San Sebastián

Net Languages, Barcelona

Universidad Antonio de Nebrija

Universidad Internacional de La Rioja

Universitat Autònoma de Barcelona

Universidad Católica de Valencia

Universidad de Cantabria

Universidad de Jaén

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Universidad Ramon Llull, Barcelone

**Estonie**

Foundation Innove, Tallinn

**Etats-Unis**

Alliance Française de Porto Rico

Cambridge Michigan Language Assessments

Columbia University, New York

Eastern Michigan University

ETS (Educational Testing Service)

Purdue University

University of Michigan

**Finlande**

Aalto University
Häme University of Applied Sciences
Language Centre, University of Tampere
Matriculation Examination Board
National Board of Education
Tampere University of Applied Sciences
Turku University
University of Eastern Finland
University of Helsinki Language Centre
University of Jyväskylä

**France**

Alliance Française
Alliance Française de Nice
Alliance Française Paris Ile-de-France
British Council, Lyon
CAVILAM - Alliance Française
Centre international d'études pédagogiques (CIEP)
CIDEF-UCO
CLV-UPMF
Collège International de Cannes
Créa-langues
Eurocentres Paris
France langue
French in Normandy
ILCF Lyon
INFREP
International house Nice
ISEFE
Université de Franche-Comté
Université Pierre-Mendès-France Grenoble 2

**Grèce**

Bourtsoukli Language Centre
Hellenic American University in Athens
RCeL: National & Kapodistrian University of Athens
Vagionia Junior High School, Crete

**Hongrie**

ELTE ONYC
Eötvös Lorand University
Euroexam
Budapest Business School
Budapest University of Technology and Economics
ECL Examinations, University of Pécs
Tanárok Európai Egyyesülete, AEDE-Hungary
University of Debrecen
University of Pannonia

**Inde**

ELT Consultants
Fluency Center, Coimbatore

**Irlande**

Alpha College, Dublin
Galway Cultural Institute
NUI Galway
Trinity College Dublin

**Italie**

Accento, Martina Franca, Apulia
AISLi (Associazione Italiana Scuola di Lingue)
Alliance Française
Bennett Languages, Civitavecchia
British School of Trieste
Istituto Comprensivo di Campli, Italy
Istituto Monti, Asti
Liceo Scientifico “Giorgio Spezia,”
Domodossola, Italy
Padova University Language Centre, Italy

British School of Udine

Centro Lingue Estere Arma dei Carabinieri

Centro Linguistio di Ateneo - Università di Bologna

Centro Linguistico di Ateneo, Università della Calabria

Centro Linguistico di Ateneo di Trieste

CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni linguistiche) - Università per Stranieri di Perugia

Free University of Bolzano, Language Study Unit

Globally Speaking, Rome, Italy

Institut français de Milan

Institute for Educational Research / LUMSA University, Rome

International House, Palermo

Pisa University Language Centre, Italy

Servizio Linguistico di Ateneo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan

Università degli Studi Roma Tre, Italy

Università degli Studi di Napoli “Parthenope” / I.C. “Nino Cortese,” Casoria, Naples, Italy

Università degli Studi di Parma, Italy

University of Bologna, Italy

University of Brescia

Università per Stranieri di Siena

**Japon**

Alliance Française

Institut français du Japon

Japan School of Foreign Studies, Osaka University

Tokyo University of Foreign Studies

**Lettonie**

Baltic International Academy, Department of Translation and Interpreting

University of Latvia

**Liban**

Institut Français

**Lituanie**

Lithuanian University of Educational Sciences

Ministry of Education and Science

Vilnius University

**Luxembourg**

Ministère de l’éducation nationale, de l’enfance et de la jeunesse

Université de Luxembourg

**L'ex-République yougoslave de Macédoine**

AAB University

Elokventa Language Centre

MAQS,/ Queen Language School

Language Center, South East European University

**Maroc**

Institut Français de Maroc

**Mexique**

University of Guadalajara

**Norvège**

| | |
|---|---|
| Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo | Vox - Norwegian Agency for Lifelong Learning |
| University of Bergen, Norway | |

**Nouvelle-Zélande**

| | |
|---|---|
| Language Studies International (LSI) | Worldwide School of English |

**Ouganda**

| | |
|---|---|
| Alliance Française de Kampala | |

**Pays-Bas**

| | |
|---|---|
| Institut Français des Pays-Bas | SLO |
| Cito | University of Groningen, Language Centre |

**Pérou**

| | |
|---|---|
| Alliance Française, Peru | USIL, Peru |
| Universidad San Ignacio de Loyola, Peru | |

**Pologne**

| | |
|---|---|
| British Council, Varsovie | Jagiellonian Language Center, Jagiellonian University, Cracovie |
| Educational Research Institute, Varsovie | LANG LTC Teacher Training Centre, Varsovie |
| Gama College, Crakovie | Poznan University of Technology |
| Instituto Cervantes, Krakow, Poland | SWPS University of Social Sciences and Humanities, Varsovie |

**Portugal**

| | |
|---|---|
| British Council, Lisbonne | ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto |
| Camões, Instituto da Cooperação e da Língua | FCSH, NOVA University of Lisbon, |
| IPG - Instituto Politécnico da Guarda | University of Aveiro |

**République tchèque**

| | |
|---|---|
| Charles University, Prague (Institute for Language and Preparatory Studies) | National Institute of Education |
| Masaryk University Language Centre, Brno | University of South Bohemia |

**Roumanie**

| | |
|---|---|
| ASE - The Bucharest University of Economic Studies | Institut Français |
| LINGUA Language Centre of Babeș-Bolyai University Cluj-Napoca | Petroleum-Gas University of Ploiesti |
| Bucharest Academy of Economic Studies | Universitatea Aurel Vlaicu din Arad |

**Royaume-Uni**

| | |
|---|---|
| Anglia Examinations, Chichester College | Pearson Education |
| Cambridge English Language Assessment | School of Modern Languages and Culture, University of Warwick |

| | |
|---|---|
| Eurocentres, Bournemouth | Southampton Solent University, School of Business and Law |
| Eurocentres, Brighton | St Giles International London Central |
| Eurocentres, London | Trinity College London |
| Experience English | University of Exeter |
| Instituto Cervantes, Manchester | University of Hull |
| International Study and Language Institute, University of Reading | University of Liverpool |
| Kaplan International College, Londres | Westminster Professional Language Centre |
| NILE (Norwich Institute for Language Education) | University of Westminster |
| **Russie** | |
| Globus International Language Centres | National Research University Higher Schools of Economics, Moscou |
| Lomonosov Moscow State University, | Nizhny Novgorod Linguistics University |
| MGIMO | Samara State University |
| Moscow State Institute of International Relations | St Petersburg State University |
| **Sénégal** | |
| Institut Français de Dakar | |
| **Serbie** | |
| Centre Jules Verne | University of Belgrade |
| Institut Français de Belgrade | |
| **Slovaquie** | |
| Trnava University | |
| **Slovénie** | |
| Državni izpitni center | |
| **Suède** | |
| Instituto Cervantes Stockholm | University of Gothenburg |
| **Suisse** | |
| Bell Switzerland | UNIL, EPFL |
| Eurocentres Lausanne | Universität Fribourg |
| Sprachenzentrum der Universität Basel | Université de Lausanne |
| TLC - IH Zurich-Baden | ZHAW, Winterthur |
| **Thaïlande** | |
| Alliance Française | |
| **Turquie** | |
| Çağ University, Mersin | IDV Bilkent University, Ankara, Turkey |
| Ege University | Middle East Technical University, Ankara |
| Hacettepe University, Ankara | Sabanci University, Istanbul |

**Ukraine**

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Odessa National Mechnikov University

umy State University, Institute for Business Technologies, Ukraine

Taras Shevchenko National University of Kyiv

**Uruguay**

Centro Educativo Rowan, Montevideo

**Taiwan / Chinese Taipei''**

The Language Training and Testing Center, Taipei

# Avant-propos

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) a été publié en 2001 (Année Européenne des Langues) à la suite d'un vaste processus d'élaboration, de pilotage et de consultation réalisé par le Conseil de l'Europe de Strasbourg. Disponible en 40 langues, le CECR est l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe le plus connu et le plus utilisé. Il a donné lieu à des recommandations par le Comité des Ministres et l'Assemblée Parlementaire. Le CECR a également été adopté par la Commission Européenne, y compris dans le projet EUROPASS et dans le projet de création d'un Indicateur Européen de Compétence Linguistique.

Le CECR représente l'une des nombreuses initiatives importantes prises dans le domaine des langues par le Conseil de l'Europe qui s'est engagé dans ce domaine de façon constante depuis 1964. Dès le départ, l'engagement dans les langues a été un moyen d'accroître la compréhension internationale, de promouvoir l'éducation tout au long de la vie et d'améliorer la qualité et l'utilité de l'enseignement des langues à l'école. L'enseignement des langues contribue effectivement de façon fondamentale à la jouissance effective du droit à l'éducation ainsi qu'à d'autres droits de l'homme et des droits des minorités.

Depuis la publication du CECR, s'appuyant sur son succès et sur d'autres projets, l'engagement de l'unité des Politiques linguistiques en coopération avec le Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'est intensifié. Des instruments politiques et des ressources pour la mise en œuvre des principes d'éducation et des objectifs sous-jacents du CECR sont aujourd'hui disponibles ; ces documents et ressources ne concernent pas seulement les langues étrangères/secondes mais également la langue de scolarisation ainsi que l'élaboration de programmes destinés à promouvoir l'enseignement plurilingue et interculturel. Beaucoup sont disponibles sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, par exemple :

- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*
- *Guide sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*
- *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*

Autres documents disponibles :

- Textes à orientation politique et ressources pour l'intégration linguistique des migrants adultes
- Directives pour l'éducation interculturelle et Autobiographie de Rencontres Interculturelles
- Le cadre des compétences pour une culture démocratique

Depuis son lancement, le CECR et l'outil pour les apprenants qui lui est associé, le *Portfolio européen des langues* (PEL), a été un élément central de tous les programmes intergouvernementaux dans le domaine de l'éducation, y compris dans les projets de promotion du droit à une éducation de qualité pour tous. Le développement des compétences langagières est essentiel pour l'intégration sociale, la compréhension mutuelle et le perfectionnement professionnel. Le CECR a contribué à la mise en œuvre des principes du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues, y compris à la promotion de l'apprentissage basé sur la réflexion et l'autonomie de l'apprenant.

Depuis sa publication, un vaste ensemble de ressources a été élaboré autour du CECR pour en soutenir les applications. Ces ressources, tout comme le CECR lui-même, se trouvent sur le site CECR ainsi que dans le domaine thématique du site du CELV : CECR et PEL. Cependant, malgré tout ce matériel d'appui, il a souvent été demandé au Conseil de l'Europe de continuer à développer certains aspects du CECR, en particulier les descripteurs illustrant la compétence de la langue seconde/étrangère. Ces demandes visaient à compléter les échelles de descripteurs de 2001 avec des descripteurs pour la médiation, les réactions à la littérature et l'interaction en ligne, à produire des versions pour les jeunes apprenants et la langue des signes et à compléter de façon détaillée les descripteurs des niveaux A1 et C1. L'ensemble du travail entrepris par des institutions et organismes professionnels depuis la publication du CECR a confirmé les recherches initiales conduites par le projet mené par Brian North et Günther Schneider (dans le cadre du Fonds national suisse de recherche scientifique). Pour répondre aux demandes tout en maintenant la spécificité d'ouverture et

de dynamisme du CECR, la Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) a décidé de tirer profit de l'adoption et de la généralisation de l'utilisation du CECR pour produire une version amplifiée de descripteurs en complément de ceux du CECR 2001. A cet effet, un certain nombre d'institutions œuvrant dans le domaine de l'enseignement des langues ont généreusement offert des descripteurs validés et calibrés.

Il n'existait cependant aucun descripteur validé ou calibré pour la médiation, concept important, présent dans le CECR, et qui a pris une dimension encore plus grande, à la hauteur de la diversité linguistique et culturelle croissante de nos sociétés. L'élaboration de descripteurs pour la médiation était donc la partie la plus longue et la plus complexe du projet aboutissant à la production du volume complémentaire du CECR. Des échelles de descripteurs sont désormais fournies pour médier un texte, médier des concepts, médier la communication, ainsi que pour les stratégies et les compétences plurilingues/pluriculturelles. Des échelles de descripteurs propres aux langues des signes sont également fournies, grâce au Fonds national suisse de recherche scientifique[2]. On peut également consulter des liens vers des variantes des échelles de descripteurs du CECR 2001 pour la langue des signes dans le projet PROSIGN du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (CELV).

Le fait que, grâce à cet apport, les descripteurs du CECR dépassent le cadre de l'apprentissage des langues modernes pour embrasser des aspects propres à l'enseignement des langues inscrit dans un programme, a été accueilli avec enthousiasme lors du processus de très large consultation réalisé en 2016-2017. Cela montre bien la prise de conscience croissante du besoin d'une approche intégrée de l'enseignement des langues dans l'ensemble du curriculum. Les praticiens de l'enseignement des langues ont tout particulièrement bien accueilli les descripteurs portant sur l'interaction en ligne, l'apprentissage collaboratif et la médiation d'un texte. La consultation a également permis de confirmer l'importance que les décideurs politiques attachent à la mise à disposition de descripteurs pour le plurilinguisme / pluriculturalisme. On retrouve cet intérêt dans la décision récente du Conseil de l'Europe d'élaborer un Cadre de compétences pour une culture démocratique, valorisant la diversité culturelle et l'ouverture à l'altérité culturelle ainsi qu'à d'autres croyances, points de vue et pratiques.

Outre l'apport de descripteurs supplémentaires, ce volume complémentaire du CECR comprend une présentation des objectifs et des principes essentiels du CECR. Le Conseil de l'Europe espère qu'ils vont contribuer à faire prendre conscience de l'ensemble des messages transmis par le CECR. Les principales fonctions du CECR sont les suivantes : (a) fournir un métalangage pour discuter de la complexité de la compétence langagière, réfléchir, communiquer des décisions sur des objectifs et les résultats d'apprentissage qui soient cohérents et transparents (b) proposer des idées pour l'élaboration de programmes et la formation des enseignants. Pour assurer ces fonctions, chaque échelle est désormais présentée avec des explications sur sa raison d'être.

Au volume complémentaire, il faut ajouter une nouvelle collection de descripteurs pour les jeunes apprenants. Rassemblée par la Fondation Eurocentres, elle permet de planifier des cours et de s'auto évaluer. Dans ce cas précis, une approche différente a été adoptée : des descripteurs de la liste supplémentaire de descripteurs correspondant aux deux groupes d'âge (7 à 10 ans et 11 à 15 ans) ont été sélectionnés. Les descripteurs adaptés aux jeunes apprenants figurant dans les PEL ont été réunis et s'y sont rajoutés les descripteurs servant à l'évaluation des jeunes apprenants, offerts généreusement par le 'Cambridge English Language Assessment'.

Le Conseil de l'Europe espère que, dans ce volume complémentaire, l'apport de descripteurs pour la médiation, la compétence plurilingue/pluriculturelle et la langue des signes, va contribuer à ce qu'une Education de Qualité pour tous et une promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme deviennent un droit inclusif. Il est important de noter que les ajouts n'ont aucun impact sur le schéma descriptif du CECR ou sur ses Niveaux de Référence Communs. Le volume complémentaire et tout particulièrement les descripteurs des nouveaux domaines enrichissent le dispositif descriptif de 2001. Ceux/celles qui ont la responsabilité d'établir un programme pour les langues étrangères et les langues de scolarisation trouveront des conseils pour la promotion d'un enseignement plurilingue et interculturel dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.

Sjur Bergan Villano Oiriazi

---

[2] Projet du Fonds national suisse de recherche 100015_156592 *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache* conduit à l'Université des Sciences Appliquées de Zurich Winterthur.

Chef du Service de l'Education Chef de la Division des Politiques éducatives

# Présentation du volume complémentaire du CECR

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) et cet ajout actuel font partie de l'objectif du Conseil de l'Europe qui est de faire en sorte qu'une éducation de qualité soit un droit pour tous les citoyens. Ce volume est conçu comme un complément du CECR de 2001, actuellement disponible en 40 langues. Ce document ne modifie en rien le statut de la publication de 2001.

A la suite de cette brève introduction, le Volume présente de façon détaillée certaines des notions clés qui font du CECR un moyen de promotion de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde/étrangère ainsi que de l'éducation plurilingue et interculturelle. Le CECR est bien plus qu'un ensemble de niveaux de compétence langagière. Il élargit la perspective de l'enseignement des langues de plusieurs façons, ne fût-ce que par sa conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social, co-construisant du sens dans l'interaction, et par les notions de médiation et de compétences plurilingues/pluriculturelles. Le succès du CECR vient justement de ce qu'il englobe les valeurs éducatives, un modèle clair de compétences liées à la langue et à son usage, ainsi que des outils pratiques sous la forme de descripteurs qui facilitent l'élaboration de programmes et les orientations de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le Volume complémentaire est le produit d'un projet de la Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) du Conseil de l'Europe. Ce projet avait pour fonction essentielle d'actualiser les descripteurs du CECR en :

- mettant en valeur certains domaines innovants du CECR où aucune échelle de descripteurs n'avait été proposée en 2001 mais dont la présence était devenue de plus en plus pertinente ces vingt dernières années, en particulier pour la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;
- s'appuyant sur la mise en place réussie et les évolutions du CECR, en définissant par exemple de façon plus précise les 'niveaux plus' et le nouveau niveau 'Pré-A1' ;
- répondant aux demandes de descriptions plus détaillées de la compréhension orale et écrite dans les échelles existantes et de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, l'expression des réactions à l'écriture créative et à la littérature ;
- enrichissant la description du niveau A1 et des niveaux C, particulièrement du C2.

A la suite du CECR, le Volume complémentaire présente donc la version amplifiée des descripteurs :

- de nouvelles échelles de descripteurs viennent compléter les échelles existantes ;
- des tableaux schématiques sont fournis, avec des groupes d'échelles de la même catégorie (activités communicatives, aspects de la compétence) ;
- chaque échelle est accompagnée d'une courte explication sur le raisonnement qui sous-tend sa catégorisation ;
- des descripteurs élaborés et validés dans le projet mais qui n'ont pas été pris en compte sont présentés en annexe (Annexe 9).

Outre la clarification de certains aspects du CECR présentés dans le Volume complémentaire et la version amplifiée de descripteurs qu'il fournit, les utilisateurs peuvent consulter, ci-dessous, les deux documents politiques essentiels portant sur l'enseignement plurilingue, l'interculturel et l'éducation.

- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016). Il représente une opérationnalisation et une évolution du chapitre 8 du CECR sur la diversification linguistique et le programme ;

- ► *Compétences pour une Culture de la démocratie : cohabiter comme des égaux dans des sociétés démocratiques culturellement diversifiées* (2016), dont quelques-uns des nouveaux descripteurs pour la médiation inclus dans ce volume se sont inspirés.

Les utilisateurs que l'enseignement scolaire intéresse peuvent également consulter le document *Education, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école* (2015), qui a servi à la conceptualisation de la médiation dans ce projet.

# Eléments 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 dans un ensemble de niveaux communs de référence (A1 à C2) définis dans des échelles de descripteurs, ainsi que des choix pour la conception de programmes sur l'enseignement plurilingue et pluriculturel, traité par la suite dans le *Guide* mentionné dans l'introduction.

**Un des principes essentiels du CECR est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs 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 pour l'apprentissage et est un outil bien plus nuancé pour juger des progrès que l'accent exclusif mis sur les notes dans des tests ou des examens. Ce principe a pour fondement 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 'l'utilisation du CECR comme outil pour un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel (CM/Rec(2008)7).

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 une influence notable au-delà de l'Europe et ce processus est constant et se poursuit.

CONTEXTE DE CREATION 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 qui l'accompagne, avaient été recommandés lors du Symposium inter-gouvernemental qui s'était 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 à l'intérieur 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 (Hatier-Didier) en 2001. Depuis il a été traduit dans 40 langues.

En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de **la transparence et des éléments de référence clairs** dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé **pour la réforme de programmes et la pédagogie.** Ce développement reflète son fondement conceptuel avant-gardiste et a ouvert la voie à une nouvelle phase de travail autour du CECR débouchant sur l'amplification des descripteurs publiés dans ce Volume complémentaire. Avant de présenter les descripteurs, il est nécessaire de rappeler l'objectif et la nature du CECR. Nous prendrons d'abord en compte les objectifs du CECR, son schéma descriptif et l'approche actionnelle, ensuite les Échelles communes de référence et la création de profils qui y sont rattachés, les descripteurs eux-mêmes, et les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et la médiation, introduits dans l'enseignement des langues par le CECR.

## Objectifs du CECR

Le CECR s'est fixé comme objectifs :

- de promouvoir et faciliter la **coopération** entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- d'asseoir sur une bonne base **la reconnaissance réciproque** des qualifications en langues ;

- ► d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les autorités éducatives **à situer/placer et à coordonner leurs efforts** (CECR Section 1.4).

Mais, au-delà de ces objectifs formels et institutionnels, le CECR cherche à poursuivre l'élan que les projets du Conseil de l'Europe ont donné à la réforme éducative. Le CECR fait non seulement la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage comme moyen de communication mais il propose une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant. Le CECR 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 **changement de paradigme** à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement 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 que par 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.** Le fondement d'une telle planification est assuré par l'apport d'un schéma descriptif complet comprenant des échelles de descripteurs 'Je peux (faire)' sur autant d'aspects du dispositif que possible (CECR chapitres 4 et 5), et complété par des spécifications de contenus publiées séparément pour les différentes langues (Descriptions de Niveau de Référence [DNR]).

LES PRIORITES DU CECR

La mise à disposition de points communs de référence est complémentaire à l'objectif du CECR qui est de promouvoir un enseignement des langues de qualité et une Europe de citoyens plurilingues ouverts d'esprit. Cet objectif a été totalement confirmé au Forum de Politique Linguistique où un point a été fait sur l'état d'avancement du CECR en 2007 ainsi que par plusieurs recommandations du Comité des Ministres. Ce but a été de nouveau souligné dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'enseignement plurilingue et interculturel*. Le Forum de Politique Linguistique a mis en avant le besoin d'une utilisation responsable des niveaux, ainsi que de l'exploitation des méthodologies et des ressources dans l'élaboration des examens et leur liaison avec le CECR.

Cependant, comme l'indique clairement le sous-titre 'apprendre, enseigner, évaluer', l'objectif du CECR n'est pas uniquement l'évaluation. Le Chapitre 9 du CECR présente différentes façons de traiter de l'évaluation qui sont pour la plupart des alternatives à des tests standardisés. Il donne des pistes sur l'aide que le CECR en général et ses descripteurs en particulier peuvent apporter à l'enseignant dans le processus d'évaluation, mais ne met en aucun cas l'accent sur les tests linguistiques ni ne mentionne des items de tests.

De façon générale, le Forum de Politique Linguistique a souligné la nécessité d'une mise en réseau et d'échange d'expertises sur le CECR grâce à des organismes tels qu'ALTE, EALTA et Eaquals.

Pour favoriser et faciliter encore davantage la coopération, le CECR met également à disposition des **niveaux communs de référence,** A1 à C2, définis par les descripteurs. Les niveaux communs de référence sont présentés dans le Chapitre 3 du CECR et détaillés dans les échelles réparties dans les chapitres 4 et 5. La mise à disposition du schéma descriptif commun, des niveaux communs de référence et des descripteurs définissant les aspects du dispositif à différents niveaux a pour fonction de **procurer 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 relation avec les examens, l'unité des Politiques linguistiques du Conseil a publié un *Manuel pour relier les examens au CECR,* 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*. Le CELV du Conseil de L'Europe a aussi 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* et organise des activités de renforcement de capacités par le biais de RELANG.

Il est cependant important de souligner encore une fois que **le CECR est un outil permettant de 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 l'indique d'ailleurs clairement dès le début :

> '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. Avertissement, p. 4)

## Mise en œuvre de l'approche actionnelle

Le CECR est conçu comme étant *aussi exhaustif que possible*, car 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. Par exemple, l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'est y nulle part suggéré. 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 des analyses des besoins des apprenants ainsi que l'utilisation des descripteurs 'Je peux (faire)' et des tâches communicatives auxquelles la totalité du chapitre 7 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 concernant 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 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, qu'il 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.

RAPPEL DES CHAPITRES DU CECR

*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 de l'utilisateur / apprenant

*Chapitre 5 :* Les compétences de l'utilisateur / apprenant

*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 :* Evaluation

En classe, l'application 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, l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique 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, 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, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer, et si besoin est, (auto) évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche.

Le schéma descriptif et l'approche actionnelle du CECR met **la co-construction 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 peut aussi avoir une nature collaborative entre apprenants. L'équilibre exact entre un apprentissage centré sur l'enseignant et une interaction collaborative entre les apprenants en petits groupes, reflète le contexte, la tradition pédagogique de ce contexte et le niveau de compétence des apprenants concernés. A notre époque de diversité croissante des sociétés, la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels.

## Compétence plurilingue et pluriculturelle

Le CECR fait la distinction entre multilinguisme (la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel) et le plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant). Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence inégale et changeante, où les ressources d'un utilisateur/apprenant dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre. 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 Section 6.1.3.2).

Comme cela est expliqué dans le CECR (Section1.3), 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 variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- ► reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- ► médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- ► mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;
- ► exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.).

Les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et des compétences partielles, ont été introduits pour la première fois dans l'enseignement des langues, dans la version 2 du CECR de 1996.

Ils ont fait l'objet d'un processus dynamique et créatif de 'mise en langage' par-delà les frontières des variétés langagières, en tant que méthodologie et des objectifs de politique linguistique. Le contexte de ce développement était une série d'études sur le bilinguisme menées au centre de recherche du CRÉDIF à Paris au début des années 1990.

Les exemples de programmes donnés dans le chapitre 8 du CECR ont promu à dessein les concepts de compétence plurilingue et 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 une des activités citées ci-dessus. Du fait de la nature plurilingue de cette médiation, des descripteurs pour les autres points de la liste ont été élaborés et validés au cours du projet 2014-17 d'élaboration de descripteurs pour la médiation. Excepté pour le dernier point (paralinguistique) qui posait malheureusement un problème de pertinence et d'interprétation cohérente des descripteurs entre les informateurs, l'opération a été menée à bien.

A l'époque où le CECR a été publié, les concepts discutés dans cette section, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue étaient innovants. Cette idée a depuis été soutenue par la recherche menée en psychologie et en neurologie à la fois sur les personnes qui apprennent très jeunes une langue supplémentaire et celles qui l'apprennent plus tard, l'intégration étant plus forte chez les premières. Il a également été constaté que le plurilinguisme avait un certain nombre d'avantages cognitifs, résultant d'un contrôle exécutif cérébral renforcé (par ex. 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. En fait, il se peut qu'une des différences entre eux soit qu'un des aspects (par ex. la compétence pluriculturelle) soit plus fort que l'autre (par ex. la compétence plurilingue, cf. CECR Section 6.1.3.1).

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

- s'appuie sur les *compétences sociolinguistiques et pragmatiques* préexistantes mais les élargit en retour ;
- installe 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, inter linguistique, voire, si l'on peut dire, «hyper linguistique ») ;
- 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. Cela peut ainsi accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans les domaines langagier et culturel. (CECR Section 6.1.3.)

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

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

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 – ne sont présentées 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 le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. 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*) du CELV.

## Schéma descriptif du CECR

Cette section présente le schéma descriptif du CECR et montre quels éléments ont été enrichis dans le projet 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 Chapitre 1), l'approche du CECR est présentée dans le très court chapitre 2. Dans toute situation de communication, **les compétences générales** (par ex. la connaissance du monde, la compétence socio-culturelle, la compétence interculturelle, éventuellement l'expérience professionnelle, CECR Section 5) sont **toujours** liées aux **compétences langagières communicatives** (compétences linguistique, sociologique et pragmatique, CECR Section 5.2) et aux stratégies (quelques stratégies générales, quelques **stratégies communicatives langagières**) pour accomplir une **tâche** (CECR Chapitre 7). Coopérer avec d'autres est souvent nécessaire pour accomplir une tâche – d'où le besoin du langage. L'exemple choisi par le CECR dans le chapitre 2 – un déménagement -, aborde cette idée selon laquelle l'usage du langage dépend uniquement de la tâche. Par exemple, lorsque vous aménagez 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 paragraphe en grisé du Chapitre 2 du CECR :

> '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 parais- sent 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 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 inclut un chapitre sur les tâches. Le chapitre 7 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. C'est 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 passe en revue les méthodologies de l'enseignement des langues et montre pourquoi différentes approches peuvent convenir à différents contextes. En fait, le schéma du CECR est tout à fait compatible avec plusieurs approches de l'apprentissage d'une langue seconde, dont l'approche basée sur la tâche, 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 présente les options possibles pour concevoir un programme, un processus qui est étudié plus à fond dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. 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 Section 4.4) qui existent dans le monde réel, comme celles qui sont mentionnées dans le schéma descriptif du CECR.

Par 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 macro-fonction. 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 co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : **réception**, **production**, **interaction** et **médiation**.

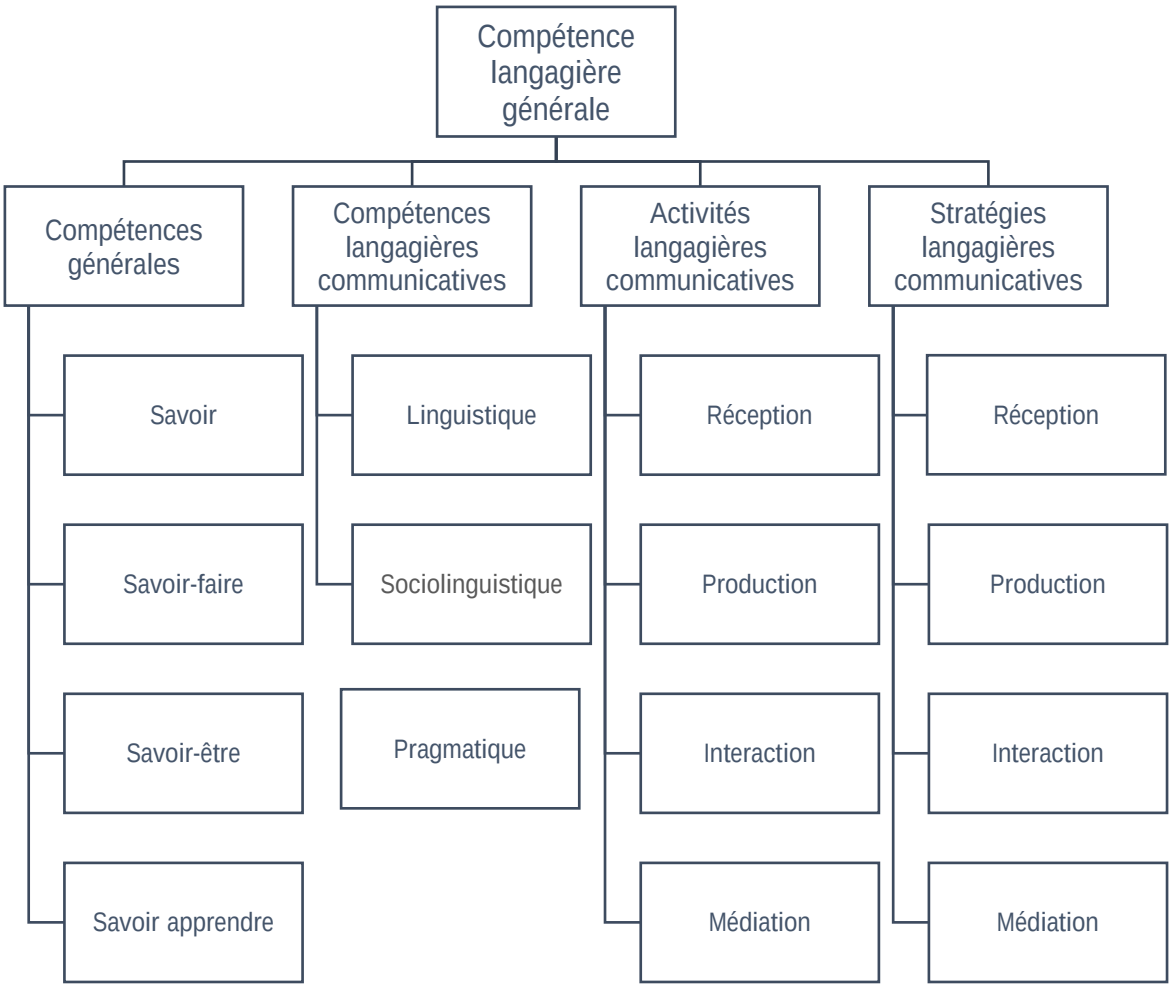



**Figure 1 –** Structure du schéma descriptif du CECR[3]

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 et entre usage de la langue interpersonnel et conceptuel (développement des idées). Cela est représenté dans le tableau 1.

**Tableau 1 –** Base macro-fonctionnelle des catégories du CECR pour les activités langagières communicatives

| | RÉCEPTION | PRODUCTION | INTERACTION | MÉDIATION |
|---|---|---|---|---|
| Usage créatif, interpersonnel | Par ex. Lire comme activité de loisir | Par ex. Monologue suivi : décrire l'expérience | Par ex. Conversation | Médier la communication |
| Usage transactionnel de la langue | Par ex. Lire pour s'informer et discuter | Par ex. Monologue suivi : donner des informations | Par ex. Obtenir des biens et des services<br>Echange d'informations | Médier un texte |
| Usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes | *(Fusionné avec Lire pour s'informer et discuter)* | Par ex. Monologue suivi : argumenter | Par ex. Discussion | Médier des concepts |

[3] Extrait de la page 55 du la publication du projet ECEP : Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. and Pamula, M. (2011). Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR, Graz, Autriche: CECL ISNBN 978-92-871-7159-7

Pour les activités langagières du tableau 1, la liste suivante, qui énonce les avantages de ce type d'approche qui va au-delà des quatre compétences, vient de l'une des études préparatoires rédigées en vue de l'élaboration du CECR[4] :

- ► 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 capacités langagières ;
- ► à partir du moment où ce sont ces types de catégories qui sont utilisées dans la formation linguistique dans le monde professionnel, cela doit faciliter le lien entre la langue à usage général et à objectifs spécifiques ;
- ► les tâches pédagogiques impliquant un travail collaboratif en interaction et en petits groupes, un projet professionnel, l'échange de courrier 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 distance par rapport à l'organisation en quatre capacités et trois éléments (structure grammaticale, 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 peuvent 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.

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 plutôt longue) et interaction (conversation ; prise de parole plutôt courte) dans les objectifs des cours et l'organisation des examens oraux des examens. Quand le CECR a été publié, la division de la production écrite en production écrite et interaction écrite n'a pas été comprise par le grand public. En fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'auto-évaluation) a été amendée pour fusionner l'interaction écrite et la production écrite avec « écrire », engendrant une notion fausse et qui s'est répandue, que le CECR met en avant un modèle de cinq compétences. Depuis, le développement des courriels, des textos et des réseaux sociaux montrent que le CECR était, pour son époque, avant-gardiste. La quatrième catégorie, la médiation, a été conçue lors du travail du groupe de projet du CECR[5] et n'a pas pu être développée.

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

[4] *Perspectives sur les compétences linguistiques et les aspects de la compétence: un document de référence définissant les catégories et les niveaux.* Strasbourg, Conseil de l'Europe CC-Lang (94) 20 par Brian North.
[5] John Trim, Daniel Coste, Brian North et Joseph Sheils

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 Section 2.1.3)

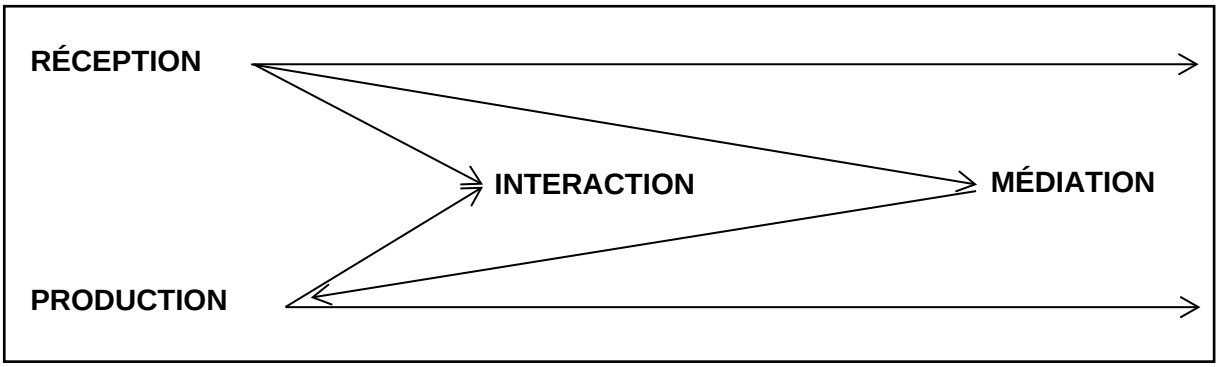



**Figure 2 –** Relation entre réception, production, interaction et médiation

Au même titre que beaucoup d'autres éléments mentionnés dans le CECR, les concepts d'interaction et de médiation ne sont pas présentés de façon détaillée. C'est là l'inconvénient de couvrir tant de points en 250 pages. Le résultat est que le concept de médiation a été réduit à l'interprétation et la traduction. C'est pour cette raison que le projet 2014-2017 d'élaboration de descripteurs pour la médiation a été mis en place. Ce projet a adopté un modèle plus riche de la médiation comme le montre l'annexe 5. Il est expliqué en détail dans le document *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen de référence pour les langues (CECR)*.

LES DESCRIPTEURS 'JE PEUX (FAIRE)…' VUS COMME DES COMPETENCES

L'idée de calibrer scientifiquement les descripteurs "Je peux (faire)" sur une échelle de niveaux vient du domaine de la formation professionnelle des infirmières. Les tests n'étaient pas d'une grande utilité pour évaluer la compétence d'une infirmière stagiaire; on avait en fait besoin d'une observation précise et systématique, faite par une infirmière compétente, utilisant de courtes descriptions de compétences typiques des soins infirmiers à leurs différents niveaux de réalisation.

Cette approche "Je peux (faire)" a été transférée à l'enseignement / apprentissage des langues lors des travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1970. Cette approche est passée par trois canaux : (a)une formation linguistique pour le monde du travail fondée sur les besoins langagiers ; (b) un intérêt dans l'évaluation des enseignants fondé sur des critères précis, communicatifs et (c) une expérimentation d'auto-évaluation avec des descripteurs "Je peux (faire)" pris comme moyen de développer la réflexion et la motivation chez l'apprenant. De nos jours, les descripteurs "Je peux (faire)" sont appliqués à de plus en plus de disciplines dans de nombreux pays dans ce que l'on désigne souvent comme une approche fondée sur la compétence.

Le CECR constitue une rupture vis à vis de la distinction traditionnelle que la linguistique appliquée opère entre les concepts Chomskyens de compétence (cachée) et de performance (visible) - 'proficiency' en anglais étant définie comme un aperçu de la compétence sous-jacente d'une personne résultant d'une performance particulière. Dans le CECR, 'compétence' ('proficiency' en anglais) est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (Je peux (faire)) tout en s'appuyant sur les **compétences langagières à la fois générales et communicatives** (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant **les stratégies communicatives** appropriées. En fait, l'acquisition d'une compétence est considérée comme un processus circulaire : en réalisant des activités, l'utilisateur/apprenant développe des compétences et acquiert des stratégies. Cette approche privilégie une perception de la compétence n'existant que lorsqu'elle est mise en pratique dans l'usage de la langue, reflétant à la fois (a) le point de vue de la psychologie appliquée de la perception de la compétence comme action, en particulier dans le rapport au monde du travail et de la formation professionnelle et (b) le point de vue adopté actuellement par l'approche socioculturelle de l'apprentissage. Les descripteurs « Je peux (faire)' du CECR illustrent cette philosophie.

Dans le CECR, les **stratégies de communication langagière** sont donc considérées comme une sorte de charnière entre les compétences langagières communicatives et les activités langagières communicatives et sont rattachées à ces dernières dans la section 4.4 du CECR. L'élaboration des descripteurs pour la compétence stratégique a subi l'influence du modèle : planifier, exécuter, contrôler, remédier. On peut cependant constater dans le tableau 2 ci-dessous que les échelles de descripteurs n'ont pas été élaborées pour toutes les catégories. Les catégories en italique avaient aussi été considérées au moment de l'élaboration des descripteurs de 2001, mais elles n'ont pas été développées. Quant à la médiation, il a été décidé de n'élaborer que des descripteurs de stratégies d'exécution.

**Tableau 2 –** Stratégies langagières communicatives dans le CECR

| | RÉCEPTION | PRODUCTION | INTERACTION | MÉDIATION |
|---|---|---|---|---|
| Planifier | *Cadrer* | Planifier | Sans objet | |
| Exécuter | Déduire | Compenser | Prendre la parole<br>Coopérer | Relier à un savoir antérieur<br>Adapter son langage<br>Décomposer des informations compliquées<br>Amplifier un texte dense<br>Élaguer un texte |
| Contrôler et Remédier | *Contrôler* | Contrôler et autocorriger | Demander des éclaircissements<br>*Remédier à la communication* | |

## Médiation

La présentation du schéma descriptif du CECR a déjà montré que la notion de médiation avait été introduite dans le CECR dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, comme un des quatre modes de communication, à savoir : réception, interaction, production et médiation, lorsque le modèle des quatre capacités a été abandonné (voir la figure 2). L'usage de la langue implique très souvent plusieurs activités : la médiation combine la réception, la production et l'interaction. Par ailleurs dans de nombreux cas, on ne se sert pas d'une langue uniquement pour communiquer un message mais plutôt pour développer une idée par le moyen de ce qu'on appelle la 'mise en langage' (parler d'une idée et ainsi exprimer ses pensées : 'languaging' en anglais) ou pour susciter la compréhension et la communication.

Le traitement de la médiation dans le CECR ne se limite pas à la médiation inter-langue (transmettre une information dans une autre langue) comme le montrent les extraits suivants :

- Section 2.1.3 : Faire que la communication soit possible entre des personnes qui, pour une raison quelconque, ne peuvent pas communiquer directement.
- Section 4.4 : Agir comme intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre directement, en principe des locuteurs de langues différentes (**mais pas nécessairement**).
- Section 4.6.4 : Le texte déclencheur ***comme*** le texte produit peut être oral ou écrit et ***en L1 ou L2*** *(Note : Cela ne veut pas dire que l'un est en L1 et l'autre en L2 ; cela indique qu'ils peuvent être tous les deux en L1).*

Même si dans le CECR le concept de médiation n'est pas développé dans toute sa complexité, l'accent est tout de même mis sur les deux notions clés que sont la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social. D'autre part, l'importance donnée au médiateur en tant qu'intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la conception sociale du CECR. Ainsi, bien que cela ne soit pas dit de façon explicite dans la version 2001 du texte, le schéma descriptif du CECR donne de facto une position clé à l'approche actionnelle, similaire au rôle que d'autres experts lui donnent maintenant quand ils traitent du processus d'apprentissage de la langue.

Par l'approche adoptée, la médiation dans le projet d'amplification des descripteurs du CECR n'est pas considérée uniquement comme inter linguistique. Outre la médiation inter linguistique, cette approche prend aussi en compte la médiation liée à la communication et à l'apprentissage ainsi que la médiation sociale et culturelle. Cette approche plus ample a été choisie pour sa pertinence dans des classes de plus en plus diverses, en relation avec la diffusion d'EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère) et parce que l'on considère de plus en plus que la médiation fait partie de tout apprentissage et tout particulièrement de l'apprentissage de la langue.

La médiation est particulièrement pertinente avec un petit groupe en classe, pour des tâches collaboratives. Les tâches peuvent être organisées de façon à ce que les apprenants partagent différentes données, les expliquent et travaillent ensemble pour atteindre un objectif. Ils sont d'autant plus pertinents dans le contexte d'EMILE.

## Niveaux communs de référence du CECR

Le CECR a deux axes : un axe horizontal des catégories qui décrivent les différentes activités et les aspects de la compétence (présentées ci-dessus), et un axe vertical qui représente les progrès de la compétence dans ces catégories. Pour faciliter l'organisation des cours et décrire les progrès, le CECR propose six niveaux communs de référence représentés dans la figure 3. Cette organisation offre une feuille de route qui permet à l'utilisateur/apprenant de se familiariser de façon progressive avec les aspects pertinents du schéma descriptif. Les six niveaux ne sont pas figés. Ils peuvent premièrement être regroupés en trois grandes catégories : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2). Et deuxièmement, les six niveaux de référence qui représentent de très larges fourchettes de compétence langagière sont très souvent subdivisés.

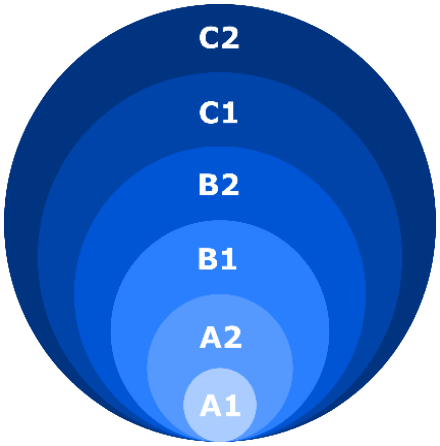



**Figure 3 –** Niveaux communs de référence du CECR

Que ce soit dans les sciences humaines ou les arts libéraux, les catégories correspondent toutes à des concepts conventionnels construits par la société. A l'image des couleurs de l'arc-en-ciel, la compétence langagière est en fait un continuum. Mais, comme dans l'arc-en-ciel, malgré le flou des frontières entre les couleurs, certaines ressortent plus qu'autres, comme dans la figure 4. Mais pour communiquer, on simplifie et on se concentre sur les six couleurs importantes comme dans la figure 5.

**Figure 4 –** Un arc-en-ciel

**Figure 5 –** Les six couleurs conventionnelles

Dans les Chapitres 4 et 5 du CECR, les descripteurs définissent de façon détaillée les niveaux communs de référence, mais les caractéristiques majeures des niveaux sont brièvement résumées dans la section 3.6 (voir annexe 1) et dans les trois tableaux introduisant les niveaux dans le Chapitre 3 du CECR.

- ► Tableau 1 du CECR : échelle globale, avec un court paragraphe de résumé par niveau.
- ► Tableau 2 du CECR : grille d'auto-évaluation, qui résume de façon simplifiée les descripteurs du CECR pour les activités de communication langagière dans le Chapitre 4. Le tableau 2 est également utilisé dans le Passeport des langues des nombreuses versions du *Portfolio Européen des Langues* et *l'Europass* de l'UE. Une version élargie comprenant *l'interaction écrite, l'interaction en ligne* et *la médiation* est donnée dans l'annexe 2.
- ► Tableau 3 du CECR : résumé sélectif des descripteurs du CECR pour les aspects de la compétence langagière communicative dans le Chapitre 5. Une version amplifiée comprenant la *phonologie* est donnée dans l'annexe 3.

Il est important de rappeler que le plus haut niveau dans le schéma du CECR n'a absolument rien à voir avec ce qui est parfois comparé à une performance d'un 'locuteur natif' idéalisé, ou d'un 'locuteur natif très instruit 'ou d'un 'locuteur natif ou presque'. De tels concepts n'ont jamais été pris en compte pendant l'élaboration des niveaux ou des descripteurs. C2 qui est le niveau le plus élevé dans le schéma du CECR est présenté de la façon suivante :

> 'Bien que **le Niveau C2** ait été intitulé **Maîtrise**, il n'a pas l'ambition d'égaler la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau.' (CECR Section 3.6, p. 34)
>
> ***'Maîtrise*** (Trim : '*Maîtrise globale' et* Wilkins : '*Compétence opérationnelle globale*), correspond à l'objectif de l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE (Association of Language Testers in Europe - Association des Organismes certificateurs en Europe). On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels de langues.' (CECR Section 3.2, p. 25)

A1, le niveau inférieur du CECR n'est pas non plus le niveau de compétence le plus bas que l'on puisse imaginer dans une langue supplémentaire. Ce niveau est décrit de la façon suivante dans le CECR :

> **Le Niveau A1 (*introductif ou de découverte – Breakthrough*) est le niveau le plus élémentaire** d'utilisation de la langue à titre personnel - celui où l'apprenant *est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples et en poser, sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a ; 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 et pré organisées (CECR Section 3.6, p. 32)
>
> 'Le **Niveau A1** (Introductif ou découverte, Breakthrough) est sans doute le « niveau » le plus élémentaire que l'on puisse identifier de capacité à produire de la langue. Cependant, avant d'en arriver là, les apprenants peuvent réaliser efficacement, avec une gamme de moyens linguistiques très limités, un certain nombre de tâches particulières qui correspondent à leurs besoins.

CONTEXTE DE CREATION DES NIVEAUX DU CECR

Le schéma en six niveaux ascendants est identifié de A à C justement parce que C2 n'est pas le niveau de compétence le plus élevé que l'on puisse imaginer dans une langue. En fait, dans un symposium intergouvernemental tenu en 1977 pour discuter d'un éventuel dispositif européen d'unités de crédits capitalisables, un dispositif comprenant un septième niveau avait été proposé par David Wilkins. Le groupe de travail du CECR a choisi les six premiers niveaux de Wilkins considérant que le septième niveau va au-delà du cadre de l'enseignement général.

Dans le Projet national suisse de recherche, qui a confirmé empiriquement les niveaux et élaboré les descripteurs d'origine du CECR, l'existence de ce septième niveau a été ratifié. Des utilisateurs/apprenants suivant des cours d'interprétation et de traduction à l'Université de Lausanne étaient clairement au-dessus du niveau C2. En fait, les interprètes simultanés dans les Institutions européennes et les traducteurs professionnels ont un niveau bien supérieur à C2. C2 correspond, par exemple, au troisième de cinq niveaux pour la traduction littéraire conçus récemment dans le projet PETRA. De plus, de nombreux écrivains plurilingues font preuve d'une 'compétence ambilingue' correspondant au septième niveau de Wilkins sans être pour autant bilingues de naissance.

L'enquête du Fonds national suisse de recherche scientifique de 1994-1995 qui a conçu et étalonné les exemples de descripteurs a repéré une utilisation de la langue limitée à la réalisation de tâches isolées que l'on peut supposer incluse dans la définition du Niveau A1. Dans certaines situations, par exemple avec de jeunes apprenants, il peut s'avérer utile d'isoler cette « borne ».

Les descripteurs qui suivent renvoient à des tâches simples et globales que l'on a classées au-dessous du Niveau A1 mais qui peuvent représenter des objectifs utiles pour des débutants.

- ► Peut faire un achat simple si il/elle peut montrer du doigt ou faire un autre geste pour appuyer le référent verbal.
- ► Peut dire et demander le jour, l'heure et la date.
- ► Peut saluer de manière simple.
- ► Peut dire oui, non, excusez-moi, s'il vous plaît, pardon.
- ► Peut remplir un formulaire simple avec son nom, son adresse, sa nationalité et son état-civil.
- ► Peut écrire une carte postale simple. (CECR, Section 3.5, p. 30)

Dans l'ensemble actualisé et amplifié des descripteurs de ce document, le niveau qui vient d'être commenté a été classé en **Pré-A1** et son élaboration s'est faite sur la base des descripteurs du projet Lingualevel suisse et du projet japonais CEFR J, tous les deux ciblant l'école primaire et le premier cycle du secondaire.

Dans le CECR, il est bien précisé que les niveaux sont des ***niveaux de référence*** et que les utilisateurs peuvent, en fonction du contexte, les subdiviser en illustrant la façon de le faire dans différents contextes. (CECR Section 3.5). Dans la même section, le CECR introduit l'idée de ***niveaux plus***.

Dans les descripteurs, les 'niveaux de référence' (par ex. A2 ou A2.1) ont été séparés des 'niveaux plus' (par ex. A2+ ou A2.2), par une ligne horizontale, comme dans l'exemple suivant pour la compréhension générale de l'oral.

| | |
|---|---|
| A2 | Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. |
| | Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi). |

Les **niveaux plus** représentent une très grande compétence à un niveau qui n'atteint cependant pas encore la norme minimale du niveau de référence suivant, mais les caractéristiques du niveau supérieur commencent généralement à apparaître. Les descripteurs des 'niveaux plus' ne sont pas présents dans les trois tableaux présentant les niveaux du CECR (CECR Tableaux 1, 2 et 3).

## Profils du CECR

Les niveaux représentent une simplification nécessaire. On a besoin de niveaux pour organiser l'apprentissage, pour avoir des traces des progrès et répondre à des questions telles que *Quel est votre niveau en français ?* Ou *Quelle compétence devrions-nous exiger des candidats ?* Toutefois, une réponse simple du genre *B2* – ou même *B2 en réception, B1 en production* - cache un profil complexe. C'est pourquoi le CECR propose autant d'échelles de descripteurs, c'est justement pour encourager les utilisateurs à élaborer des profils différenciés. Les échelles de descripteurs peuvent tout d'abord être utilisées pour repérer les activités langagières qui conviennent à un groupe particulier d'apprenants puis pour établir le niveau que ces apprenants ont besoin d'atteindre dans ces activités pour réaliser leurs objectifs. Les deux exemples fictifs de profils langagiers individuels des figures 6 et 7 en sont une illustration. Dans chaque cas, les quatre formes des figures 6 et 7 montrent le profil désiré pour respectivement, la réception, l'interaction, la production et la médiation. Les indications autour du cercle sont les échelles de descripteurs considérées comme appropriées et le niveau de compétence censé convenir dans chaque échelle est indiqué par le dégradé. Notez que les échelles de descripteurs ne sont pas identiques dans les deux diagrammes. Seules les activités que l'on considère comme étant appropriées y seraient incluses. Des profils comme ceux de la figure 6 peuvent être proposés pour des individus dans le contexte de cours de langues à 'objectifs spécifiques', mais cette technique peut être aussi très utile pour analyser les besoins de **groupes d'apprenants** particuliers.

Le profil représenté par la Figure 6 comprend des 'niveaux plus' entre les niveaux communs de référence. Une priorité relative (B1) est donnée à la réception – dont *Lire comme activité de loisir*-, à la coopération à visée fonctionnelle, l'interaction collaborative et à la production orale. Cependant, la première des priorités concerne la compréhension de l'interlocuteur (B2), et dans notre cas (EMILE), sans doute la compréhension du professeur. Le profil représenté dans la Figure 7 (un étudiant de niveau postdoctoral en sciences) met également l'accent sur la réception (C1) et sur certains aspects de la médiation : coopérer pour construire du sens, expliquer des données, et traiter des textes à l'écrit. On peut créer des profils pour des groupes divers, en particulier dans les domaines professionnels ou de l'éducation spécialisée. Des parties prenantes peuvent être consultés selon un processus en deux étapes : la première pour établir les échelles de descripteurs appropriées et la seconde pour définir des objectifs réalistes pour chacune.

On peut également utiliser des profils graphiques comme ceux des Figures 6 et 7 pour décrire la compétence langagière courante d'un utilisateur/apprenant. On peut considérer l'évolution de la compétence individuelle comme un gain de l'espace sur le temps : un gain sur un terrain approprié[6]. Un profil graphique réaliste de la compétence d'un individu ressemblerait plus aux Figures irrégulières 6 et 7 qu'aux niveaux de perfection plus abstraits montrés dans les cercles concentriques de la Figure 3.

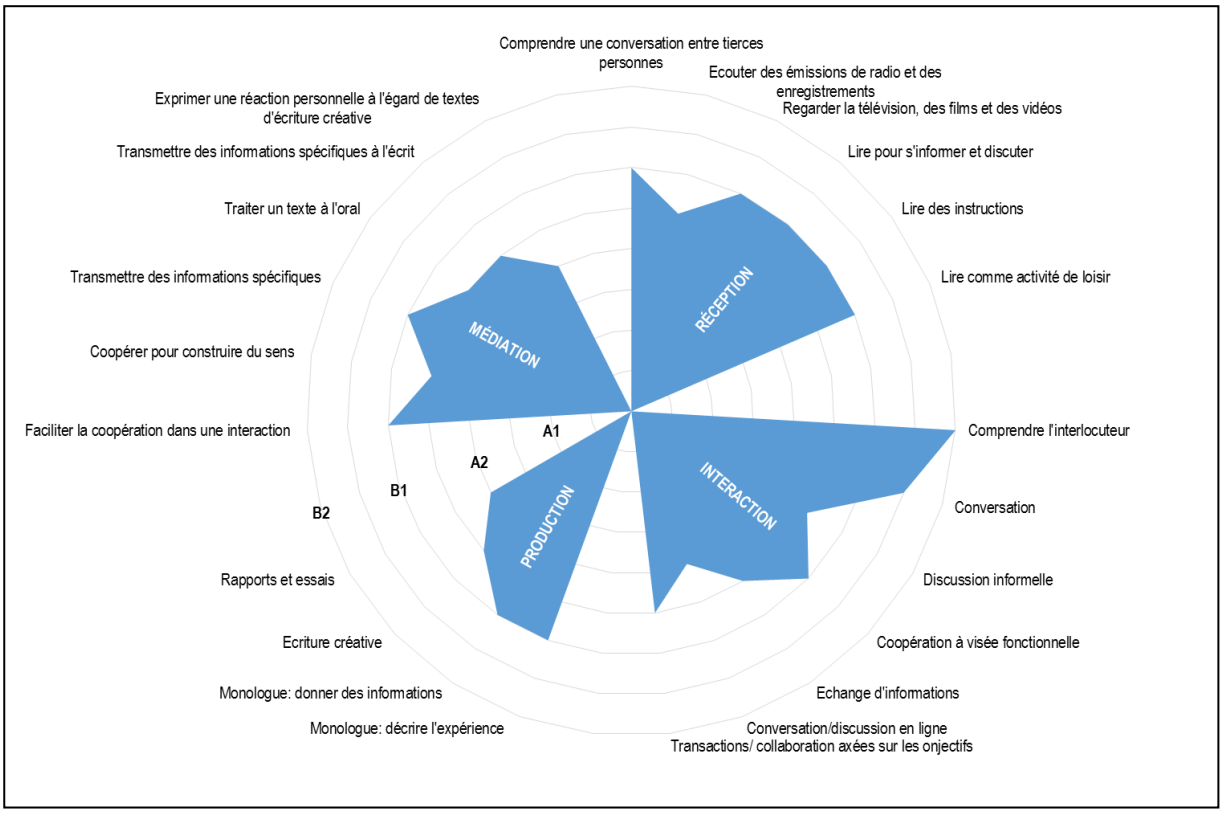



**Figure 6** – Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire - Premier cycle du secondaire – EMILE (*Enseignement de Matières par l´Intégration d´une Langue Étrangère*)

[6] Les versions de 1996 et 1998 du CECR comprenaient un diagramme semblable aux Figures 6 et 7 pour illustrer cette analogie de profils compétence langagière spatiale, territoriale ; dans le groupe de travail, le diagramme en question avait été nommé 'Antarctique' à cause de sa forme. On l'avait alors considéré comme un concept trop compliqué pour l'époque et on ne l'avait pas gardé dans la version publiée.

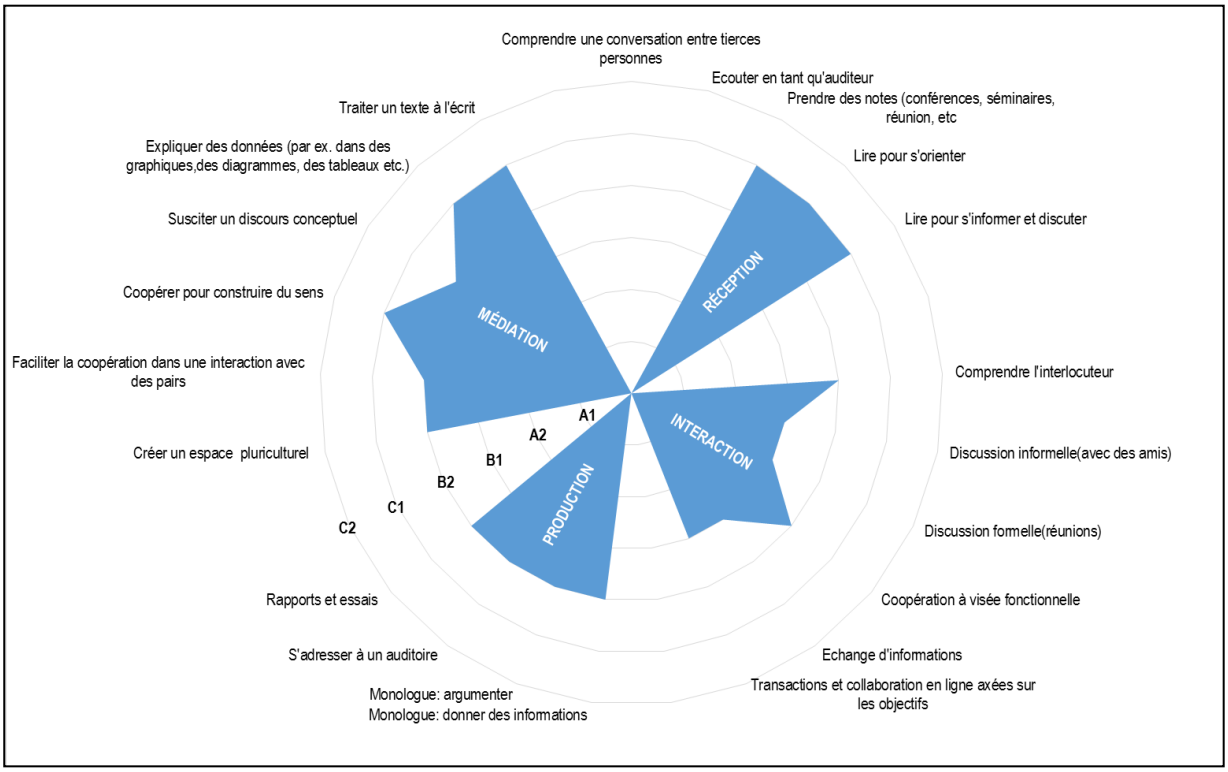



**Figure 7 –** Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire - Post-doctorant en sciences naturelles

Malgré tout, pour un profil personnel de compétence, il est quand même souhaitable, dans la plupart des cas, de travailler avec moins de catégories. Les Figures 6 et 7 fonctionnent avec des échelles de descripteurs pour des types d'activités différentes et détaillées. L'alternative consiste à n'utiliser que les sept échelles générales (Compréhension générale de l'oral, etc.). D'autre part, on ne voit pas pourquoi le profil devrait se limiter à une seule langue. On peut aller plus loin et créer des profils graphiques plurilingues pour chaque utilisateur/apprenant. La Figure 8 montre un profil plurilingue s'inspirant du modèle élaboré dans un projet canadien[7]. Les profils pour les différentes langues sont superposés sur le même graphique. La figure montre un profil de 'compétence partielle' qui n'est pas atypique d'un utilisateur/apprenant adulte : bien meilleur en compréhension écrite dans toutes les langues.

Ce genre de profil montre à quel point la compétence d'un utilisateur/apprenant, quel qu'il soit, est pratiquement toujours inégale et partielle. Cette compétence sera influencée par le contexte familial, les besoins créés par la situation dans laquelle se trouve la personne et par ses expériences, incluant les compétences transversales acquises dans l'enseignement général, dans l'utilisation d'autres langues et dans la vie professionnelle. Il est peu probable que les profils de deux utilisateurs/apprenants soient tout à fait identiques dans la mesure où ils reflètent l'expérience de vie de la personne ainsi que ses capacités intrinsèques, ce que le CECR (Section 5.2) décrit comme leurs 'compétences générales'.

[7] LINCDIRE: Linguistic & Cultural Diversity REinvented www.lincdireproject.org.

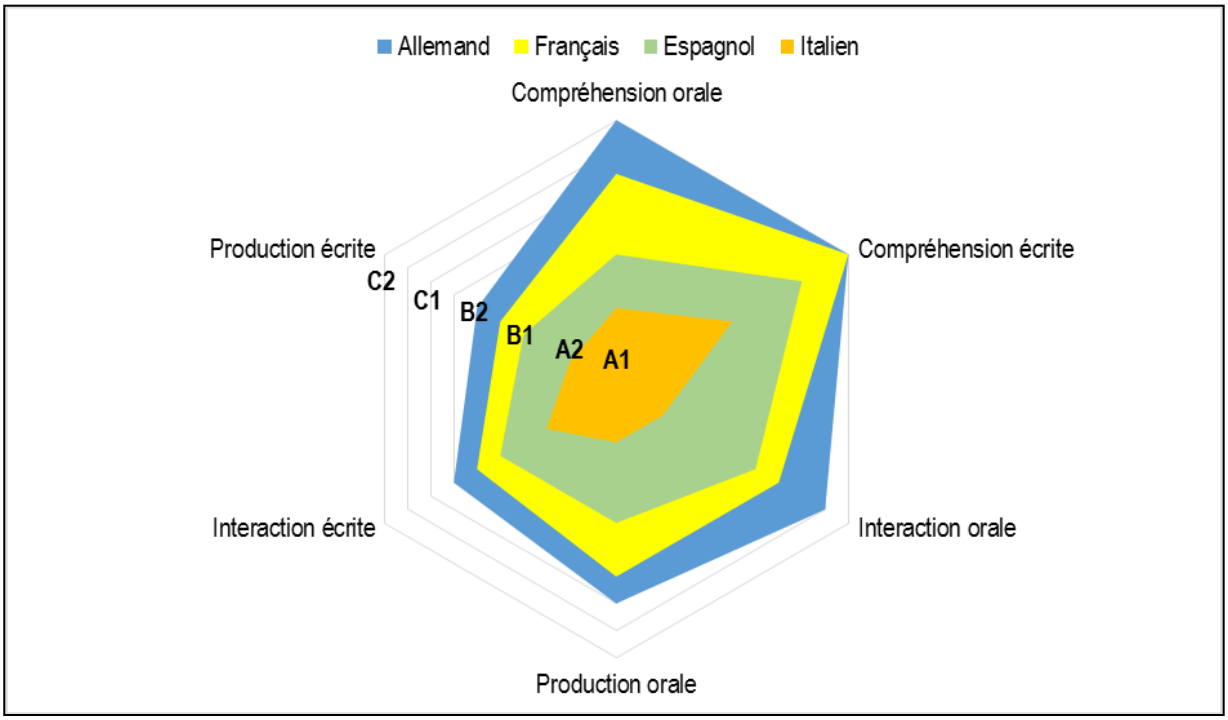



**Figure 8 –** Profil de compétence plurilingue comprenant moins de catégories

Dans la pratique, on a eu tendance à utiliser des diagrammes plus linéaires pour établir le profil CECR de compétence langagière d'une personne. La Figure 9 montre la compétence dans une langue par rapport aux échelles 'générales' de descripteurs, et la Figure 10 montre un profil pour la compréhension orale (Compréhension générale de l'oral) dans différentes langues. On trouve ce type de graphique dans certaines versions du Portfolio Européen des Langues. Les premiers Portfolios établissaient le profil de compétence dans chaque langue prise une par une (comme dans la Figure 9), alors que d'autres élaborés ultérieurement montrent le profil plurilingue pour une compétence générale dans chaque activité langagière communicative (comme dans la Figure 10).

| ESPAGNOL | Pré-A1 | A1 | A2 | A2+ | B1 | B1+ | B2 | B2+ | C1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Compréhension de l'oral | | | | | | | | | |
| Compréhension de l'écrit | | | | | | | | | |
| Interaction orale | | | | | | | | | |
| Interaction écrite | | | | | | | | | |
| Production orale | | | | | | | | | |
| Production écrite | | | | | | | | | |
| Médiation | | | | | | | | | |

**Figure 9 –** Profil de compétence - Compétence générale dans une langue

| Compréhension de l'oral | Pré-A1 | A1 | A2 | A2+ | B1 | B1+ | B2 | B2+ | C1 | C2 | Au-dessus de C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anglais | | | | | | | | | | | |
| Allemand | | | | | | | | | | | |
| Français | | | | | | | | | | | |
| Espagnol | | | | | | | | | | | |
| Italien | | | | | | | | | | | |

**Figure 10 –** Profil de compétence plurilingue - Compréhension de l'oral dans différentes langues

Les profils graphiques ont été associés au CECR et aux Portfolios dès leurs premières versions, vers la fin des années 1990. De nos jours il est bien entendu beaucoup plus facile de les produire à partir d'un tableur (par ex. Excel) en utilisant les nombreux outils disponibles d'internet. Il est cependant clair que de tels profils sous forme de graphiques n'ont de sens que si le lecteur possède une certaine familiarité avec des niveaux et des catégories concernées. Les descripteurs du CECR peuvent apporter cette familiarité.

## Descripteurs du CECR

Les descripteurs sont présentés sur des échelles dont la liste se trouve dans la table des matières. Chaque échelle de descripteurs (de 2001 ou nouvelle), fournit des exemples de l'utilisation typique de la langue, dans un domaine particulier, calibrés à différents niveaux. Chaque descripteur a été élaboré et calibré indépendamment des autres descripteurs de l'échelle afin que chacun d'entre eux propose de façon autonome des critères pouvant être utilisés indépendamment de leur échelle. L'objectif des descripteurs est de fournir des éléments pour l'élaboration de programmes. Ils sont présentés par niveaux pour des facilités d'utilisation. Les descripteurs de même niveau mais d'échelles différentes sont plutôt utilisés dans des listes de contrôle d'un programme ou comme objectifs pour des modules ou pour l'auto-évaluation (comme dans les Portfolios Européens des Langues). L'association entre un descripteur et un niveau spécifique ne doit cependant pas être perçue comme exclusive ou obligatoire. Les premiers descripteurs commencent au premier niveau auquel un utilisateur/apprenant est susceptible de réaliser la tâche décrite. Il s'agit du niveau auquel un descripteur peut répondre à un objectif de programme : c'est le niveau à partir duquel il est raisonnable de développer la capacité de faire ce qui est décrit. Ce descripteur peut être un défi à relever, ce qui n'est pas impossible, par des utilisateurs/apprenants d'un niveau inférieur. Et même, pour certains apprenants talentueux, expérimentés ou motivés dans le domaine décrit, il peut représenter un but tout à fait adapté. Cela montre combien il est important de penser en termes de profils (Cf. Figures 6 à 10) ainsi que de niveaux. La lecture de la section 3.7 du *CECR Comment lire les échelles de descripteursr* et de la section 3.8 *Comment utiliser les descripteurs de compétence langagière/linguistique* peut s'avérer d'une grande utilité pour les utilisateurs.

LE PROJET DE RECHERCHE DES DESCRIPTEURS DU CECR

Les descripteurs publiés dans le CECR en 2001 s'appuyaient sur les résultats du Projet de recherche nationale Suisse mis en place pour élaborer et valider des descripteurs pour le CECR et les PELs et faire le point sur l'avancement de la compétence langagière à la fin de différentes années d'études dans le système d'enseignement suisse. Le projet, dont il est question ici, consistant à élaborer un ensemble amplifié de descripteurs, a reproduit l'approche adoptée dans le Projet suisse de 1993-97. La méthodologie en 3 étapes choisie dans le projet initial est brièvement décrite dans l'annexe B du CECR :

Etape intuitive : Analyse détaillée des échelles de compétence existantes et conception de nouveaux descripteurs.

Etape qualitative : 32 ateliers constitués de groupes de 4 à 14 enseignants qui, en face à face, (a) classent les descripteurs dans les catégories qu'ils sont supposés décrire ; (b) évaluent la clarté, la précision et la pertinence des descripteurs; (c) classent les descripteurs en niveaux de compétence.

Etape quantitative : Analyse de Rasch pour calibrer les échelles, à partir de l'interprétation par 250 enseignants de la difficulté des descripteurs, chaque enseignant ayant évalué 10 apprenants (échantillon structuré de deux de leurs classes à la fin de l'année scolaire). Les évaluations de ces descripteurs ont été menées quand les enseignants (dont 80% étaient des établissements du secondaire) décernaient les notes pour l'ensemble de l'année scolaire.

Les échelles de descripteurs présentent des descripteurs **indépendants, autonomes** et n'ont pas pour fonction première d'être destinées à l'évaluation. Ce ne sont pas des échelles d'évaluation dans le sens où ce terme est généralement utilisé dans l'évaluation des langues. Elles ne cherchent pas à couvrir chaque aspect pertinent à chaque niveau comme le feraient des échelles d'évaluation destinées à évaluer une compétence de façon conventionnelle. Elles sont là pour illustrer, non seulement parce qu'elles sont non prescriptives, mais parce qu'elles fournissent des ***illustrations*** de la compétence à différents niveaux dans le domaine concerné. Elles mettent l'accent sur les **éléments nouveaux et marquants ;** leur but n'est pas de chercher à décrire de façon exhaustive tout ce qui est pertinent. Elles sont **ouvertes et incomplètes**.

Les descripteurs représentent une base pour l'élaboration de normes appropriées à un contexte. **On ne les propose pas eux-mêmes comme des normes**. Le CECR met les choses au clair en donnant les précisions suivantes :

> '… il s'agit là de recommandations et non de prescriptions. C'est un « document de réflexion, de discussion et de projet… Le but des exemples est d'ouvrir de nouvelles possibilités et non d'anticiper des décisions. » (Ibid.). Toutefois, il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outil de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues.
>
> En qualité d'usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d'échelles et leurs descripteurs de manière critique. Tout rapport d'expérience communiqué à la Section des langues vivantes du Conseil de l'Europe sera le bienvenu. À noter aussi que les échelles sont prévues non seulement pour une compétence globale mais également pour chacun des paramètres étalonnables de la compétence langagière détaillée aux Chapitres 4 et 5. Ceci permet d'affiner la différenciation des profils au sein des groupes d'apprenants. (CECR, Avertissement, p.5)

Les échelles de descripteurs sont donc des outils de référence. Elles n'ont pas été conçues pour être utilisées comme des outils d'évaluation même si elles peuvent constituer une ressource pour l'élaboration de tels outils, comme, par exemple, des listes de contrôle pour un niveau ou une grille pour plusieurs catégories à différents niveaux. Les utilisateurs peuvent s'aider de la section 9.2.2 du CECR *Critères pour atteindre un objectif d'apprentissage*

Dans ce Volume complémentaire, chaque échelle de descripteurs est accompagnée d'une courte explication de sa raison d'être qui souligne les notions clés illustrées par les descripteurs au fur et à mesure que l'on progresse vers le haut de l'échelle. Les échelles ne proposent pas systématiquement un descripteur pour chaque niveau. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de descripteur qu'il est impossible d'en rédiger un. Par exemple, au niveau C2, la formulation est parfois la suivante *'Pas de descripteur disponible : voir C1'*. Dans ce cas, l'utilisateur est invité à se demander s'il est possible, en fonction du contexte concerné, de formuler un descripteur représentant une version plus exigeante que la définition donnée pour le C1.

Dans la section 3.4 du CECR, l'argumentaire justifiant la validité des descripteurs est qu'ils :

- ► s'appuient, en ce qui concerne leur formulation, sur l'expérience de nombreux organismes de recherche dans le domaine de la définition des niveaux de capacité ;
- ► ont été élaborés simultanément au modèle présenté dans les Chapitres 4 et 5 par le biais d'une interaction entre a.) le travail théorique du groupe d'auteurs, b.) l'analyse d'échelles de compétences existantes et, c.) les ateliers conduits avec les enseignants.
- ► ont été harmonisés avec l'ensemble des Niveaux communs de référence : A1, A2, B1, B2, C1 et C2 ;
- ► répondent aux critères énoncés dans l'Annexe A du CECR sur la forme des descripteurs en ce sens que chacun est bref (pas plus de 25 mots), clair et transparent et formulé de manière positive, qu'il décrit quelque chose de défini et est autonome, c'est-à-dire que son interprétation ne dépend pas des autres descripteurs ;
- ► ont été reconnus clairs, utiles et pertinents par des groupes de professeurs enseignant ou non leur langue maternelle dans des secteurs éducatifs variés et avec des profils de formation et une expérience professionnelle très différents ;

- sont appropriés à la description de la performance des apprenants du premier et du second cycle du secondaire, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes et peuvent constituer ainsi des objectifs réalistes ;
- ont été 'calibrés objectivement' sur une échelle commune. Cela signifie que la position de la plus grande partie des descripteurs sur l'échelle résulte de la façon dont ils ont été interprétés pour évaluer la performance des apprenants et non uniquement de l'opinion de leurs auteurs ;
- fournissent une banque de critères sur le suivi de l'apprentissage des langues que l'on peut exploiter avec souplesse pour développer une évaluation critériée. Ils peuvent être mis en relation avec les systèmes locaux, conçus en fonction de l'expérience locale et/ou utilisés pour mettre en place de nouvelles batteries d'objectifs.

Pour toutes ces raisons, l'ensemble des descripteurs de 2001 a fait l'objet d'un large accord et a été traduit dans 40 langues. Dans le CECR, les descripteurs étaient référencés comme 'banque de descripteurs', l'idée étant que, comme pour une banque d'items pour des tests, ils pouvaient être complétés une fois que les utilisateurs en auraient élaboré et validé davantage, comme c'est le cas avec cette mise à jour.

Les descripteurs doivent permettre d'établir un métalangage commun pour faciliter le travail en réseau et l'établissement de communautés de pratique par des groupes d'enseignants. Les utilisateurs du CECR sont invités à sélectionner les niveaux du CECR et les descripteurs qui selon eux répondent aux besoins de leurs apprenants, à adapter la façon dont ils sont formulés pour qu'ils correspondent au contexte particulier et à ajouter leurs propres descripteurs quand ils le jugent nécessaire. Les descripteurs des modèles de PEL ont été adaptés de cette façon.

## 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 si besoin est, les adapter. Les descripteurs peuvent de la sorte constituer une ressource détaillée et modulable pour :

- relier les objectifs d'apprentissage à l'utilisation d'un langage concret, et donner ainsi un cadre pour une approche actionnelle de l'apprentissage ;
- fournir des 'balises' transparentes aux apprenants, aux parents et aux sponsors ;
- offrir 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 décrites dans de nombreux descripteurs ;
- introduire une évaluation critériée avec des critères associés à un cadre externe (le CECR dans le cas présent).

Les descripteurs du CECR sont très souvent cités pour adapter ou rendre explicites les

DEFINIR LES OBJECTIFS D'UN PROGRAMME A PARTIR D'UN PROFIL DE BESOINS

*Étape 1* : Sélectionner les *échelles de descripteurs* répondant aux besoins d'un groupe d'apprenants. (Cf. Table des matières et Figures 6 et 7). La meilleure façon de procéder est de travailler en concertation avec toutes les parties prenantes, y compris les enseignants et, s'il s'agit d'apprenants adultes, avec les apprenants eux/elles-mêmes. On peut également demander aux parties prenantes quelles autres activités communicatives leur semblent pertinentes.

*Étape 2* : Fixer, en concertation avec les parties prenantes, sur les échelles retenues, le niveau que les apprenants devraient atteindre.

*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 éventuellement la liste avec les parties prenantes.

La variante suivante est possible :

*Étape 1* : Décider d'un niveau global cible pour le cours.

*Étape 2* : Regrouper tous les descripteurs de ce niveau.

*Étape 3* : Repérer les descripteurs pertinents en accord avec les parties prenantes et éliminer les autres.

objectifs d'un cours. 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. Ce faisant, l'idéal serait de commencer par créer un profil de besoins, comme ceux des Figures 6 et 7. Dans la pratique, un raccourci partant des listes de contrôle de descripteurs adaptés déjà disponibles pour les différents niveaux dans les Biographies langagières des nombreuses versions du Portfolio Européen des Langues, est souvent utilisé.

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 et qu'ils sont complétés par d'autres objectifs d'enseignement. 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 ex. 60 à 80 descripteurs), mais l'expérience suggère qu'une liste servant d'outil d'évaluation ou d'auto-évaluation est plus efficace quand elle est plus courte (par ex. 10 à 20 descripteurs) et qu'elle met l'accent sur les activités correspondant à une partie ou à un module spécifique du cours.

Les descripteurs peuvent également fournir des critères transparents pour l'évaluation. Le Chapitre 9 présente différentes formes d'évaluation et ce que les descripteurs peuvent apporter. 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'auto-évaluation 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, Section 9.2.2)

Les autres, les descripteurs d'aspects de compétences particulières (CECR Chapitre 5) peuvent constituer une base utile pour l'élaboration de critères d'évaluation et savoir *comment* 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 Chapitre 4). Le tableau 3, qui est une adaptation de la figure 6 montre les deux types de descripteurs. Chacun d'entre eux (*quoi, comment*) peut prendre deux formes : plus simple, pour les 'néophytes' et 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 eux-mêmes et aux autres parties prenantes (ils concernent l'utilisateur) ; les descripteurs plus élaborés, pour 'initiés', sont utilisés pour aider les enseignants et les évaluateurs à bâtir un programme avec des tâches spécifiques (ils concernent le concepteur). Des versions plus simples de descripteurs portant sur le *comment* de la performance langagière d'un apprenant sont utilisées dans des grilles d'évaluation où l'on ne trouve en général que quatre ou cinq critères d'évaluation. Elles peuvent être, dans un souci de transparence, partagées avec les utilisateurs/apprenants (ils concernent 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 (elles concernent le diagnostic).Les utilisateurs peuvent consulter ce qui est dit sur ce point dans les sections 3.8 et 9.2.2 du CECR qui explique les différentes orientations.

**Tableau 3 –** Les différentes fonctions des descripteurs (d'après la Figure 6 du CECR)

| | QUOI : Ce que l'utilisateur/apprenant peut faire (CECR Chapitre 4) | COMMENT l'utilisateur/apprenant réalise la tâche (CECR Chapitre 5) | Parties concernées |
|---|---|---|---|
| Descripteurs plus complexes | Descripteurs (de programme) orientés vers le concepteur de programmes | Descripteurs pour une évaluation orientée vers un diagnostic | Concepteurs de programmes<br>Enseignants |
| Descripteurs moins complexes | Objectifs d'apprentissage orientés vers l'utilisateur et résultats d'apprentissage sous forme de 'Je peux (faire)' | Descripteurs pour une évaluation orientée vers l'auto-évaluation | Apprenants<br>Parents/employeurs, etc. |

Comme cela a été dit, la fonction première des descripteurs est de faciliter des liens transparents et cohérents entre le programme, l'enseignement et l'évaluation, particulièrement l'évaluation par l'enseignant, et avant tout, l'harmonisation entre 'la langue de la classe' et le monde réel. Les besoins du monde réel sont liés aux principaux domaines d'usage de la langue : publique, privé, professionnel et éducationnel (CECR Section 4.1.1 ; CECR tableau 5). Ces domaines sont illustrés par des exemples pour les nouvelles échelles des activités en ligne et la médiation dans l'annexe 6.

Le domaine éducationnel relève tout autant du monde réel que les autres domaines. Les 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 le langage de la classe pour des enfants dans un contexte d'immigration et EMILE (Enseignement de Matières par l´Intégration d´une Langue Étrangère), l'interaction entre 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 a augmenté depuis la publication du CECR aussi bien au niveau social qu'éducationnel et il est devenu de plus en plus important de faire de la place à cette diversité. Cela entraîne une vision élargie de la médiation, comme dans le projet 2014-17, avec un accent positif sur la diversité des répertoires linguistiques et culturels des utilisateurs/apprenants. La classe peut devenir l'endroit où se fait la prise de conscience des profils plurilingues/pluriculturels des apprenants et de leur développement. Le groupe de projet a grand espoir que les nouveaux descripteurs du CECR pour médier un texte, médier des concepts, médier la communication et pour la compétence plurilingue/pluriculturelle aident à diversifier les types de tâches effectuées dans les cours de langues et valorisent *toutes* les ressources d'élaboration de la langue que les utilisateurs/apprenants apportent avec eux.

## Ressources utiles pour la mise en œuvre du CECR

Le site du Conseil de l'Europe propose des liens vers les nombreuses ressources et articles liés au CECR, y compris une banque de descripteurs supplémentaires, des échantillons de réalisations (vidéos et textes) 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 propose quelques-uns des documents de référence les plus pratiques en vue de l'utilisation du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage.

- *Guide pour les utilisateurs* (John Trim et al, Conseil de l'Europe) - disponible en français et en anglais
- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Jean-Claude Beacco et al, Conseil de l'Europe) - disponible en français et en anglais
- *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* (Enrica Piccardo, Services des curriculums Canada) - disponible en français et en anglais
- *Parcours à travers l'évaluation, l'apprentissage et l'enseignement dans le CECR* (Enrica

Piccardo *et al.* Centre Européen de Langues vivantes CELV) - disponible en français et en anglais

- *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios* (version européenne) (Francis Goulier, Didier/Conseil de l'Europe) - disponible en français et en anglais
- Eaquals : Ressources pratiques
- CEFTrain : matériel de formation à l'utilisation des échelles du CECR pour l'évaluation (en anglais uniquement)
- *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils* (Claire Bourguignon, Delagrave).
- *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* (Evelyn Rosen, Clé International)
- *The CEFR in practice* (Brian North, Cambridge University Press)
- *Language course planning* (Brian North *et al*, Oxford University Press)

# Le projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR

Cette version amplifiée de descripteurs inclut l'ensemble des descripteurs des sections 4.4 et 5.2 du CECR de 2001. Les échelles de descripteurs sont organisées selon les catégories du schéma descriptif du CECR. Les numéros de pages sont indiqués dans la Table des matières. **Les descripteurs de 2001 sont indiqués en bleu.** Les modifications apportées aux descripteurs de 2001 se trouvent dans l'annexe 7.

Les nouveaux descripteurs viennent d'une sélection de descripteurs validés et calibrés des institutions mentionnées dans la préface, et de descripteurs élaborés, validés et calibrés au cours du projet de médiation de 2014-2017. L'approche adoptée pour actualiser les descripteurs de 2001 et pour le projet de médiation est décrite dans l'annexe 5 et résumée dans ce texte.

- Le logo PROSIGN en haut à droite de l'échelle indique qu'une version venant du projet du CELV est disponible pour la **langue des signes**. Pour accéder aux descripteurs ProSign de l'échelle en question, SVP cliquez sur le logo.
- Des exemples de contextes d'utilisation des nouveaux descripteurs pour l'interaction en ligne et les activités de médiation dans les domaines publics, personnels, professionnels et éducationnels sont donnés dans l'annexe 6.

Le tableau 4 montre le rapport entre le schéma descriptif du CECR, les descripteurs de 2001 et ce qui a été actualisé et ajouté dans ce volume. Comme on peut le constater dans le tableau 4, les échelles de descripteurs pour la réception sont présentées avant celles pour la production alors que dans le texte de 2001, elles venaient après.

## Les étapes du projet

### Actualisation des échelles de 2001

Les échelles de descripteurs du CECR de 2001 sont l'un des aspects du CECR les plus largement utilisés, et ces descripteurs ont gardé une pertinence remarquablement stable jusqu'à aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle l'approche retenue a consisté à compléter l'ensemble de 2001 plutôt que de changer les descripteurs. Des changements ont cependant été proposés pour un petit nombre de descripteurs des échelles des Chapitres 4 et 5. Les modifications d'un petit nombre de formulations 'catégoriques' au niveau C2 ont été faites essentiellement pour montrer que les descripteurs ne prennent pas le locuteur natif idéalisé comme référence pour la compétence d'un utilisateur/apprenant. Ces changements se trouvent dans l'ensemble amplifié des descripteurs publiés dans ce texte et sont listés en annexe 7. La plupart des changements concernent des améliorations de la traduction.

La méthode de travail adoptée a été initiée avec un petit groupe de travail de la Fondation Eurocentres qui a sélectionné, intégré, et, quand cela s'est avéré nécessaire, adapté des éléments calibrés intéressants venant des sources citées dans l'Avant-propos. L'ensemble de descripteurs ainsi constitué a été affiné lors d'une série de réunions avec un petit groupe d'experts agissant en tant que groupe de réflexion, avant d'être soumis pour révision à un groupe élargi de consultants.

### Nouvelles échelles

A ce stade du projet, de nouvelles échelles ont été ajoutées pour *Lire comme activité de loisir* (dans Réception écrite) pour *Utiliser les télécommunications* (dans Interaction orale) et pour *Monologue suivi : donner des informations* (dans Production orale). Certains descripteurs définissant plutôt des discours relevant du monologue, ont été déplacés de l'échelle *Echanger des informations* vers l'échelle *Monologue suivi : donner des informations*.

**Tableau 4 –** Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts

| Activités | | Dans le schéma descriptif de 2001 | Dans les échelles de descripteurs de 2001 | Échelles de descripteurs actualisés dans ce volume | Échelles de descripteurs ajoutés dans ce volume |
|---|---|---|---|---|---|
| Réception (CECR 4.4.2) | Orale | √ | √ | √ | |
| | Écrite | √ | √ | √ | |
| | Stratégies | √ | √ | √ | |
| Production (CECR 4.4.1) | Orale | √ | √ | √ | |
| | Écrite | √ | √ | √ | |
| | Stratégies | √ | √ | √ | |
| Interaction (CECR 4.4.3) | Orale | √ | √ | √ | |
| | Écrite | √ | √ | √ | |
| | Stratégies | √ | √ | √ | |
| | En ligne | | | | √ |
| Médiation (CECR 4.4.4) | Texte | √ | | | √ |
| | Concepts | √ | | | √ |
| | Communication | √ | | | √ |
| Compétences | | | | | |
| Compétence langagière communicative (CECR 5.2) | Linguistique | √ | √ | √ | √ (Phonologie) |
| | Pragmatique | √ | √ | √ | |
| | Sociolinguistique | √ | √ | √ | |
| Compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR 6.1.3) | Pluriculturel | √ | | | √ |
| | Compréhension plurilingue et répertoire | √ | | | √ |

## Pré-A1

Le niveau Pré-A1, constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites. Ce niveau de compétence en-dessous de A1 est mentionné au début de la Section 3.5 du CECR. Une courte liste de descripteurs qui avait été calibrée sous le niveau A1 dans le Projet de recherche nationale suisse présente y est présentée. Etant donné le nombre de projets ciblant ces niveaux inférieurs, il était important de produire une description plus étoffée de la compétence des apprenants en A1 et d'inclure un niveau en-dessous de A1. C'est la raison pour laquelle un niveau de compétence intitulé Pré-A1 a été inclus dans la majorité des échelles.

## Médiation

L'approche choisie pour aborder la médiation dans le CECR de 2001 et dans le projet 2013-2017 est expliquée dans la section suivante. La version pilote du CECR de 1996, publiée pendant les dernières étapes du Projet de recherche suisse, esquissait des catégories d'échelles de descripteurs pour la médiation en complément des échelles de réception, d'interaction et de production. Mais aucun projet d'élaboration de descripteurs n'avait été mis en place. L'objectif principal de l'actualisation actuelle était donc, étant donné l'importance croissante dans ce domaine de l'éducation, de produire des échelles de descripteurs pour la médiation. Lors de la réflexion sur la médiation, des descripteurs pour exploiter des répertoires plurilingue et pluriculturel ont également été ajoutés. Les institutions énumérées dans la liste de l'Avant-Propos ont contribué à la validation de ces nouveaux descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et l'utilisation de répertoires plurilingues et pluriculturels.

## Phonologie

Pour l'échelle existante du CECR *Maîtrise du système phonologique,* un nouvel ensemble complet de descripteurs a été élaboré (voir le rapport d'Enrica Piccardo). Au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie. L'échelle de la phonologie était la seule échelle de descripteurs du CECR pour laquelle une norme de locuteur natif, quoique parfois implicite, avait été adoptée. Dans la mise à jour, il nous a paru plus approprié, en accord avec les recherches récentes, de mettre l'accent sur l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique, en particulier dans le cadre de l'ajout de descripteurs pour l'exploitation de répertoires plurilingues et pluriculturels. Le résultat final a suivi le processus des trois étapes de validation décrites ci-dessous avec plus de 250 informateurs impliqués par étape.

## Développement de la méthodologie

L'annexe 5 comprend une courte description du projet et une version plus complète est disponible dans le texte de Brian North et Enrica Piccardo : *Élaborer des descripteurs illustrant les aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence (CECR)*. Le projet a appliqué et prolongé les méthodologies mises en pratique dans la recherche originale d'élaboration de descripteurs de Brian North et Günther Schneider en Suisse. Il a suivi un principe similaire combinant méthodes et conception de recherche de développement qualitatif et quantitatif tel qu'il est résumé dans la figure 11. Une révision complète de la documentation en rapport avec le sujet a été suivie d'une étape d'écriture, elle-même suivie des commentaires d'un groupe de réflexion. Entre février 2015 et février 2016, les activités de validation ont eu lieu en trois étapes avec environ 1000 personnes. Trois séries de consultation ont été organisées pour la validation de juillet à février 2017, avec un pilote de janvier à juillet 2017.

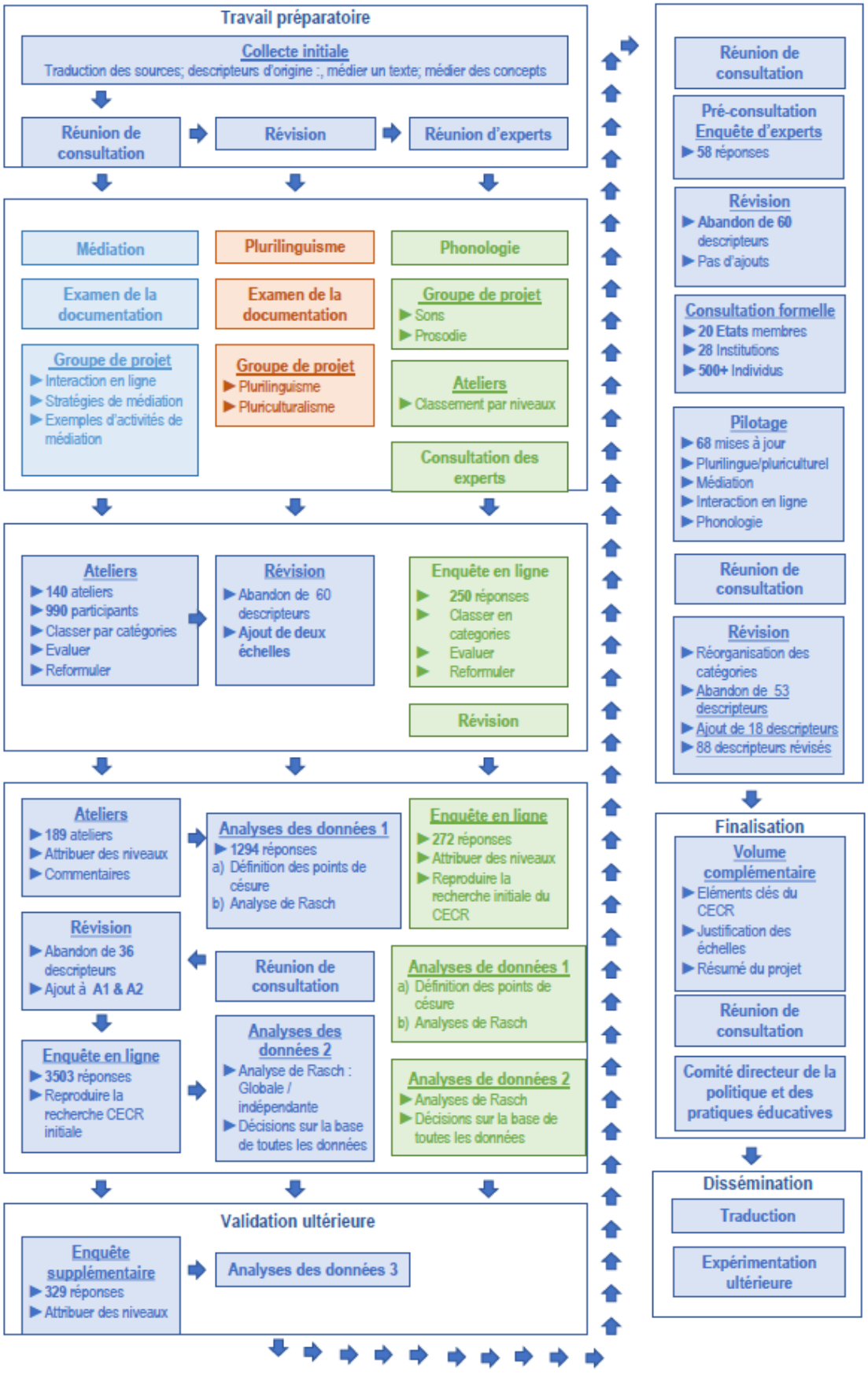



**Figure 11 –** Schéma de recherche – développement multi-méthodes

## Langue des signes

Parallèlement au projet principal mentionné ci-dessus, la production des descripteurs pour la compétence à signer a suivi une méthodologie similaire, dans la première étape d'un projet conduit à l'Université des Sciences Appliquées de Zurich (ZHAW), financé par le Fonds national suisse de recherche. Dans une seconde étape, le projet a comme objectif d'élaborer des descripteurs pour la compétence à signer, mais en ce qui concerne la réception. Ces descripteurs spécifiques aux langues des signes complètent ceux du CECR pour les langues parlées. En fait, de nombreux autres descripteurs peuvent s'appliquer à la langue des signes, dans la mesure où elle remplit les mêmes fonctions communicatives qu'une langue parlée. C'est là la base du Projet ProSign, au cours duquel des variantes des échelles du CECR ont été produites, comme il est indiqué dans ce Volume complémentaire.

Dès la parution du CECR pour les langues parlées, le besoin s'est fait sentir de définir, pour les langues des signes, des objectifs communs d'apprentissage, des programmes et des niveaux d'enseignement. En réalité, le CECR est de plus en plus utilisé dans l'organisation des cours de langue des signes. 95% des enfants sourds ont des parents entendants, de sorte que, même si la communauté des sourds n'est pas très étendue, ces cours sont absolument nécessaires, non seulement pour les familles des enfants sourds, mais également pour des objectifs éducatifs (interprètes, migrants sourds, malentendants, pédagogues, linguistes, etc.). Par ailleurs, le CECR commence à compter dans la formation et la qualification des professeurs et des interprètes de langue des signes et plus particulièrement dans le combat pour la reconnaissance des langues des signes et pour les qualifications des professionnels des langues des signes. L'initiative d'intégrer au CECR des descripteurs pour la langue des signes a été bien accueillie par un certain nombre d'associations de la communauté des Sourds. Le projet est décrit brièvement en Annexe 5.

## Jeunes apprenants

Les descripteurs collectés pour les jeunes apprenants sont disponibles sur le site du CECR. Le besoin d'outils de positionnement sur le CECR de l'enseignement / apprentissage pour jeunes apprenants est manifeste. Ce projet ne devait cependant pas concevoir et calibrer des descripteurs pour jeunes apprenants de la même façon, car ils proviennent très souvent et sont adaptés, en fonction de l'âge et du contexte, des descripteurs du CECR. De plus, un grand travail a déjà été fait dans ce domaine par des professionnels des États membres pour la conception et la validation des Portfolio Européen des Langues pour les jeunes apprenants.

L'approche adoptée a été de chercher et de réunir des descripteurs pour jeunes apprenants puis de les répartir en deux groupes d'âge principaux 7 – 10 ans et 11 – 15 ans, âges auxquels s'adressaient la plupart des PEL validés.

Bien que non exhaustif, le projet réunit un choix représentatif de descripteurs des PELs pour jeunes apprenants de divers États membres du Conseil de l'Europe, utilisant en particulier des matériaux tirés d'exemplaires accrédités dans la banque des PELs du Conseil de l'Europe et/ou d'exemples figurant sur son site ainsi que des descripteurs d'évaluation pour jeunes apprenants fournis par Cambridge English Language Assessment.

Chaque descripteur a été aligné sur les descripteurs de 2001 en ce qui concerne le niveau, des correspondances significatives ont relevées entre les descripteurs pour les jeunes apprenants et les descripteurs du CECR et l'ensemble des documents a été présenté au groupe d'experts pour un examen par des pairs. L'objectif de cette collecte et de cet alignement est d'appuyer le développement des programmes pour jeunes apprenants, des portfolios et des outils d'évaluation, sans oublier l'apprentissage tout au long de la vie qui permet d'acquérir les compétences décrites dans le CECR. De plus, cet ensemble de descripteurs a été mis à disposition des éducateurs pour qu'ils jugent de leur pertinence dans les programmes pour jeunes apprenants. Des conseils ont été proposés pour que chaque descripteur de l'ensemble amplifié du CECR puisse être attribué à chacun des deux groupes d'âge. Ces décisions ont été ratifiées par le groupe de réflexion, par des révisions de pairs, et un atelier de consultation.

Les descripteurs sont présentés dans deux documents, un pour chaque groupe d'âge. Les documents ont une structure identique et présentent les descripteurs par niveaux, en commençant par le niveau Pré-A1, et éliminent les descripteurs non pertinents considérés comme au-delà des capacités cognitives, sociales et de vécu du groupe d'âge (en particulier dans les niveaux supérieurs). Les

documents montrent ainsi à quel descripteur du CECR correspond le descripteur pour jeunes apprenants, et indiquent la convenance d'un descripteur du CECR au groupe d'âge si aucun exemple de descripteur pour jeunes apprenants n'est déjà disponible. De plus, un document d'archive reprend tous les descripteurs regroupés pour chaque groupe d'âge et présentés par échelle.

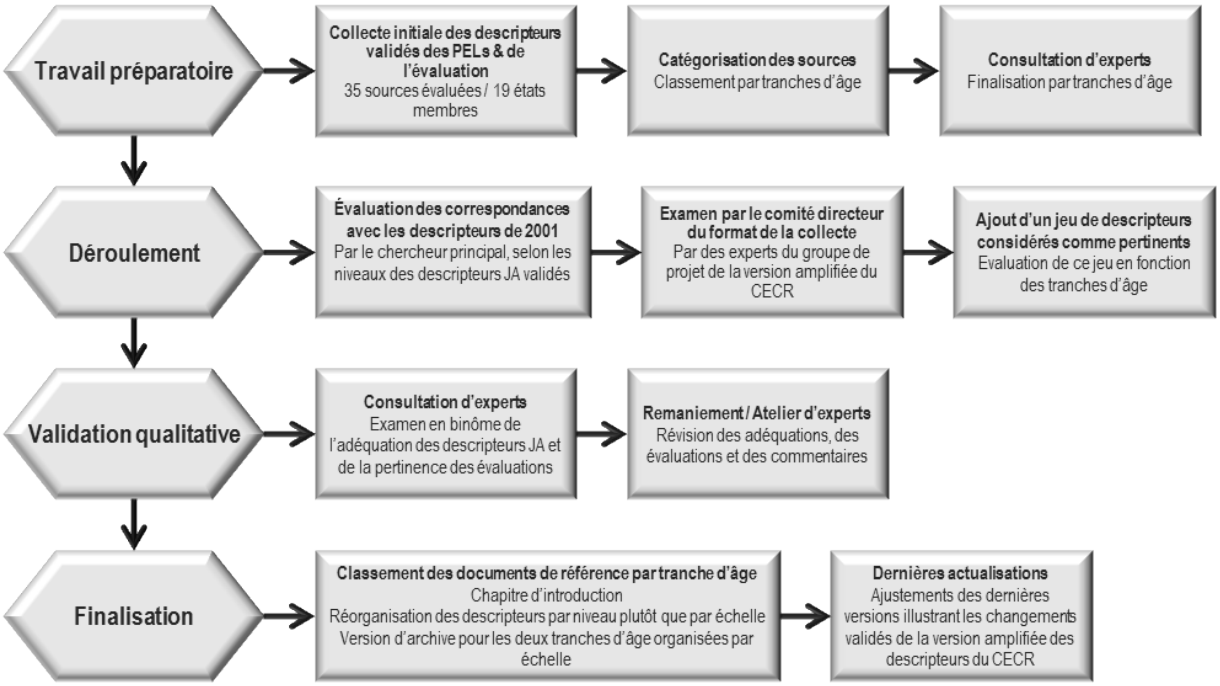



**Figure 12 –** Schéma de développement du projet des jeunes apprenants

## Résumé des modifications

Le tableau 4 ci-dessous présente les modifications que le projet a occasionnées aux descripteurs du CECR et les raisons de ces modifications.

**Tableau 5 –** Résumé des modifications résultant du projet

| Eléments 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, sont proposés pour de nombreuses échelles y compris pour l'interaction en ligne. |
| Modifications apportées aux descripteurs de 2001 | La liste des modifications apportées aux descripteurs de 2001 (chapitre 4 du CECR) pour les activités et les stratégies de communication langagières, et pour certains aspects des compétences langagières communicatives (chapitre 5), se trouve en Annexe 7. |
| Modifications des descripteurs de niveau C2 | Beaucoup des modifications présentées dans la liste de l'annexe 7 concernent des descripteurs de niveau C2 de la version 2001. Quelques énoncés très catégoriques ont été ajustés afin de mieux refléter les compétences des utilisateurs/apprenants de niveau C2. |
| Modifications des descripteurs des niveaux A1-C1 | Peu de 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 ex. les références aux cartes postales ou aux cabines de téléphones publics). L'échelle *Maîtrise du système phonologique* a été remplacée (voir plus loin). Des modifications ont également concerné les descripteurs se référant aux compétences (ou absence de compétence) langagières des « locuteurs natifs », car ce terme fait polémique depuis la parution du CECR. En autre, la traduction de quelques descripteurs a été améliorée. |
| Niveaux plus | La description des niveaux + (B1+ ; B1.2) a été renforcée. Consultez l'Annexe 1 et les sections 3.5 et 3.6 du CECR pour des éléments de discussion sur les niveaux +. |

| Eléments traités | Commentaires |
|---|---|
| Phonologie | L'échelle *Maîtrise du système phonologique* a été reformulée en mettant l'accent sur *l'articulation des sons* et les *traits prosodiques.* |
| Médiation | L'approche de la médiation va au-delà de celle qui en est faite dans le CECR. À l'accent mis sur les activités pour médier un texte s'ajoutent des échelles pour médier les concepts et la communication, soit un total de 19 échelles pour les activités de médiation. Les stratégies de médiation (5 échelles) concernent les stratégies employées pendant le processus de médiation, plutôt que celles de 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 *Correction 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. |
| Spécification des langues impliquées | Il est recommandé, pour adapter partiellement la mise en pratique dans un contexte particulier, d'indiquer les langues respectives impliquées dans :<br>– la médiation inter-langues (en particulier pour les échelles concernant la transmission d'informations);<br>– la compréhension plurilingue;<br>– exploiter un répertoire plurilingue. |
| Littérature | Trois nouvelles échelles traitent du texte créatif et de la littérature :<br>– *Lire comme activité de loisir* (uniquement pour le processus de réception ; les descripteurs proviennent d'autres ensembles de descripteurs du CECR)<br>– *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs* (moins intellectuel, niveaux inférieurs)<br>– *Analyser et formuler des critiques littéraires* (plus intellectuel, niveaux supérieurs) |
| En ligne | Deux nouvelles échelles ont été créées pour les catégories suivantes :<br>– *Conversation et discussion en ligne*<br>– *Transactions et coopération axées sur des objectifs*<br>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 d'un langage oral), des contributions écrites plus longues à des blogues 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 :<br>– *Utiliser les télécommunications*<br>– *Donner des informations* |
| Les nouveaux descripteurs sont calibrés sur les niveaux du CECR | Les nouvelles échelles ont été validées et calibrées à l'échelle mathématique à partir de la recherche originale qui sous-tend les niveaux et les échelles du CECR. |
| Langue des signes | Lorsque des variantes d'échelles de descripteurs du CECR ont été adaptées pour la langue des signes dans le projet Prosign, une indication est donnée en haut à droite de l'échelle par le logo/lien PROSIGN. De plus, sept échelles conçues spécifiquement pour la compétence à signer sont incluses dans ce Volume, sur la base de la recherche conduite en Suisse. |

| Projet parallèle | |
|---|---|
| Jeunes apprenants | Deux jeux de descripteurs des PELs pour jeunes apprenants 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 l'adéquation aux jeunes apprenants est indiquée. |

## Questions / mesures prises

Pendant le déroulement de ce projet, de nombreux commentaires ont été apportés par les participants pendant les activités de validation en 2015 et les réunions de plus large consultation et de pilotage en 2016-17. Cette section traite des quelques-uns des problèmes soulevés et de la façon dont il en a été tenu compte.

### Relation entre les échelles de la médiation et celles du CECR

Même si l'objectif du projet était de fournir des descripteurs pour des activités et des stratégies non encore couvertes dans les échelles du CECR, certains aspects des échelles de la médiation, en particulier pour les niveaux inférieurs rappellent le type d'activités décrites dans des échelles du CECR de 2001. La raison en est que certains aspects de la médiation, dans l'interprétation plus large qui est celle d'aujourd'hui, sont déjà présents dans les échelles originales. Les nouvelles échelles, par exemple *Médier un texte* qui comprend *Transmettre de l'information spécifique, Expliquer des données, Traiter un texte*, ne font que développer les notions présentées dans l'échelle *Traiter un texte*, de la section 4.6.2 du CECR (Genres et types de textes). De même, les échelles concernant l'interaction de groupe *Faciliter une action coopérative avec des pairs*, *Coopérer pour construire du sens* et *Susciter un discours conceptuel* constituent à bien des égards une évolution des notions présentes dans l'échelle *Stratégies de coopération* dans *Stratégies d'interaction*. Ceci souligne la difficulté propre à tout projet de catégorisation. Il ne faut jamais sous-estimer l'utilité des catégories, objets pratiques inventés qui nous facilitent l'interprétation du monde. Les frontières sont floues et les chevauchements inévitables.

### Médiation inter-linguistique.

Dans des versions précédentes des descripteurs, différentes formulations ont été tentées pour essayer de tenir compte de ce point. Il s'est avéré néanmoins extrêmement difficile de faire des distinctions claires. « Langue maternelle », « Première langue » et « Langue de scolarisation » ne sont pas souvent synonymes, et même des expressions comme « Langue source » ou « Langue cible » ont énormément porté à confusion (par exemple lorsqu'on médie à partir d'une autre langue, on peut médier vers la langue maternelle, l'autre langue est dans ce cas la langue source et la langue maternelle est la langue cible). Les tentatives de traiter ces variations expliquent pourquoi, à un moment donné, la collection des descripteurs a inutilement triplé, à cause de changements minimes dans la formulation.

Le groupe de Projet a donc décidé que, comme pour les descripteurs originaux, ce qui est calibré est la difficulté perçue de la capacité langagière fonctionnelle – indépendamment de la langue concernée. Il est recommandé à l'utilisateur de spécifier ces langues dans le cas d'une adaptation pour un usage concret.

Les échelles de *Médier un texte* se réfèrent à 'Langue A' et 'Langue B', termes larges désignant les sources de communication médiée et les résultats de la communication.

Des notes précisent que la médiation peut avoir lieu dans une ou plusieurs langues, variétés ou registres (ou diverses combinaisons) et que dans ce dernier cas, l'utilisateur peut vouloir indiquer les langues spécifiques concernées. L'utilisateur peut aussi vouloir fournir des exemples en rapport avec le contexte, s'inspirant de ceux présentés dans l'annexe 6 pour les quatre domaines d'usage de la langue : public, personnel, professionnel et éducationnel.

Par exemple, le premier descripteur de l'échelle *Transmettre des informations spécifiques à l'oral* :

> *Peut expliquer (en langue B) pourquoi les informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long et complexe (écrit en langue A) sont pertinentes.*

Pourrait devenir:

> *Peut expliquer en français la pertinence d'une information précise donnée dans un passage particulier d'un texte long et complexe en anglais (par exemple un article, un site internet, un livre, une discussion en face à face / en ligne portant sur des affaires courantes ou d'un domaine d'intérêt ou de questions personnelles).*

Ou, s'il s'agit d'une communication uniquement dans la langue cible :

> *Peut expliquer la pertinence d'une information précise donnée dans un passage particulier d'un texte long et complexe (par exemple un article, un site internet, un livre une discussion en face à face/en ligne portant sur des affaires courantes ou d'un domaine d'intérêt ou de questions personnelles).*

Tous les descripteurs concernant la médiation d'un texte impliquent des compétences intégrées, un mélange de réception et de production. L'accent n'est *pas* sur la réception pour laquelle des échelles du CECR existent déjà. Le niveau auquel les descripteurs ont été calibrés reflète le niveau de traitement et de production exigés. Quand la réception et la production sont dans des langues différentes, le niveau représenté par le descripteur est celui dont on a besoin pour traiter et exprimer le message source dans la(les) langue(s) cible(s).

## Compétences langagières générales et communicatives

Dans toutes les échelles du CECR, les descripteurs d'un niveau donné définissent ce qui peut raisonnablement être atteint quand l'utilisateur/apprenant a une compétence communicative langagière (CECR, Section 5.2) dans la ou les langues qui correspondent au niveau en question, à condition que la personne ait également les compétences générales nécessaires pour le faire avec succès - caractéristiques personnelles, savoirs, maturité cognitive et expérience - (CECR Section 5.1). Les échelles du CECR ont pour but d'indiquer le profil de compétence. Il est peu probable que tous les utilisateurs d'un niveau global B1 soient capables de faire exactement ***tout*** ce qui est défini dans l'ensemble des échelles descriptives du niveau B1, ni plus ni moins. Il est beaucoup plus probable que les personnes dont le niveau global est B1, soient en réalité d'un niveau A2 ou A2+ pour certaines activités, et B1+ voire même B2 pour d'autres, en fonction de leur profil général de compétences, lui-même dépendant de leur âge, leur expérience, etc. C'est particulièrement vrai pour beaucoup d'échelles actuelles du CECR qui concernent des compétences cognitives telles que *Ecouter et prendre des notes, Lire pour s'informer et discuter, Discussion formelle (Réunions), Monologue suivi : S'adresser à un auditoire*, et, en production, *Rapports et essais*. C'est également le cas avec beaucoup d'activités de médiation. Certaines échelles de la médiation d'un texte (par ex. *Traiter un texte*) ou des stratégies de médiation (par ex. *Élaguer un texte*), impliquent des activités qui demandent un degré de sophistication cognitive que tout le monde ne partage pas équitablement. Les échelles de la médiation de la communication demandent d'autre part des aptitudes interpersonnelles qui ne sont pas non plus partagées équitablement et cela est en partie dû à l'expérience.

De la même façon, les profils des utilisateurs/apprenants de niveau par exemple B1, présenteront de grandes différences dans *Exploiter un répertoire plurilingue/pluriculturel*, en fonction des trajectoires personnelles, de l'expérience et des compétences acquises. C'est pourquoi, plutôt que de chercher à éliminer l'influence des différences individuelles, l'approche choisie pour les descripteurs admet qu'ils constituent un facteur clé vers des profils individuels de compétence communicative de l'apprenant.

## Compétences générales et compétences langagières communicatives dans l'utilisation d'un répertoire pluriculturel

Comme pour la médiation, utiliser son propre répertoire pluriculturel implique toute une série de compétences générales (CECR Section 5.1), généralement en étroite relation avec les compétences pragmatiques et sociolinguistiques (CECR 5.2.2 et 3). C'est pourquoi dans cette échelle – ainsi que dans les échelles pour la médiation et dans beaucoup d'autres échelles du CECR -, des compétences autres que langagières entrent en jeu. Comme il est expliqué dans le CECR, les frontières entre la connaissance du monde (CECR 5.1.1.1), le savoir socioculturel (CECR 5.1.1.2) et la conscience interculturelle (CECR 5.1.1.3) sont parfois floues. Elles ne sont pas plus claires entre les aptitudes pratiques et les savoir-faire (CECR 5.1.2.1) –aptitudes sociales comprises – ni entre les aptitudes et savoir-faire interculturels (CECR 5.1.2.2). La socio-pragmatique étudie également certains aspects de ces domaines, mais d'un point de vue plus « linguistique ». Ce qui est plus important qu'un éventuel

chevauchement entre catégories est le fait que l'utilisateur/apprenant mobilise tous ces aspects, à l'intérieur de la compétence langagière communicative appropriée, pour créer du sens dans une situation de communication. Certains d'entre eux y arriveront mieux que d'autres, dans les limites d'un niveau de compétence langagière donné, sans doute grâce à leurs aptitudes et leurs expériences différentes.

## Compréhension et niveau plurilingues

La compréhension plurilingue implique généralement des activités du type 'exploiter sa capacité de compréhension dans une langue' (même partielle) pour déduire le sens de textes rédigés dans une autre langue. Là aussi, le descripteur de l'échelle renvoie au niveau fonctionnel minimal requis dans chacune des langues utilisées pour réaliser l'activité. La proximité des langues peut naturellement aider. Cependant, à nouveau, dans chacun des contextes spécifiques, il est conseillé aux utilisateurs d'indiquer les langues concernées dans l'adaptation du descripteur mis en pratique.

## Utilisateurs de la langue des signes et descripteurs

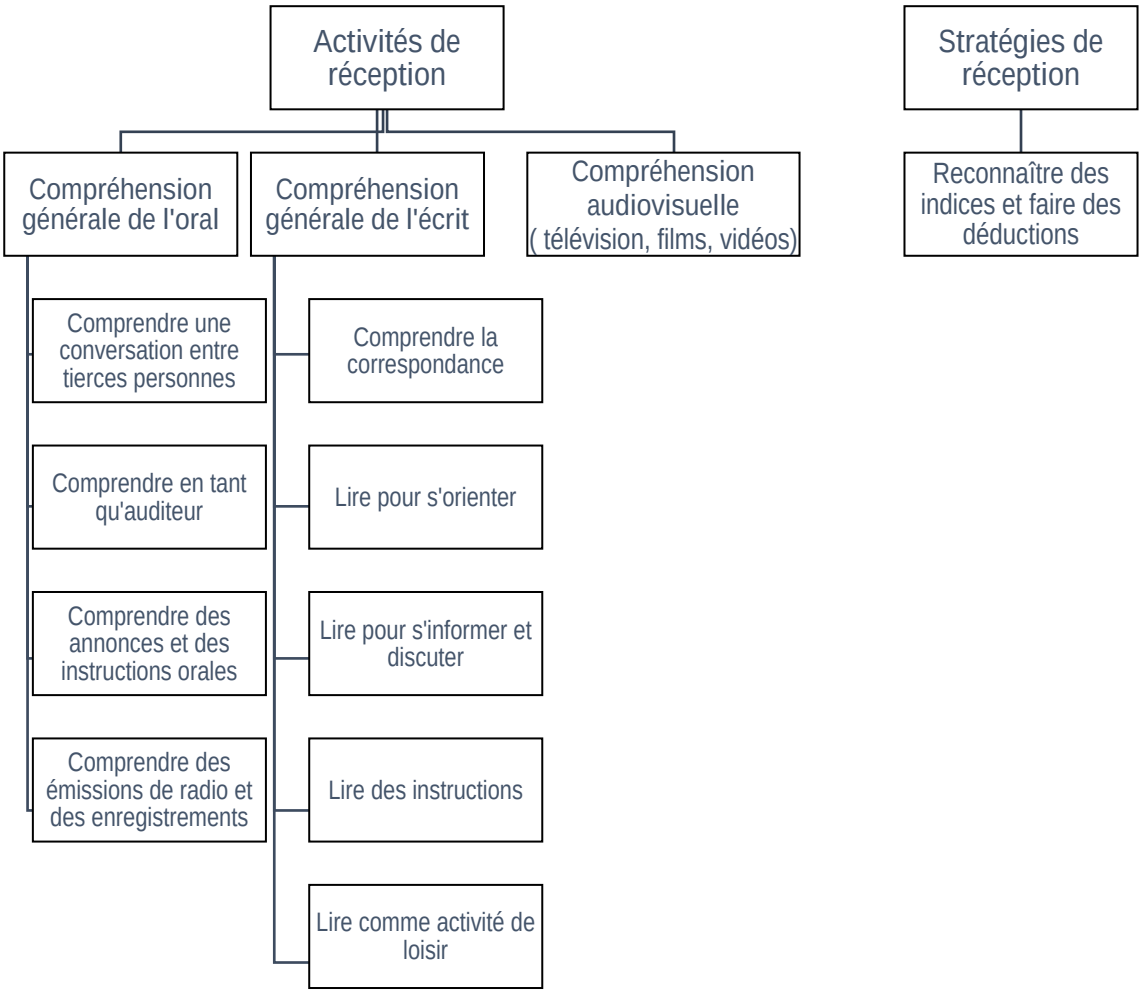
Les gens qui sont nés sourds peuvent, avec une aide adéquate de leurs parents et de leurs pairs, acquérir une langue des signes en tant que première langue. Les langues des signes ne sont ni uniquement une façon de communiquer par gestes, ni un moyen différent de reproduire une langue parlée. La recherche en linguistique a clairement montré que les langues des signes sont des langues à part entière en ce sens qu'elles présentent tous les traits, les ressources, les règles et les restrictions des langues parlées. Y compris l'acquisition, le traitement, la perte, - c'est-à-dire tous les processus psychologiques et les représentations spécifiques du langage que l'on trouve dans les langues parlées.

# Les échelles de descripteurs du CECR

## Les activités et les stratégies langagières communicatives (CECR Section 4.4)

### Réception

La réception implique le fait de recevoir et de traiter des informations, d'activer des schémas susceptibles d'illustrer le sens exprimé et de faire des hypothèses sur l'intention communicative sous-jacente. Les indices co-textuels et contextuels sont vérifiés pour savoir s'ils 'conviennent' au schéma ou s'il faut proposer des alternatives. Dans les activités de ***réception orale (écoute à sens unique),*** l'utilisateur de la langue reçoit et traite une information orale fournie par un ou plusieurs locuteurs. Dans les activités de ***réception écrite (lire),*** l'utilisateur reçoit et traite des textes écrits par un ou plusieurs rédacteurs. Dans la ***réception audio-visuelle*** pour laquelle une seule échelle est fournie (Comprendre des émissions de télévision et des films), l'utilisateur regarde la télévision, une vidéo ou un film et utilise des multimédia avec ou sans sous-titres et doublage.



## Les activités de réception

### La compréhension orale

Les aspects de la compréhension orale inclus dans la réception sont des façons différentes d'écoute à sens unique ; en est exclu *Comprendre un interlocuteur* (en tant que participant d'une interaction) qui est de l'ordre de l'interaction. L'approche est nettement influencée par la métaphore des cercles concentriques au fur et à mesure que l'on passe du rôle de participant dans une interaction à celui à sens unique d'auditeur ou de spectateur, à celui de membre d'un auditoire, ou encore de membre d'un auditoire à distance via les media. Des échelles sont fournies pour *Comprendre une conversation entre tierces personnes* (comme qu'auditeur) et pour *Comprendre en tant qu'auditeur.* Des média spécifiques ont été ajoutés à ces trois échelles, avec *Comprendre des annonces et des instructions* et *Comprendre des émissions de radio et des enregistrements*. Il y a aussi une échelle à part pour *Comprendre des émissions de télévision et des films* dans la section « Réception audiovisuelle ».

| RÉCEPTION ORALE | |
|---|---|
| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL PROSIGN | |
| C2 | Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue orale, en direct ou enregistrée, si le débit est naturel. |
| C1 | Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.<br>Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que les changements de registre.<br>Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées. |
| B2 | Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent gêner sa compréhension. |
| | Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.<br>Peut suivre une intervention d'une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites. |
| B1 | Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. |
| | Peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. |
| A2 | Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. |
| | Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente. |
| A1 | Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.<br>Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire). |
| Pré-A1 | Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées.<br>Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.<br>Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. |

*Comprendre une conversation entre tierces personnes* se réfère à deux situations principales : la première, c'est quand des locuteurs d'un groupe se parlent entre eux, sans s'adresser directement à l'apprenant. La seconde, c'est quand l'utilisateur/apprenant est simple auditeur : il écoute la conversation entre deux personnes voisines. Les deux situations sont bien plus difficiles que lorsqu'on s'adresse directement à l'utilisateur/apprenant, d'abord parce qu'il n'a aucun moyen de s'adapter aux locuteurs et parce que ces derniers ont peut être partagé des points de vue, ont fait référence à des expériences et ont utilisé des variantes de langue et enfin parce que, puisqu'on ne s'est pas adressé directement à lui, l'utilisateur/apprenant, n'a pas le 'droit' de demander à ce qu'on clarifie, répète, etc. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► capter et relier des mots, des expressions, etc. ;
- ► saisir assez pour identifier le thème, les changements de sujets ;
- ► identifier la progression chronologique, par ex. dans une histoire ;
- ► repérer quand les gens sont d'accord ou non, leurs arguments pour et contre ;
- ► identifier les attitudes et les implications socioculturelles (niveaux C).

| COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut reconnaître les implications socioculturelles dans la plupart des interventions faites dans le cadre de discussions familières et ayant lieu à un débit normal. |
| C1 | Peut suivre facilement des échanges complexes entre tiers dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.<br>Peut identifier l'attitude de chaque interlocuteur dans une discussion animée, caractérisée par des prises de paroles simultanées, des digressions et des expressions familières, avec des accents familiers et un débit normal. |
| B2 | Peut suivre une conversation animée entre des locuteurs de la langue cible. |
| | Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais peut trouver difficile de participer efficacement à une discussion avec plusieurs locuteurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur discours.<br>Peut identifier les principales raisons pour ou contre un argument ou une idée dans une discussion utilisant un langage clair et standard.<br>Peut suivre l'ordre chronologique d'une histoire ou d'une anecdote dans un long discours informel. |
| B1 | Peut suivre relativement bien les conversations et les discussions de tous les jours, à condition qu'il s'agisse d'une langue standard clairement structurée et que l'accent soit familier. |
| | Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée. |
| A2 | Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.<br>Peut se rendre compte, dans une discussion conduite dans un langage clair et standard, si les locuteurs sont ou non d'accord. |
| | Peut suivre, dans les grandes lignes, de courts et simples échanges sociaux, s'ils sont prononcés très lentement et clairement. |
| A1 | Peut comprendre quelques mots et quelques expressions qui se rapportent à lui/elle, à la famille, à l'école, à ses loisirs ou à son environnement, s'ils sont prononcés lentement et clairement.<br>Peut comprendre des mots et des expressions courtes lorsqu'il/elle écoute une conversation simple (par exemple entre un client et un vendeur dans une boutique), à condition que les gens parlent très lentement et très clairement. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Comprendre en tant qu'auditeur* consiste à écouter un orateur s'adressant à une assistance, par exemple dans une réunion ou un séminaire, dans une conférence ou un cours, lors d'une visite accompagnée, un mariage ou toute autre fête. Comprendre un orateur en tant que membre d'un auditoire est en fait généralement plus facile que de *Comprendre une conversation entre tierces personnes,* même si l'utilisateur/apprenant ne prend pas du tout part à la conversation. Tout d'abord parce que plus un monologue est structuré plus il est facile de faire le lien entre des passages que l'on ne comprend pas et de retrouver le fil. Ensuite, l'orateur utilise habituellement un registre de langue neutre et hausse le ton de la voix pour que l'auditoire puisse suivre plus facilement. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► un discours accompagnant des objets réels (par ex. dans une visite guidée) et des supports visuels (par ex. un diaporama) ;
- ► le degré d'ajustement à l'auditoire (rapidité du débit, degré de simplification de la langue) ;
- ► la familiarité avec la situation ou le thème ;
- ► le suivi d'une argumentation, le repérage des points principaux, etc.

| COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant des formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.<br>Peut faire des déductions appropriées lorsque les relations ou les implications sont implicites.<br>Peut, dans un exposé, comprendre l'humour ou les allusions. |
| C1 | Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance. |
| B2 | Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un compte rendu et d'autres formes d'exposés académiques/professionnels, complexes du point de vue du fond et de la forme.<br>Peut comprendre le point de vue du locuteur sur des sujets d'intérêt courant ou liés à son domaine de spécialité, à condition que le débit soit normal et le langage standard. |
| | Peut suivre des arguments complexes sur des sujets ayant trait à son domaine de spécialité.<br>Peut distinguer les thèmes principaux d'un discours des coupures et des digressions, à condition que le débit soit naturel et la langue standard.<br>Peut reconnaître le point de vue de l'interlocuteur et le distinguer des faits dont il/elle rend compte. |
| B1 | Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe et clairement structurée.<br>Peut, dans une conférence standard sur un sujet familier, distinguer les idées principales des détails qui s'y rapportent, à condition que la langue soit standard et clairement structurée. |
| | Peut suivre le plan général d'exposés non complexes sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.<br>Peut suivre une conférence non complexe, un exposé ou une démonstration comportant des visuels (diapos, polycopiés,…) sur un sujet ou un produit de son domaine d'intérêt et comprendre les explications données.<br>Peut comprendre les points principaux dans un monologue facile à suivre, comme celui d'un guide touristique, à condition que le débit soit relativement lent et le langage clair. |
| A2 | Peut suivre l'idée générale d'une démonstration ou d'un exposé sur un sujet familier ou prévisible, si le message est délivré lentement et clairement, dans un langage simple et illustré (diapos, polycopiés, …). |
| | Peut suivre une démonstration ou un exposé très simple et bien structuré, à condition qu'il soit illustré par des diapos, des exemples concrets et des diagrammes, que le débit soit lent, le langage clair, et que le sujet soit familier.<br>Peut comprendre les grandes lignes d'une information simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique (« Voici où habite le Président »). |
| A1 | Peut comprendre les grandes lignes d'une information très simple, donnée dans une situation prévisible, comme par exemple celle d'un guide touristique, à condition qu'elle soit exprimée très lentement et très clairement et qu'il y ait de temps à autre de longues pauses. |
| Pré A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Comprendre des annonces et des instructions orales* Ici, l'écoute est différente, ciblée, avec pour objectif de capter une information particulière. La situation est compliquée car les annonces ou les instructions peuvent être délivrées par un système de sonorisation publique (éventuellement défectueux) ou l'appel lancé par un locuteur très éloigné. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► la compréhension des directives et des consignes détaillées ;
- ► la saisie de ce qui est important dans des annonces ;
- ► le degré de clarté allant d'un débit lent et clair à normal avec des distorsions audio.

| COMPRENDRE DES ANNONCES ET DES INSTRUCTIONS | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut extraire des détails précis dans une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, dans une gare, un stade, etc.).<br>Peut comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi ou des spécifications techniques pour un produit ou un service qui lui sont familiers. |
| B2 | Peut comprendre des annonces et des messages sur des sujets concrets et abstraits, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal.<br>Peut comprendre des instructions détaillées suffisamment bien les suivre avec profit |
| B1 | Peut comprendre des informations techniques simples, telles que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.<br>Peut suivre des directives détaillées.<br>Peut comprendre des annonces publiques dans les aéroports, les gares et à bord d'un avion, d'un autocar ou d'un train, à condition qu'elles soient clairement articulées dans une langue standard et avec un minimum de bruits de fond. |
| A2 | Peut comprendre et suivre une série d'instructions au sujet d'activités familières et quotidiennes, comme le sport, la cuisine, etc., à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement.<br>Peut comprendre des annonces simples (par exemple un enregistrement téléphonique, l'annonce à la radio d'un programme de cinéma ou d'un événement sportif, l'annonce qu'un train a du retard, ou un message diffusé par haut-parleur dans un supermarché), à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement. |
| | Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.<br>Peut comprendre des indications simples, comme par exemple comment aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.<br>Peut comprendre des instructions simples sur l'heure, la date, les nombres, ainsi que sur les tâches routinières à faire. |
| A1 | Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.<br>Peut comprendre quand quelqu'un lui dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat.<br>Dans une annonce par haut-parleur, par exemple à la gare ou dans une boutique, peut comprendre des chiffres, des prix et des horaires s'ils sont prononcés lentement et clairement. |
| Pré-A1 | Peut comprendre des instructions courtes et simples comme par exemple « Stop », « Fermez la porte », etc. à condition qu'elles soient prononcées en face à face, accompagnées de visuels ou de gestes facilitant la compréhension de ce qu'il faut faire et éventuellement répétées. |

*Comprendre des émissions de radio et des enregistrements* Il s'agit ici de comprendre la radio et les documents enregistrés dont les messages, les bulletins météorologiques, les histoires contées, les bulletins d'information, les entretiens et les reportages. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► relever des informations concrètes ;
- ► comprendre des points et des informations importants;
- ► saisir des informations importantes ;
- ► distinguer l'humeur, les attitudes et les points de vue de l'animateur.

| COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des états d'esprit et des relations entre interlocuteurs. |
| B2 | Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou académique et reconnaître le point de vue et l'état d'esprit du locuteur ainsi que le contenu informatif. |
| | Peut comprendre la plupart des reportages et des autres enregistrements ou émissions radiodiffusées en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur. |
| B1 | Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusées, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue clairement articulée. |
| | Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.<br>Peut comprendre les points principaux et des détails importants d'histoires ou de récits (par exemple récit de vacances), à condition que l'interlocuteur parle lentement et clairement. |
| A2 | Peut comprendre l'information principale dans une courte publicité à la radio, à propos de biens et de services qui l'intéressent (par ex. sur des CD, des jeux vidéo, des voyages, etc.).<br>Dans une interview à la radio, peut comprendre ce que les gens disent faire pendant leur temps libre, ce qu'ils aiment ou non particulièrement faire, à condition qu'ils parlent lentement et clairement. |
| | Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.<br>Peut repérer une information importante dans un enregistrement court à la radio, par exemple dans les informations météorologiques, des annonces de concerts, des résultats sportifs, à condition que les gens parlent clairement.<br>Peut comprendre les points importants d'une histoire et se débrouiller pour suivre l'intrigue, à condition qu'elle soit racontée lentement et clairement. |
| A1 | Peut repérer de l'information concrète (par exemple sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des sujets quotidiens et familiers, à condition que le débit soit lent et le langage clair. |
| Pré-A1 | Peut reconnaître des mots, des noms et des chiffres connus, dans des enregistrements courts et simples, à condition que la prononciation soit lente et claire. |

## La compréhension de l'écrit

Les catégories pour la compréhension combinent les objectifs de lecture et la lecture de certains genres ayant des fonctions spécifiques. En termes d'objectifs de lecture, il y a une différence fondamentale entre *Lire pour s'orienter* et *Lire pour s'informer et discuter*. Le premier est parfois désigné comme la 'lecture recherche' et revêt deux aspects : d'abord, lire rapidement un texte en 'diagonale' pour décider si on va le lire (ou en lire des passages) sérieusement (= écrémer-) et en second lieu, parcourir rapidement un texte à la recherche de quelque chose de particulier - généralement une information (= balayer). On adopte cette dernière façon de lire quand il s'agit d'objets comme des horaires de bus ou de trains, mais aussi quand on recherche une information particulière dans un texte long. Ensuite, il y a une différence fondamentale entre *Lire pour s'informer et discuter* et *Lire comme activité de loisir*. Le dernier peut concerner ce qui n'est pas de la fiction, mais pas obligatoirement la littérature. Cela peut englober les magazines et les journaux, les blogues, les biographies, etc. et même des textes qu'on lirait, selon ses besoins, uniquement pour le travail ou les études. Pour finir, il y a des textes qu'on lit d'une façon particulière comme *Lire des instructions* qui est un aspect particulier de *Lire pour s'informer*. *Comprendre la correspondance* est également différent et apparaît en premier dans la mesure où les échelles commencent dans chaque catégorie par l'usage relationnel de la langue. *Lire comme activité de loisir* est situé à la fin uniquement parce qu'il a été ajouté en 2017.

| COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT | |
|---|---|
| **COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT** | |
| C2 | Peut comprendre presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.<br>Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite. |
| C1 | Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.<br>Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications académiques ou professionnelles, à condition de pouvoir les relire et d'avoir accès à des ouvrages de référence. |
| B2 | Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes. |
| B1 | Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension. |
| A2 | Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.<br>Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. |
| A1 | Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. |
| Pré-A1 | Peut reconnaître des mots familiers accompagnés d'images, comme, par exemple, dans un menu de restauration rapide illustré par des photos ou dans un livre d'images utilisant un vocabulaire familier. |

*Comprendre la correspondance* : L'échelle *Comprendre la correspondance* englobe la lecture de correspondances (personnelle et formelle). Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► la longueur et la complexité/simplicité du message ;
- ► l'information concrète selon un format courant ;
- ► la mesure dans laquelle la langue est standard, familière ou idiomatique ;
- ► la mesure dans laquelle il s'agit d'un sujet est familier, lié à des intérêts ou spécialisé.

| COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE | |
|---|---|
| C2 | Peut comprendre une correspondance spécialisée et formelle dans un domaine complexe. |
| C1 | Peut comprendre tout type de correspondance avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.<br>Peut comprendre des opinions, des émotions et des attitudes exprimées de façon implicites et explicites, dans des courriels, des forums en ligne, des blogues etc., à condition qu'il ou elle puisse relire et utiliser des outils de référence.<br>Peut comprendre de l'argot, des expressions idiomatiques et de l'humour dans une correspondance privée. |
| B2 | Peut lire une correspondance dans son domaine et saisir facilement l'essentiel du sens.<br>Peut comprendre un courriel ou une publication sur les réseaux sociaux même s'ils sont rédigés en langage familier. |
| B1 | Peut comprendre suffisamment bien une correspondance formelle sur un sujet peu familier, pour être capable de la transférer à quelqu'un d'autre. |
| | Peut comprendre la description d'événements, de sentiments ou de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance personnelle régulière avec un correspondant ami.<br>Peut comprendre des lettres personnelles, des courriels et des publications simples sur les réseaux sociaux, qui relatent de façon assez détaillée d'événements et d'expériences.<br>Peut comprendre une correspondance standard formelle ou publications sur les réseaux sociaux dans son domaine d'intérêt professionnel. |
| A2 | Peut comprendre une lettre personnelle, un courriel ou une publication sur les réseaux sociaux simples, dans lesquels il est question de sujets familiers (les amis ou la famille) et poser des questions sur ces sujets.<br>Peut comprendre les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers. |
| | Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.<br>Peut comprendre des lettres et des courriels formels très simples (par exemple la confirmation d'une réservation ou d'un achat en ligne). |
| A1 | Peut comprendre de petits messages simples et brefs sur une carte postale.<br>Peut comprendre de petits messages simples, envoyés par courriel ou sur les réseaux sociaux (comme une proposition de rencontre, où, quand et quoi faire) |
| Pré-A1 | Peut comprendre, dans une lettre, une carte ou un courriel, l'événement auquel il/ elle est invité/e, ainsi que le jour, l'heure et le lieu de l'invitation.<br>Peut reconnaître des horaires et des lieux dans des notes et des messages très simples venant d'amis ou de collègues, par exemple « Je reviens à 4 heures », à condition qu'il n'y ait pas d'abréviations. |

*Lire pour s'orienter* : Cette échelle – lecture recherche – comprend 'l'écrémage' (lecture rapide pour évaluer la pertinence) et le 'balayage' (recherche d'une information spécifique). Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► le type de textes (allant des notices, brochures, etc. aux articles et aux livres) ;
- ► le choix d'informations concrètes, par exemple des horaires, des prix sur des supports écrits qui sont plus des objets visuels que des textes, avec une mise en page agréable ;
- ► l'identification des informations importantes ;
- ► le 'balayage' d'un texte à la recherche d'éléments importants ;
- ► la rapidité de lecture – mentionné en B2.

| LIRE POUR S'ORIENTER | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| B2 | Peut parcourir rapidement plusieurs textes en parallèle (articles, rapports, sites internet, ouvrages, etc.), dans son domaine d'intérêt et dans des domaines qui y sont liés, et peut identifier ce qui est pertinent et utile dans certains passages, pour la tâche en cours. |
| | Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents.<br>Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un rapport dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une lecture plus approfondie vaut la peine. |
| B1 | Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information recherchée et peut réunir des informations provenant de différents parties du texte, ou de textes différents, afin d'accomplir une tâche précise.<br>Peut parcourir rapidement des textes factuels clairs dans des magazines, des brochures ou sur Internet, en saisissant de quoi ils traitent et peut décider si l'information qu'ils contiennent peut lui être utile. |
| | Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que des lettres, prospectus et courts documents officiels.<br>Peut identifier les informations importantes sur des étiquettes, au sujet de la préparation et de l'utilisation d'aliments et de médicaments.<br>Peut estimer si un article, un rapport ou un compte rendu correspond bien au sujet demandé.<br>Peut comprendre l'information importante dans des publicités simples et clairement rédigées, dans un journal ou un magazine, à condition qu'il n'y ait pas trop d'abréviations. |
| A2 | Peut trouver une information précise dans des textes concrets, pratiques, prévisibles (par ex. dans un guide touristique, une recette de cuisine), à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple.<br>Peut comprendre l'information principale dans la description courte et simple d'un produit (par ex. un appareil numérique, une caméra, etc.). |
| | Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que des prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires.<br>Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par ex. dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan).<br>Peut comprendre les signaux et les panneaux courants dans des lieux publics tels que des rues, restaurants, gares et sur les lieux de travail pour l'orientation, les instructions, les consignes de sécurité. |
| A1 | Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants sur des documents concernant les situations les plus ordinaires de la vie quotidienne.<br>Peut comprendre les informations écrites dans les magasins (à quel étage se trouve tel département) et les indications (par ex. « emplacement des ascenseurs »).<br>Peut comprendre l'information de base donnée dans les hôtels, comme par exemple l'heure des repas.<br>Peut trouver et comprendre des informations importantes mais simples, dans les publicités, les programmes d'événements, les prospectus, les brochures (par ex. ce qui est proposé, les prix, la date, l'endroit, l'heure de départ, etc.). |
| Pré-A1 | Peut comprendre de très courts panneaux qui font partie de la vie quotidienne comme « Parking », « Gare », « Salle à manger », « Interdiction de fumer », etc.<br>Peut trouver des informations sur les lieux, les dates et les prix sur des panneaux d'affichage, des prospectus, des affiches. |

*Lire pour s'informer et discuter* : Cette échelle –lecture détaillée – implique l'étude attentive d'un texte considéré comme répondant à l'objectif à atteindre. On l'associe souvent aux études et à la vie professionnelle. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► le type de textes, allant du document simple, court et illustré à des rapports et des articles complexes ;
- ► le sujet des textes, allant de sujets quotidiens et familiers d'intérêt personnel à des thèmes sans rapport avec ses domaines d'intérêt ;
- ► l'étendue de la compréhension, allant de se faire une idée du contenu à la compréhension d'implications et de points plus fins.

| LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER | |
|---|---|
| C2 | Peut comprendre les détails précis et les implications dans un rapport ou un article complexe, même en-dehors de son domaine de spécialité. |
| C1 | Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou académique et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.<br>Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine de spécialité, à condition de pouvoir relire les parties difficiles. |
| B2 | Peut obtenir des renseignements, des idées et des opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.<br>Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier sa compréhension. |
| | Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.<br>Peut reconnaître si un texte donne de l'information factuelle ou bien s'il cherche à convaincre les lecteurs.<br>Peut reconnaître la structuration d'un texte discursif : arguments et contre-arguments, présentation d'un problème et de sa solution et relations de cause à effet. |
| B1 | Peut comprendre des textes factuels clairs sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt ou à ses études.<br>Peut comprendre des textes courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant, dans lesquels les gens donnent leur point de vue (par ex. une contribution critique à une discussion en ligne dans un forum ou dans le courrier des lecteurs).<br>Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.<br>Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème, sans en comprendre nécessairement le détail. |
| | Peut reconnaître les points significatifs d'un article d'un article de journal, direct et non complexe, sur un sujet familier.<br>Peut comprendre la plupart des informations factuelles qu'il/elle est susceptible de rencontrer sur des sujets familiers, à condition d'avoir suffisamment de temps pour relire.<br>Peut comprendre les points principaux de notes descriptives, telles que celles qu'on trouve dans les musées et sur les panneaux explicatifs dans les expositions. |
| A2 | Peut identifier l'information pertinente dans des écrits simples tels que des lettres, des brochures et de courts articles de journaux décrivant des événements.<br>Peut suivre les grandes lignes d'un reportage d'information sur des actualités courantes, à condition que les contenus soient familiers et prévisibles.<br>Peut repérer l'information principale dans un article de journal ou un reportage court et simple, dans lesquels les chiffres, les noms, les illustrations et les titres facilitent grandement la compréhension.<br>Peut comprendre les points principaux de textes courts qui traitent de sujets quotidiens (par ex., le style de vie, les loisirs, les sports, la météo). |
| A2 | Peut comprendre des textes rédigés dans un langage simple, qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidienne, etc., à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple.<br>Peut comprendre l'information donnée dans des brochures ou des cartes illustrées, par ex. ce qu'il faut visiter dans une ville ou une région.<br>Peut comprendre les points principaux d'informations courtes sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. concernant le sport, les célébrités, etc.).<br>Peut comprendre une courte description factuelle ou un reportage dans son propre domaine, à condition que le langage soit simple et ne comprenne pas de détails imprévisibles.<br>Peut, dans un courrier personnel, comprendre la plupart de ce que les gens disent sur eux-mêmes ou sur ce qu'ils aiment chez les autres. |

| LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER | |
|---|---|
| A1 | Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.<br>Peut comprendre des textes courts sur des sujets d'intérêt personnel (par exemple des flashs d'information sur le sport, la musique, des voyages ou des récits) s'ils sont rédigés avec des mots simples et s'ils sont illustrés par des images. |
| Pré-A1 | Peut comprendre des documents informatifs extrêmement simples, rédigés avec des mots familiers et illustrés, comme par exemple un menu de restauration rapide avec des photos ou une histoire illustrée, formulée avec des mots quotidiens très simples. |

*Lire des instructions* : Cette échelle est un aspect spécifique de *Lire pour s'informer*. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► le thème des instructions, allant des interdits courants dans des annonces et des consignes simples à des conditions détaillées et des instructions complexes sur un sujet peu familier, éventuellement hors de son domaine d'expertise ;
- ► le degré de contextualisation et de familiarité ;
- ► la longueur, allant de quelques mots à des instructions détaillées et complexes dans des textes suivis.

| LIRE DES INSTRUCTIONS | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation avec son domaine de spécialité, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles. |
| B2 | Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles. |
| B1 | Peut comprendre des instructions et des procédures dans un texte suivi, par exemple dans un manuel, à condition que le produit ou la procédure lui soit familier. |
| | Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement et simple.<br>Peut suivre les instructions simples données sur les emballages, par ex. des instructions pour la cuisson.<br>Peut comprendre la plupart des instructions courtes (par ex. dans les transports publics ou pour l'utilisation de matériel électrique). |
| A2 | Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement.<br>Peut comprendre des instructions écrites courtes, illustrées pas à pas (par ex. pour installer un nouvel appareil). |
| | Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.<br>Peut comprendre de courtes instructions simples, à condition qu'elles soient illustrées et qu'il ne s'agisse pas d'un texte suivi.<br>Peut comprendre les indications sur les fiches descriptives des médicaments, lorsqu'il s'agit d'une simple consigne, par exemple « A prendre avant le repas », « Ne pas prendre si on conduit ».<br>Peut suivre une recette de cuisine simple, surtout si les étapes les plus importantes sont illustrées. |
| A1 | Peut suivre des indications simples et courtes (par exemple pour aller d'un point à un autre). |
| Pré-A1 | Peut comprendre des instructions courtes très simples, données dans un contexte familier et quotidien, comme « Défense de stationner », « Défense d'apporter des boissons ou de la nourriture » surtout si elles sont illustrées. |

*Lire comme activité de loisir :* L'échelle *Lire comme activité de loisir* comprend, selon les centres d'intérêt de chacun(e), à la fois la fiction et ce qui n'est pas la fiction, y compris les textes créatifs, les différentes formes de littérature, les articles de magazines et de journaux, les blogues, les biographies etc. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► longueur, variété de textes avec ou sans illustrations ;
- ► types de textes, allant de simples descriptions de gens et de lieux, en passant par différents types de textes narratifs, à différents genres d'écrits contemporains et classiques ;
- ► des thèmes, allant des sujets quotidiens (par ex. passe-temps, sports, activités de loisir, animaux) et des situations concrètes, à toute une gamme de thèmes abstraits et littéraires ;
- ► type de langage : de très simple à très stylisé ;
- ► facilité de lecture : allant de deviner à l'aide des images, en passant par lire de façon très autonome, à apprécier la variété des textes ;
- ► étendue de la compréhension : allant de la compréhension des grandes lignes à la compréhension du sens aussi bien implicite qu'explicite.

| LIRE COMME ACTIVITÉ DE LOISIR | |
|---|---|
| C2 | Peut comprendre pratiquement toute forme d'écrit, y compris des textes de types différents, littéraires ou non, en langue classique ou familière en appréciant de subtiles distinctions de style ainsi que le sens implicite et explicite. |
| C1 | Peut lire et apprécier une gamme de textes littéraires, à condition de pouvoir relire certains passages et d'utiliser, s'il/elle veut des ouvrages de référence<br>Peut lire sans grande difficulté des textes littéraires et des ouvrages contemporains, écrits en langage standard, en appréciant l'implicite et les idées. |
| B2 | Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates.<br>Peut lire des romans s'ils ont une trame narrative forte et sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse prendre son temps et utiliser un dictionnaire. |
| B1 | Peut lire dans des journaux et des magazines, des comptes rendus de films, de livres, de concerts, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux.<br>Peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigés dans un style et un langage simple. |
| | Peut comprendre la description de lieux, d'événements, de sentiments et de points de vue explicitement exprimés dans des récits, des guides et des articles de magazines rédigés dans un langage extrêmement courant et quotidien.<br>Peut comprendre un journal de voyage décrivant principalement les événements pendant le trajet ainsi que les expériences et les découvertes que la personne a faites.<br>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. |
| A2 | Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien.<br>Peut comprendre les points principaux de courts reportages dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par ex. les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux). |
| A2 | Peut comprendre des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un, si elles sont rédigées avec des mots simples.<br>Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par ex. dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages.<br>Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par ex. une célébrité).<br>Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement au schéma prévisible (par ex. la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple. |
| A1 | Peut comprendre de courts récits illustrés, au sujet d'activités quotidiennes et rédigés avec des mots simples.<br>Peut comprendre dans les grandes lignes des textes courts d'histoires illustrées, à condition que les images l'aident à deviner le contenu. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

### Réception audiovisuelle

*Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos* : Cette échelle inclut les documents vidéos en direct ou enregistrés, et aux niveaux supérieurs, des films. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► suivre le changement de sujets et identifier les points importants ;
- ► identifier les détails, les nuances et les implicites (niveaux C) ;
- ► débit : allant d'un débit lent, assez clair, à la capacité à manier l'argot et les expressions idiomatiques.

| COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION, DES FILMS ET DES VIDÉOS | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.<br>Peut comprendre dans le détail les arguments présentés dans des émissions de télévision exigeantes, telles que sur des affaires en cours, des interviews, des explications et des émissions-débats.<br>Peut comprendre les nuances et les sous-entendus dans la plupart des films, des pièces de théâtre et des programmes télévisés, à condition que la langue soit standard. |
| B2 | Peut repérer les points principaux d'une argumentation ou d'un débat sur l'actualité ou les affaires en cours. |
| | Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés.<br>Peut comprendre un documentaire, une interview en direct, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard. |
| B1 | Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que des interviews, brefs exposés et journaux télévisés si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. |
| | Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.<br>Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée. |
| A2 | Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.<br>Peut suivre un spot publicitaire ou la bande-annonce d'un film, en comprenant de quoi parlent les acteurs, à condition que les images facilitent grandement la compréhension et que ce soit dans une langue claire et relativement lente. |
| | Peut suivre les changements de sujets dans des informations télévisées factuelles et se faire une idée du contenu principal. |
| A1 | Peut reconnaître des mots et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres et les résumés des nouvelles et la plupart des produits de publicité, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Stratégies de réception

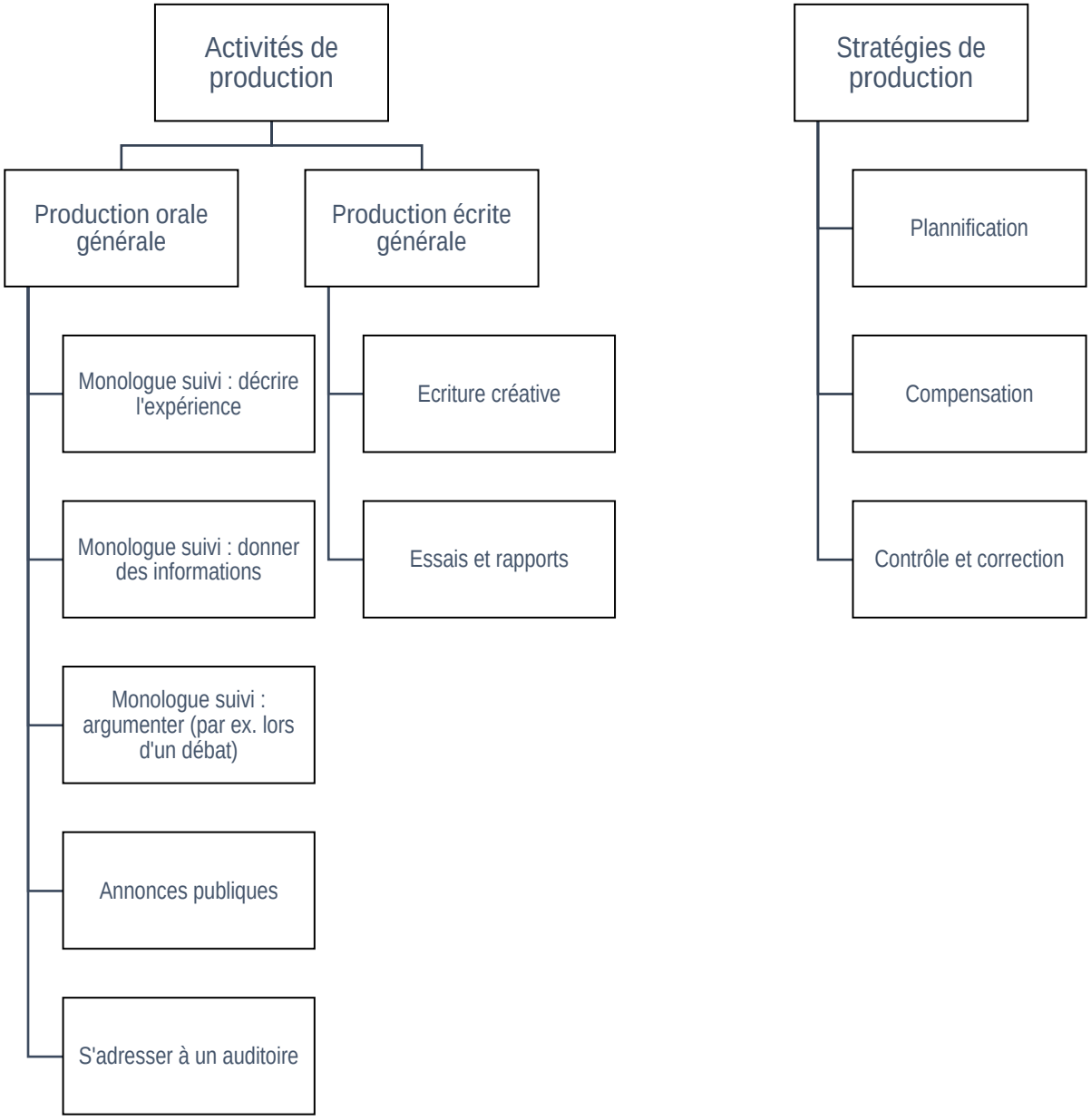
En réception, les progrès de la compréhension se font par un processus ascendant et descendant et l'utilisation d'un schéma formel de déduction des contenus. Une échelle propose les stratégies de déduction afférentes. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► l'exploitation des illustrations, des modèles de présentation, des titres, sous-titres, de mise en page, etc.
- ► la capacité à déduire du sens du co-texte et du contexte langagier ;
- ► l'exploitation d'indices langagiers : allant des nombres et des noms propres, en passant par les préfixes, les suffixes, les racines des mots, les connecteurs temporels et logiques, à l'utilisation experte d'une variété de stratégies.

| RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL ET À L'ÉCRIT) | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite. |
| B2 | Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et la vérification de la compréhension par les indices contextuels. |
| B1 | Peut faire appel à différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi qu'au rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation.<br>Peut extrapoler le sens d'un passage d'un texte en tenant compte du texte dans son ensemble.<br>Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.<br>Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier. |
| | Peut faire des déductions et des prévisions sur le contenu d'un texte à partir des rubriques, des titres et des manchettes.<br>Peut, en écoutant une histoire courte, prédire ce qui va arriver.<br>Peut suivre une argumentation, ou les séquences d'événements dans une histoire en se concentrant sur les connecteurs logiques courants (par ex. cependant, parce que) et les articulateurs temporels (par ex. après quoi, au préalable).<br>Peut déduire le sens probable de mots inconnus dans un texte écrit à partir des éléments dont ils sont constitués (par ex. les racines du mot, les éléments lexicaux, les suffixes et les préfixes). |
| A2 | Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.<br>Peut tirer profit du fait qu'il/elle reconnaît des mots pour déduire le sens de mots inconnus dans des expressions courtes utilisées dans des contextes quotidiens. |
| | Peut se servir du format, de l'apparence et de la typographie pour identifier le type de texte : actualités, texte publicitaire, article, manuel, clavardage ou dialogue en ligne ou forum, etc.<br>Peut se servir des nombres, dates, noms, noms propres, etc. pour repérer le sujet d'un texte.<br>Peut déduire le sens et la fonction d'expressions toutes faites inconnues à partir de leur position dans un texte écrit (par ex. au début ou à la fin d'une lettre). |
| A1 | Peut déduire la signification d'un mot inconnu concernant une action concrète ou un objet, à condition que le texte qui l'accompagne soit très simple et porte sur un sujet familier et quotidien. |
| Pré-A1 | Peut déduire le sens d'un mot à partir de l'illustration ou du pictogramme qui l'accompagne. |

## Production

La production comprend à la fois des activités orales et écrites. La production orale doit être considérée comme étant 'plus ou moins longue', elle peut consister en une courte description ou une anecdote ou une présentation plus longue et formelle. Les activités de production, orales ou écrites ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques ou professionnels (présentations orales, études rédigées et rapports) et une valeur sociale particulière y est attachée. Tout ce qui fait l'objet d'une présentation écrite ou bien, lorsqu'on s'adresse à un auditoire, l'aisance et l'expression à l'oral, est susceptible d'être évalué. On n'acquiert pas naturellement cette capacité à parler de façon formelle ; c'est l'éducation et l'expérience qui nous l'apprennent. Cela implique l'apprentissage des attentes et des conventions du genre en question. On fait appel à des stratégies pour améliorer la qualité des productions informelles et formelles. *La planification* est de façon évidente associée aux genres formels, mais *le contrôle et la compensation* des manques en vocabulaire ou en terminologie sont un processus quasi-automatique quand on parle naturellement.



## Les activités de production

Les catégories de la production orale sont réparties en trois macro- fonctions (interpersonnelle, transactionnelle, évaluative) et deux genres plus spécialisés : *S'adresser à un auditoire* et *Annonces publiques*. Le *Monologue suivi : décrire l'expérience c*oncerne plus particulièrement les descriptions et les narrations alors que le *Monologue suivi : argumenter* (par ex. lors d'un débat) décrit la capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une discussion. Le *Monologue suivi : donner des informations* est une nouvelle échelle, créée à partir de certains descripteurs de l'échelle *Echanges d'informations* qui concernaient des monologues plutôt que des dialogues.

| PRODUCTION ORALE | |
|---|---|
| PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE | PROSIGN |
| C2 | Peut produire un discours, clair, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir. |
| C1 | Peut faire une présentation ou une description claire d'un sujet complexe en intégrant des thèmes secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée. |
| B2 | Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. |
| | Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents. |
| B1 | Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points. |
| A2 | Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées. |
| A1 | Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. |
| Pré-A1 | Peut produire des phrases courtes pour parler de soi, donner des renseignements simples personnels (par exemple, le nom, l'adresse, la situation familiale, la nationalité). |

## Production orale

*Monologue suivi : décrire l'expérience* : Cette échelle concerne la narration et la description. Les nombreux descripteurs courts de A1 à B1, reflètent le lien direct entre les fonctions de communication et la langue utilisée pour les exprimer. Il n'y a pratiquement pas d'information sur la qualité de la langue, car cela aurait supposé la prise en compte la consultation des échelles pour la compétence communicative langagière. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► les aspects décrits : ils vont de l'information familière simple (se décrire, ce qu'il/elle fait et où il/elle habite), en passant par les fonctions classiques (par ex. décrire des projets et des préparatifs, des habitudes et des routines, les activités passées et des expériences personnelles) et toute une gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt, aux descriptions détaillées de sujets complexes ;
- ► la complexité du discours : elle va de mots simples et d'expressions toutes faites, et de phrases simples, en passant par l'articulation des éléments entre eux en une séquence linéaire, jusqu'à l'intégration de sous thèmes et au développement d'éléments spécifiques dans une description limpide et courante.

| MONOLOGUE SUIVI : DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut faire des descriptions limpides et courantes élaborées et souvent mémorables. |
| C1 | Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes.<br>Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée. |
| B2 | Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.<br>Peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le/la touchent personnellement. |
| B1 | Peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments. |
| | Peut faire une description non complexe de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt.<br>Peut rapporter assez couramment une narration ou une description non complexe sous forme d'une suite de points.<br>Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.<br>Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident.<br>Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.<br>Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.<br>Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.<br>Peut raconter une histoire. |
| A2 | Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points.<br>Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire.<br>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.<br>Peut décrire des projets ou des préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.<br>Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant.<br>Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît. |
| | Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.<br>Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.<br>Peut dire ce qu'il/elle sait bien faire et ce qu'il/elle fait moins bien (par exemple en sport, pour les jeux, ses compétences, ses matières à l'école).<br>Peut parler brièvement de ses projets de fin de semaine ou de vacances. |
| A1 | Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.<br>Peut décrire les aspects simples de sa vie quotidienne en utilisant une suite de phrases simples, des mots et des expressions simples à condition de pouvoir préparer à l'avance. |
| Pré-A1 | Peut parler de soi (nom, âge, famille) en utilisant des mots et des expressions toutes faites, à condition de pouvoir préparer à l'avance.<br>Peut exprimer ses sentiments en utilisant des gestes, le langage corporel et des mots comme « heureux », « fatigué ». |

*Monologue suivi : donner des informations* : Il s'agit d'une nouvelle échelle portant sur expliquer longuement des informations à un destinataire. Même si le destinataire interrompt le monologue pour demander de répéter ou clarifier, l'information donnée est clairement unidirectionnelle ; ce n'est pas un échange. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► le type d'information : cela va de la simple description d'un objet ou d'indications, en passant par des informations factuelles directes sur un sujet familier, à des procédures professionnelles ou académiques complexes ;
- ► le degré de précision : cela va de simples descriptions, passant par une explication assez précise de points importants, à la communication fiable d'informations détaillées pour indiquer clairement les distinctions entre les idées, les concepts et les éléments qui se ressemblent beaucoup.

| MONOLOGUE SUIVI : DONNER DES INFORMATIONS | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut faire remarquer des distinctions très précises entre des idées, des notions et des choses qui se ressemblent nettement.<br>Peut donner des consignes pour effectuer un ensemble de procédures professionnelles ou académiques. |
| B2 | Peut communiquer des informations et des recommandations complexes sur la vaste gamme de sujets liés à son activité professionnelle. |
| | Peut transmettre avec sûreté une information détaillée.<br>Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche. |
| B1 | Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.<br>Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées. |
| | Peut transmettre des informations factuelles explicites dans des domaines familiers, par exemple pour indiquer la nature d'un problème ou donner des directives détaillées à condition d'avoir eu un temps de préparation pour le faire. |
| A2 | Peut donner des consignes simples pour aller d'un endroit à un autre en utilisant des expressions simples telles que « tournez à droite », « allez tout droit » avec des connecteurs tels que « d'abord », « ensuite », « et puis ». |
| A1 | Peut décrire simplement un objet ou une image qu'il/elle montre aux autres, en utilisant des mots simples, des expressions toutes faites, à condition de s'y être préparé/e. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Monologue suivi : argumenter (par ex. lors d'un débat)* : L'échelle décrit la capacité à défendre un argument. L'échelle originale (en bleu) est plus regroupée en B2, niveau auquel cette capacité est un concept marquant. On a ajouté des descripteurs dans d'autres niveaux. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► les sujets : cela va de ce qu'il/elle aime ou n'aime pas en passant par des opinions sur des questions relatives à la vie quotidienne, à des points thématiques et complexes ;
- ► la façon d'argumenter : cela va des comparaisons simples et directes, en passant par le développement et l'appui à des points de vue tout en développant systématiquement une argumentation, à la prise en compte du point de vue de l'interlocuteur et à l'utilisation de l'emphase à bon escient ;
- ► la façon de formuler : cela va de la présentation d'une idée en termes simples à la mise en avant appropriée de points significatifs et à la formulation de points précis dans un discours bien structuré.

| MONOLOGUE SUIVI : ARGUMENTER (PAR EXEMPLE LORS D'UN DEBAT) | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut débattre d'un problème complexe, formuler de façon précise les points soulevés et utiliser l'emphase de façon efficace.<br>Peut développer un argument systématiquement, dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée. |
| B2 | Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. |
| | Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.<br>Peut enchaîner des arguments avec logique.<br>Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses. |
| B1 | Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.<br>Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. |
| | Peut à l'aide de mots simples, exprimer son opinion sur des sujets de la vie courante.<br>Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.<br>Peut dire s'il/si elle approuve ce que quelqu'un a fait et indiquer des raisons pour justifier son opinion. |
| A2 | Peut donner les raisons pour lesquelles il/elle aime ou n'aime pas quelque chose, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe. |
| | Peut présenter son point de vue en termes simples à condition que l'interlocuteur soit patient. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Annonces publiques* : Cette échelle présente une façon très spécialisée de transmettre des informations importantes à un groupe de personnes, peut-être à titre personnel (par ex à un mariage) peut être en organisant un événement ou une sortie ou à la façon des membres d'équipage dans des avions. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► le type de contenu : cela va d'un contenu prévisible, mémorisé, à des annonces sur un éventail de sujets ;
- ► l'intelligibilité : cela va d'une prestation que les auditeurs pourront suivre s'ils se concentrent à un usage efficace de l'accent et de l'intonation transmettant des nuances fines de sens avec précision ;
- ► la nécessité de préparer : cela va d'annonces très courtes préparées à une fluidité spontanée et naturelle.

| ANNONCES PUBLIQUES | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens |
| B2 | Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort. |
| B1 | Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible. |
| A2 | Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*S'adresser à un auditoire* : L'échelle implique de faire un exposé ou un discours dans une manifestation publique, une réunion, un séminaire ou une classe. Même si le discours est préparé il n'est généralement pas lu mot pour mot. Aujourd'hui, il est classique d'utiliser des supports visuels du type PowerPoint, mais cela n'est pas toujours nécessaire. Après la présentation, il est d'usage de répondre spontanément, par un court monologue, aux questions posées et cette façon de procéder se retrouve dans les descripteurs. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le type de discours : cela va d'une très courte déclaration répétée auparavant, en passant par une simple présentation préparée sur un sujet familier dans son domaine, à une présentation bien structurée d'un sujet complexe face à un auditoire peu familiarisé avec le sujet ;
- la prise en compte de l'auditoire : il n'y a pas de commentaires aux niveaux A, mais à partir de B1, la progression va d'un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps à un discours structuré et adapté avec souplesse pour répondre aux besoins de l'auditoire ;
- la capacité à gérer les questions : cela va de réponses à des questions simples en étant un peu aidé/e, en passant par des réponses à une série de questions, jusqu'à la gestion de questions difficiles et même désagréables.

| S'ADRESSER À UN AUDITOIRE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire.<br>Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile. |
| C1 | Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.<br>Peut structurer un long exposé de façon à ce que les auditeurs suivent facilement la logique des idées et comprennent l'argumentation générale.<br>Peut, à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe, faire des hypothèses, comparer et soupeser des propositions et des arguments de rechange.<br>Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort. |
| B2 | Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents.<br>Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables. |
| | Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses.<br>Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même. |
| B1 | Peut faire une présentation préparée à l'avance sur un sujet familier dans son domaine, soulignant les similitudes et les différences (par ex. entre des produits, des pays, des régions et des projets). |
| | Peut faire un exposé non complexe, préparé, sur un sujet familier dans son domaine, qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.<br>Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit est rapide. |
| A2 | Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes.<br>Peut faire face à un nombre limité de questions faciles. |
| | Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. |
| | Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont faciles et à condition de pouvoir faire répéter et de se faire aider pour formuler une réponse. |
| A1 | Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Production écrite

Dans les catégories pour la production écrite, les macro-fonctions ‘usage transactionnel de la langue’ et usage évaluatif de la langue’ ne sont pas séparées car elles sont généralement imbriquées (L’échelle *Lire pour s’informer et discuter* associe aussi ces deux aspects). L’échelle *Ecriture créative* est l’équivalent pour l’écrit de *Monologue suivi : décrire une expérience* et met l’accent sur la description et la narration.

| PRODUCTION ÉCRITE | |
|---|---|
| **PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE** | |
| C2 | Peut écrire des textes clairs, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. |
| C1 | Peut écrire des textes clairs, bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l’intégration d’arguments secondaires, de justifications et d’exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.<br>Peut utiliser la structure et les conventions d’une diversité de types d’écrits, en adaptant le ton, le style et le registre au public cible, le type de texte et le sujet. |
| B2 | Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d’intérêt en faisant la synthèse et l’évaluation d’informations et d’arguments empruntés à des sources diverses. |
| B1 | Peut écrire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d’éléments discrets en une séquence linéaire. |
| A2 | Peut écrire une série d’expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». |
| A1 | Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de la vie privée (par ex. ce qu’il/elle aime et n’aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples. |
| | Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées. |
| Pré-A1 | Peut écrire des renseignements simples et personnels (par ex. le nom, l’adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire. |

*Ecriture créative* comprend l'expression personnelle, imaginative dans une variété de types de textes. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► les aspects décrits : vont de la simple information quotidienne, en passant par une variété de sujets relatifs à des domaines d'intérêt, à des histoires attrayantes jusqu'à des descriptions/récits d'expériences ;
- ► les types de textes : cela va des pages de journal personnel à de courtes biographies imaginaires et des poèmes simples à des descriptions bien structurées et élaborées et des textes de fiction ;
- ► la complexité du discours : va de mots et d'expressions simples, en passant par des textes cohérents, jusqu'au respect des conventions établies pour un genre donné dans des textes bien structurés, limpides et fluides ;
- ► l'usage de la langue : va du vocabulaire de base et de phrases simples, à un style personnel, naturel, approprié, aussi bien au genre adopté qu'au lecteur.

| ÉCRITURE CRÉATIVE | |
|---|---|
| C2 | Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.<br>Peut utiliser des expressions idiomatiques et faire preuve d'humour à bon escient pour renforcer l'impact du texte. |
| C1 | Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.<br>Peut intégrer des expressions idiomatiques et humoristiques, ces dernières n'étant pas toujours utilisées à bon escient.<br>Peut faire un rapport critique détaillé d'événements culturels (par ex. des pièces de théâtre, des films, des concerts) ou d'œuvres littéraires. |
| B2 | Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. |
| | Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt.<br>Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. |
| B1 | Peut indiquer distinctement l'ordre chronologique d'un texte narratif.<br>Peut rédiger une critique simple sur un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une gamme limitée de langage. |
| | Peut écrire des descriptions détaillées non complexes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.<br>Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.<br>Peut écrire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé.<br>Peut raconter une histoire. |
| A2 | Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.<br>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.<br>Peut écrire une histoire simple (par ex. sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain). |
| | Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.<br>Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.<br>Peut tenir un journal décrivant des activités (par ex. les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que ».<br>Peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par ex. les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire). |
| A1 | Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.<br>Peut décrire très simplement une pièce dans une habitation.<br>Peut utiliser des mots et des expressions simples pour décrire certains objets familiers (par ex. la couleur d'une voiture, sa taille). |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Essais et rapports* **:** L'échelle couvre des types d'écriture plus formels pour les transactions et l'évaluation. Les concepts clés mis en application dans cette échelle sont les suivants :

- ► le contenu : cela va des sujets familiers véhiculant des informations factuelles et routinières à des sujets académiques et professionnels complexes, qui distinguent son propre point de vue de ceux des sources ;
- ► le type de textes : cela va de rapports et d'affiches de présentations à des textes complexes qui posent une problématique ou portent un jugement critique sur des propositions ou des œuvres littéraires ;
- ► la complexité du discours : cela va de phrases reliées entre elles par des connecteurs simples à des exposés limpides et fluides ayant une structure logique efficace.

| ESSAIS ET RAPPORTS | |
|---|---|
| C2 | Peut produire de manière limpide et fluide des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur des propositions ou des œuvres littéraires.<br>Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.<br>Peut présenter sous diverses perspectives des sujets académiques ou professionnels en faisant une distinction claire entre ses propres idées et opinions et celles des sources. |
| C1 | Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents.<br>Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.<br>Peut écrire une introduction et une conclusion appropriées pour un rapport, un article ou une dissertation d'une certaine longueur et sur un sujet académique ou professionnel complexe, à condition qu'il soit en rapport avec son centre d'intérêt et qu'il soit possible de corriger le texte. |
| B2 | Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.<br>Peut rédiger, dans le détail, un processus complexe.<br>Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. |
| | Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options.<br>Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses. |
| B1 | Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.<br>Peut écrire un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion.<br>Peut résumer avec une certaine assurance un ensemble d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. |
| | Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.<br>Peut intégrer des illustrations, des photos ainsi que des textes courts à un rapport ou une affiche de présentation. |
| A2 | Peut écrire des textes courts sur des sujets d'intérêt familiers, en liant les phrases avec des connecteurs tels que « et », « parce que », « ensuite ».<br>Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. les modes de vie et la culture, les histoires) en utilisant un vocabulaire et des expressions de tous les jours. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Stratégies de production

Dans le CECR, les stratégies de production sont présentées selon l'approche classique des stratégies dans la communication interlangue : planification, exécution, contrôle, correction. Pour les stratégies de production, l'échelle qui illustre la stratégie d'exécution est la Compensation. Avant l'apparition du CECR, c'était la seule stratégie de communication prise en considération. Le contrôle et la correction ont été associés dans une échelle.

### Planification

*La planification* concerne la préparation mentale avant de parler ou d'écrire. Cela peut impliquer une réflexion poussée sur ce qu'on va dire et la façon de le formuler ; cela peut aussi impliquer de répéter ou de préparer des brouillons. Les notions clés de l'échelle incluent ce qui suit :

- ► s'entrainer à exprimer le point qui doit être communiqué et éventuellement s'entrainer à s'exprimer ;
- ► envisager la réaction éventuelle des destinataires.

| PLANIFICATION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut, préparant un discours formel ou un document écrit, adopter consciemment les conventions propres à un type particulier de texte (structure, niveau de formalité et autres conventions). |
| B2 | Peut, en se préparant à une situation potentiellement compliquée ou délicate, planifier ce qu'il/elle va dire en prévision de réactions différentes de ses interlocuteurs et réfléchir à une façon de s'exprimer adéquate. |
| | Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s). |
| B1 | Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. |
| | Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient. |
| A2 | Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Compensation

*Compensation* : Il s'agit d'une stratégie pour maintenir la communication quand on ne trouve pas l'expression appropriée. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► utiliser une gestuelle pour renforcer le langage ;
- ► utiliser sciemment un mot incorrect et le nuancer ;
- ► définir un concept manquant ;
- ► paraphraser (périphrase) et voir si cette périphrase est évidente.

| COMPENSATION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte. |
| C1 | Peut utiliser de façon créative une grande variété de vocabulaire afin de pouvoir choisir de manière efficace des périphrases dans presque toutes les situations. |
| B2 | Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales. |
| | Peut faire face à la plupart des problèmes de communication en utilisant des périphrases ou en évitant les expressions difficiles. |
| B1 | Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe.<br>Peut exprimer le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »). |
| | Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ».<br>Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris. |
| A2 | Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire. |
| | Peut identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par exemple : « Je voudrais cela, s'il vous plaît »). |
| A1 | Peut accompagner ses mots de gestes pour exprimer un besoin. |
| Pré-A1 | Peut désigner quelque chose du doigt et demander ce que c'est. |

## Contrôle et correction

*Contrôle et correction : Cette échelle couvre à la fois a) le fait de réaliser spontanément qu'on a fait un lapsus ou qu'il y a un problème et b) le processus plus conscient et peut être plus planifié de rétropédalage sur ce qui a été dit ou écrit et de vérifier son exactitude et sa pertinence. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :*

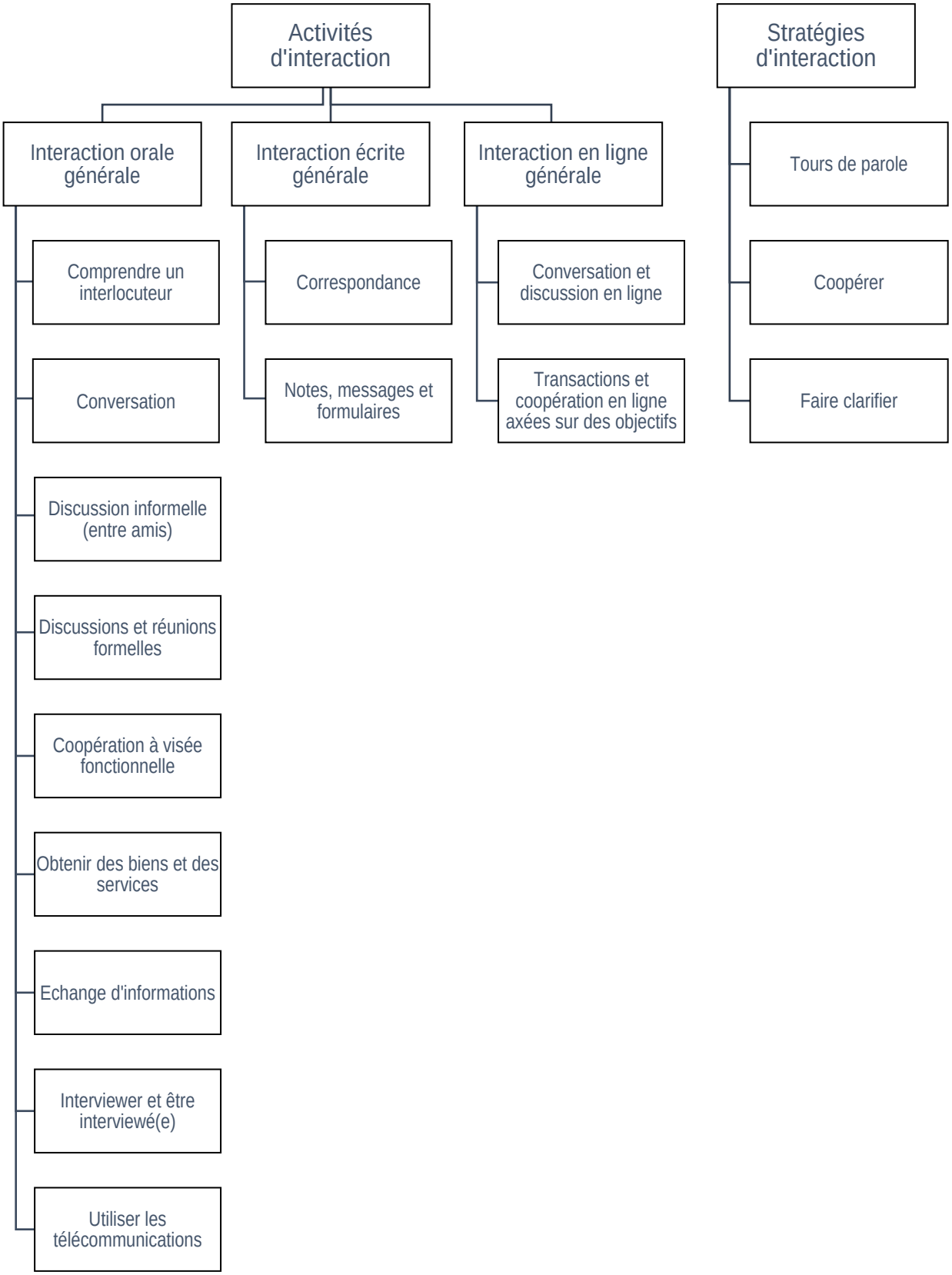
- ► changer de direction et utiliser une tactique différente – très évidente aux niveaux A, en douceur aux niveaux C ;
- ► autocorriger ses lapsus et ses erreurs habituelles ;
- ► voir jusqu'où un problème de communication est évident avant d'opérer la correction.

| CONTRÔLE ET CORRECTION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte. |
| C1 | Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.<br>Peut s'autocorriger avec beaucoup d'efficacité. |
| B2 | Peut souvent auto corriger ses lapsus occasionnels, ses erreurs non systématiques et les légers défauts dans la structure d'une phrase. |
| | Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu.<br>Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger. |
| B1 | Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème. |
| | Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.<br>Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## L’interaction

L’interaction, qui comprend deux partenaires ou plus co-construisant le discours, est centrale dans le schéma d’utilisation de la langue du CECR, résumé au début de ce document. On considère que l’interaction orale est à l’origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, collaboratives et transactionnelles. La production, sous forme de récit, peut être considérée comme une évolution de l’oral et éventuellement de l’écrit.

L’interaction est également fondamentale dans l’apprentissage. Les échelles du CECR pour les stratégies d’interaction le montrent, avec des échelles pour les tours de parole, coopérer (= stratégies collaboratives) et faire clarifier. Ces stratégies simples d’interaction sont aussi importantes dans l’apprentissage collaboratif qu’elles le sont dans la communication de la vie réelle. La majorité des échelles de l’interaction concernent l’interaction orale. Au moment de l’élaboration du CECR, la notion d’interaction écrite n’était pas reconnue de façon générale et n’a donc pas été très développée. Avec le recul, on peut constater que l’interaction écrite (= écrire comme on parlerait, comme un dialogue au ralenti) a acquis un rôle de plus en plus significatif ces 20 dernières années. Alors, plutôt que de développer une échelle pour l’interaction écrite, les descripteurs supplémentaires portent sur la nouvelle catégorie d’interaction en ligne.


Activités d'interaction
Stratégies d'interaction
Interaction orale générale
Interaction écrite générale
Interaction en ligne générale
Tours de parole
Coopérer
Faire clarifier
Comprendre un interlocuteur
Conversation
Discussion informelle (entre amis)
Discussions et réunions formelles
Coopération à visée fonctionnelle
Obtenir des biens et des services
Echange d'informations
Interviewer et être interviewé(e)
Utiliser les télécommunications
Correspondance
Notes, messages et formulaires
Conversation et discussion en ligne
Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs

## Les activités d'interaction

### L'interaction orale

Les échelles pour l'interaction orale sont là aussi organisées en trois macro – fonctions 'interpersonnelles', 'transactionnelles' et 'évaluatives' auxquelles s'ajoutent certains genres spécialisés. Les échelles commencent par Comprendre un interlocuteur. 'L'interlocuteur' est un terme quelque peu technique qui signifie la personne avec laquelle on parle en direct dans un dialogue - et pas n'importe quel locuteur. Comme cela a déjà été mentionné, la métaphore illustrant les échelles pour l'écoute est celle d'une série de cercles concentriques. Dans le cas présent, nous sommes au centre de ces cercles : l'utilisateur/ apprenant est totalement impliqué dans une interaction avec l'interlocuteur.

Les autres échelles sont les suivantes :

- Interpersonnelle : *Conversation*
- Évaluative : *Discussion informelle (entre amis). Discussion formelle (réunions). Coopération à visée fonctionnelle*
- Transactionnelle : *Echange d'information. Obtenir des biens et des services. Interviewer et être interviewé/e et Utiliser les télécommunications.*

| INTERACTION ORALE | |
|---|---|
| INTERACTION ORALE GÉNÉRALE | PROSIGN |
| C2 | Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte. |
| C1 | Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases, avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours. |
| B2 | Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, académique, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. |
| | Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs de la langue cible soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni de l'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments. |
| B1 | Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. |
| | Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger des informations sur des sujets familiers d'intérêt personnel, ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers). |
| A2 | Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. |
| | Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation. |
| A1 | Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. |
| Pré-A1 | Peut poser des questions et répondre à des questions sur lui/elle-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée. |

*Comprendre un interlocuteur* concerne la compréhension d'une personne avec laquelle vous parlez en direct dans une interaction avec la possibilité d'en négocier le sens. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► sujet et le cadre : cela va de détails personnels et de besoins quotidiens à des sujets abstraits spécialisés ;
- ► type de transmission par l'interlocuteur : cela va de paroles prudentes et lentes à un discours standard et des accents moins familiers ;
- ► degré d'adaptation de l'interlocuteur : cela va de faire preuve de compréhension en répétant et prendre la peine d'aider, jusqu'à confirmer seulement des détails si l'accent est moins familier.

| COMPRENDRE UN INTERLOCUTEUR | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut comprendre tout interlocuteur même sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à un accent moins familier. |
| C1 | Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. |
| B2 | Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard même dans un environnement bruyant. |
| B1 | Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions. |
| A2 | Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif.<br>Peut généralement comprendre un discours clair et standard qui lui est adressé sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre.<br>Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple, à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre. |
| A1 | Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif.<br>Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves. |
| Pré-A1 | Peut comprendre des questions simples qui le/la concernent directement, par exemple sur son nom, son âge et son adresse, ou d'autres choses de ce type, si on l'interroge lentement et clairement.<br>Peut comprendre une information personnelle simple (par exemple le nom, l'âge, l'adresse, l'origine) quand quelqu'un se présente, à condition qu'il/elle lui parle directement, lentement et clairement, et peut comprendre des questions qui lui sont adressées sur ces mêmes thèmes, bien qu'elles doivent parfois être répétées.<br>Peut comprendre certains mots familiers et certaines salutations et reconnaître une information importante telle que des chiffres, des prix, des dates, les jours de la semaine, à condition qu'on les lui dise et qu'on les répète si nécessaire, très lentement. |

*Conversation* : Cette échelle concerne l'interaction avec une fonction sociale essentielle : établir et entretenir des relations personnelles. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► cadre : cela va de courts échanges pour entretenir la conversation et maintenir les relations, jusqu'à une utilisation souple de la langue, dans un but social ;
- ► sujet : cela va de nouvelles personnelles, en passant par des sujets familiers d'ordre personnel, jusqu'à la plupart des sujets généraux ;
- ► fonctions du langage : allant des salutations, etc., en passant par des offres, des invitations et des accords, jusqu'à l'expression de degrés d'émotion, d'allusion et de blagues ;

| CONVERSATION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie. |
| C1 | Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique. |
| B2 | Peut établir une relation avec ses interlocuteurs, par des questions engageantes et en utilisant des expressions montrant qu'il/elle est d'accord ainsi que, si c'est le cas, en parlant d'une tierce personne ou de la situation commune.<br>Peut émettre des réserves et des réticences, fixer ses conditions quand il/elle accepte des demandes ou donne des autorisations, et demander si les gens ont compris sa position. |
| | Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement et ce même dans un environnement bruyant.<br>Peut maintenir des relations avec des locuteurs de la langue cible sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec tout autre locuteur.<br>Peut transmettre différents degrés d'émotions et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience. |
| B1 | Peut démarrer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.<br>Peut soutenir des conversations relativement longues sur des sujets d'intérêt général, à condition que l'interlocuteur fasse un effort pour faciliter la compréhension. |
| | Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier.<br>Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions.<br>Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire.<br>Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer. |
| A2 | Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements.<br>Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre.<br>Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux.<br>Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier.<br>Peut demander à quelqu'un de lui rendre un service (par ex. de lui prêter quelque chose), et peut proposer de rendre un service et répondre si quelqu'un lui demande un service. |
| | Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine.<br>Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer.<br>Peut bavarder simplement avec ses pairs, ses collègues ou des membres d'une famille d'accueil, poser des questions sur des sujets très habituels et comprendre les réponses.<br>Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses.<br>Peut exprimer ce qu'il/elle ressent en utilisant des expressions toutes faites très élémentaires.<br>Peut dire ce qu'il/elle aime ou non. |
| A1 | Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.<br>Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible, par ex. sur son logement, son pays, sa famille, ses études, etc.<br>Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.<br>Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. |
| Pré-A1 | Peut comprendre et utiliser des formules toutes faites telles que « Oui », « Non », « Excusez-moi », « S'il vous plaît », « Merci », « Non merci », « Désolé/e ».<br>Peut reconnaître de simples salutations.<br>Peut saluer, donner son nom et dire « Au-revoir ». |

*Discussion informelle* (entre amis) : L'échelle comprend des aspects de l'usage interpersonnel ainsi qu'évaluatif de la langue, dans la mesure où ces usages sont associés dans l'interaction de tous les jours. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► sujet : cela va de 'quoi faire et où aller', jusqu'à des sujets complexes et peu familiers ainsi qu'à des sujets délicats ;
- ► capacité à suivre une discussion : cela va de l'identification du sujet en passant par le suivi des points principaux, au maintien d'une discussion animée et à la compréhension de références familières ;
- ► fonctions de la langue : cela va de discussions et dans une certaine mesure d'accords et de désaccords, jusqu'à l'expression précise d'idées et la gestion diplomatique de désaccords ou de critiques.

| DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS) | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut conseiller quelqu'un ou parler de problèmes délicats sans maladresse, comprendre les allusions familières et traiter avec diplomatie de différences d'opinion et de critiques. |
| C1 | Peut suivre facilement des échanges entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. |
| B2 | Peut suivre facilement une conversation animée entre des locuteurs de la langue cible.<br>Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui. |
| | Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses.<br>Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une discussion avec plusieurs locuteurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur mode d'expression.<br>Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires. |
| B1 | Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.<br>Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique.<br>Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème.<br>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. |
| | Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui ou quoi choisir, etc.<br>Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion informelle entre amis à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée.<br>Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général.<br>Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller, que faire, comment organiser (une sortie par ex.).<br>Peut exprimer poliment ses convictions, ses opinions, son accord et son désaccord. |
| A2 | Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion si elle se déroule lentement et clairement en sa présence.<br>Peut échanger des opinions et comparer les choses et les gens en utilisant un langage simple.<br>Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end.<br>Peut faire des suggestions et réagir à des propositions.<br>Peut exprimer son accord et son désaccord à autrui. |
| | Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement.<br>Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.<br>Peut, d'une manière limitée, exprimer des opinions. |
| A1 | Peut échanger sur ses goûts pour le sport, la nourriture, etc. en utilisant un répertoire limité d'expressions et à condition qu'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Discussions et réunions formelles* : Cette échelle renvoie à des entretiens plus formels, essentiellement dans des contextes professionnel ou académique. Les notions concrétisées dans l'échelle ressemblent beaucoup à ceux d'une discussion informelle, mais incluent également ce qui suit :

- ► type de réunion et de sujets : cela va des échanges sur des problèmes pratiques à des discussions sur des problèmes abstraits, complexes et peu familiers ;
- ► capacité à suivre une discussion : cela va du besoin de répétition et de clarification à la compréhension de points importants et au suivi de conversations animées ;
- ► capacité à contribuer : cela va du besoin de préparer et d'être aidé/e pour la formulation à l'évaluation et la contestation des contributions des interlocuteurs et à la défense de son point de vue avec conviction.

| DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES | |
|---|---|
| C2 | Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante aussi bien que les autres locuteurs.<br>Peut donner des conseils/se charger de questions complexes, délicates ou controversées, à condition d'avoir les connaissances spécialisées nécessaires.<br>Peut gérer avec assurance un questionnement hostile garder son tour de parole et réfuter avec diplomatie les contre-arguments. |
| C1 | Peut facilement soutenir un débat même sur des sujets abstraits, complexes, et non familiers.<br>Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.<br>Peut reformuler, faire le point et contester les contributions d'autres participants sur des sujets concernant son domaine de compétence professionnelle ou éducationnelle.<br>Peut faire des remarques critiques ou exprimer son désaccord de façon diplomatique.<br>Peut donner suite à des questions en demandant plus de détails et peut reformuler des questions si elles ont été mal comprises. |
| B2 | Peut suivre une conversation animée en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue.<br>Peut utiliser une terminologie correcte lorsqu'il discute de son domaine de spécialité avec d'autres spécialistes.<br>Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec précision, sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui de façon convaincante. |
| | Peut participer activement à des discussions formelles habituelles ou non.<br>Peut suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine et comprendre dans le détail les points mis en évidence par le locuteur.<br>Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire. |
| B1 | Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit relatif à son domaine à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.<br>Peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat. |
| | Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose d'échanger des informations factuelles, de recevoir des instructions ou de chercher ensemble des solutions à des problèmes pratiques.<br>Peut suivre une argumentation ou une discussion sur un sujet familier et prévisible, à condition que les points soulevés soient dans un langage relativement simple, soient répétés et qu'il/elle puisse demander des éclaircissements. |
| A2 | Peut en général suivre les changements de sujets dans une discussion formelle relative à son domaine si elle est conduite clairement et lentement.<br>Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques si on le/la sollicite directement, à condition d'être aidé(e) pour formuler et de pouvoir faire répéter les points importants le cas échéant. |
| | Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Coopération à visée fonctionnelle* : Cette échelle à visée fonctionnelle (par ex ; faire la cuisine ensemble, examiner un document, organiser un événement, etc.) concerne le travail collaboratif pour résoudre une tâche, chose qui se passe tous les jours dans la vie réelle, en particulier dans les contextes professionnels. Comme avec les échelles pour la conversation et la discussion, cette échelle comprend des descripteurs identiques à ceux sur la capacité à suivre une discussion. Les notions clés qui y sont concrétisées sont les suivantes :

- ► suivi de la discussion : cela va de la compréhension d'instructions simples qui lui sont expliquées directement à la compréhension fiable d'instructions détaillées ;
- ► contribution active au travail : cela va de simples demandes ou de remises d'objets à la spéculation sur les causes et conséquences et l'organisation entière d'une tâche.

| COOPÉRATION A VISÉE FONCTIONNELLE<br>(PAR EX. ASSEMBLER UN MEUBLE EN KIT, DISCUTER D'UN DOCUMENT, ORGANISER UN EVENEMENT, ETC.) | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut organiser une discussion pour décider d'une série d'actions à mener avec un partenaire ou un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en développant et en pesant les différents points de vue. |
| B2 | Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées.<br>Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc.<br>Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches. |
| B1 | Peut suivre ce qui se dit mais devoir occasionnellement faire répéter ou clarifier si le discours des autres est rapide et long.<br>Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer des solutions.<br>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. |
| | Peut en règle générale suivre ce qui se dit et, le cas échéant, peut rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.<br>Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications.<br>Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire. |
| A2 | Peut comprendre suffisamment pour gérer des tâches simples et routinières sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension.<br>Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner. |
| | Peut indiquer qu'il ou elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine.<br>Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner. |
| A1 | Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples.<br>Peut réagir à des instructions simples concernant des tâches routinières impliquant le temps, des lieux, des chiffres, etc.<br>Peut demander des objets à autrui et lui en donner. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Obtenir des biens et des services* : L'échelle concerne essentiellement le service dans les restaurants, les magasins, les banques, etc. Se plaindre de façon efficace apparaît en B1 et au-dessus de ce niveau, l'échelle se concentre sur le suivi d'une réclamation ou d'un problème et la négociation pour trouver une solution. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► types de situations : cela va de transactions simples et quotidiennes à des situations conflictuelles portant sur les responsabilités et les transactions délicates dans la vie publique, professionnelle ou académique ;
- ► obtention de services : cela va de la demande de nourriture et de boissons à celle de questions détaillées sur des services plus complexes ;
- ► demande de satisfaction : cela va de la formulation d'une réclamation (B1) à la négociation d'une solution à un litige ou une transaction délicate.

| OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut négocier à propos d'affaires complexes ou délicates dans les domaines publique, professionnel et académique. |
| B2 | Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une accusation en rapport avec un accident.<br>Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt(e) à faire. |
| | Peut présenter ses conditions et poser des questions détaillées au sujet de services complexes, comme par ex. les baux de location.<br>Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession. |
| B1 | Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger.<br>Peut, dans un magasin, demander des explications sur la différence entre deux ou plusieurs produits similaires, pour prendre une décision, et poser, si nécessaire, des questions supplémentaires.<br>Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux.<br>Peut formuler une plainte.<br>Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage, par exemple en demandant à un passager où descendre pour une destination non familière. |
| A2 | Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne, telles que déplacements, logement, repas et achats.<br>Peut interagir dans des situations prévisibles de la vie quotidienne (par ex. à la poste, la gare, dans un magasin), et utiliser un grand répertoire de mots et d'expressions simples.<br>Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature non complexe et non spécialisée. |
| | Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien.<br>Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre ainsi qu'acheter des billets.<br>Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque.<br>Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc.<br>Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix.<br>Peut commander un repas.<br>Peut indiquer s'il y a un problème, par ex. « Mon plat est froid » ou « Il n'y a pas de lumière dans ma chambre ».<br>Peut, en face à face, demander un rendez-vous médical et comprendre la réponse. Peut indiquer la nature de son problème au personnel médical, peut-être en utilisant des gestes et un langage corporel. |
| A1 | Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.<br>Peut demander à manger et à boire en utilisant des expressions élémentaires.<br>Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure. |
| Pré-A1 | Peut faire des achats simples, et/ou commander à manger ou à boire si des gestes (comme montrer du doigt) peuvent appuyer ses paroles. |

*Echange d'information* : Cette échelle n'a pas de descripteurs aux niveaux C, car l'échange factuel simple n'est plus un objectif d'apprentissage pour des utilisateurs compétents. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► type de transaction : cela va de questions, consignes et directives simples, en passant par des échanges simples et habituels, jusqu'à l'échange d'informations avec d'autres spécialistes ;
- ► type d'information : cela va de détails personnels, de dates, de prix etc., en passant par les habitudes, les passe-temps, et les informations factuelles simples, jusqu'à des informations détaillées et complexes ou des conseils.

| ÉCHANGE D'INFORMATION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| B2 | Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel.<br>Peut utiliser une terminologie technique adéquate en échangeant des informations ou en discutant de son domaine de spécialité avec d'autres spécialistes. |
| | Peut transmettre avec sûreté une information détaillée. |
| B1 | Peut échanger, avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, familiers à son domaine.<br>Peut résumer-en donnant son opinion- un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail. |
| B1 | Peut trouver et transmettre une information factuelle explicite<br>Peut demander et suivre des directives détaillées.<br>Peut obtenir plus de renseignements.<br>Peut proposer ses conseils sur des sujets simples dans son domaine d'expérience. |
| A2 | Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif.<br>Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle explicite et la transmettre.<br>Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières.<br>Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser.<br>Peut répondre à des questions et en poser au sujet de projets et d'intentions.<br>Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple, comment aller quelque part. |
| | Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct.<br>Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes.<br>Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.<br>Peut demander et expliquer le chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan.<br>Peut demander et fournir des renseignements personnels.<br>Peut poser des questions simples sur un événement et répondre à ce même type de questions, par ex. à quel endroit et à quel moment l'événement a eu lieu, qui était là et comment cela s'est passé. |
| A1 | Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.<br>Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers.<br>Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.<br>Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures.<br>Peut, de façon sommaire, donner des nombres, des quantités et des coûts.<br>Peut donner la couleur d'un vêtement ou d'un autre objet familier et peut demander la couleur de ces objets. |

| ÉCHANGE D'INFORMATION | PROSIGN |
|---|---|
| Pré-A1 | Peut donner son nom et demander leur nom à d'autres personnes.<br>Peut utiliser et comprendre des nombres simples dans les conversations courantes.<br>Peut demander et donner le jour, l'heure et la date.<br>Peut demander et donner une date de naissance.<br>Peut demander et donner un numéro de téléphone.<br>Peut dire son âge et demander l'âge des gens.<br>Peut poser des questions très simples pour obtenir des informations, par exemple « Qu'est-ce que c'est ? », et comprendre un ou deux mots de la réponse. |

*Interviewer et être interviewé* : L'échelle concerne les rôles spécialisés associés aux rendez-vous chez le médecin ou aux dépôts de candidatures et autres formes d'examens, ainsi que les enquêtes et, dans un contexte éducatif, les projets.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► indépendance vis à vis de l'interlocuteur : cela va de la demande de parole standard directe, lente et claire à l'action sans aucune aide, aussi bien que n'importe quel autre locuteur ;
- ► prise d'initiative : cela va de l'apport de nouveaux sujets (B1), à une participation totale, au développement fluide d'un point et à la bonne gestion des interjections ;
- ► conduite d'un entretien réel : cela va de l'utilisation d'un questionnaire préparé (B1), en passant par la mise de côté spontanée des questions préparées, l'exploitation et la relance des réponses intéressantes à la structuration du discours et au fait d'interagir avec autorité.

| INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une aisance naturelle, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé aussi bien que les autres locuteurs. |
| C1 | Peut participer complètement à un entretien, comme interviewer ou comme interviewé, en développant et en mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement. |
| B2 | Peut conduire un entretien avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes. |
| | Peut prendre des initiatives dans un entretien, élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de la part de l'interlocuteur. |
| B1 | Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple décrire des symptômes à un médecin), mais le fait avec une précision limitée.<br>Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée. |
| | Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau), mais reste très dépendant de l'interviewer pour l'interaction.<br>Peut décrire des symptômes d'une manière simple et demander des conseils lorsqu'il/elle utilise des services de santé ; peut comprendre la réponse, à condition qu'elle soit donnée en langage clair et quotidien.<br>Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires. |
| A2 | Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut.<br>Peut décrire à un médecin des affections et des symptômes très simples tels que ceux d'un rhume ou de la grippe. |
| | Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.<br>Peut indiquer la nature d'un problème de façon simple à un professionnel de santé, en utilisant sans doute des gestes et un langage corporel. |
| A1 | Peut répondre, dans un entretien, à des questions personnelles simples posées très lentement et clairement dans une langue directe et non-idiomatique.<br>Peut déclarer simplement la nature d'un problème à un professionnel de santé et répondre à des questions simples telles que « Est-ce que ça fait mal ? » même en devant s'aider de gestes et de langage corporel pour mieux se faire comprendre. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

*Utiliser les télécommunications* (connexions audio et vidéo) : Enfin, cette échelle concerne l'usage du téléphone et des applications sur internet pour la communication audio et vidéo. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► gamme d'informations et de transactions impliquées : cela va de messages et de conversations simples sur des sujets prévisibles comme les horaires d'arrivée, les messages habituels, à l'usage du langage à des fins personnelles et professionnelles variées ;
- ► interlocuteur : cela va d'une personne connue à des personnes inconnues ayant des accents moins familiers ;
- ► durée de l'échange : cela va d'échanges courts et simples à d'occasionnelles conversations décontractées.

| UTILISER LES TÉLÉCOMMUNICATIONS | |
|---|---|
| C2 | Peut utiliser les télécommunications avec assurance et de façon efficace, pour des motifs personnels et professionnels, même si la ligne est mauvaise ou si l'interlocuteur a un accent qu'il connaît moins bien. |
| C1 | Peut utiliser les télécommunications de façon efficace pour la plupart des objectifs personnels et professionnels. |
| B2 | Peut utiliser les télécommunications pour toute une gamme de motifs personnels et professionnels, même s'il faut parfois demander des éclaircissements si l''accent ou la terminologie ne sont pas familiers .<br>Peut participer à une conversation décontractée au téléphone avec quelqu'un qu'il/elle connaît, sur de nombreux sujets. |
| B1 | Peut utiliser les télécommunications pour des raisons quotidiennes personnelles ou professionnelles, à condition de pouvoir demander des éclaircissements de temps en temps.<br>Peut donner des détails importants au téléphone au sujet d'un incident inattendu (par ex. un problème à l'hôtel ou au sujet de l'organisation du voyage ou avec une voiture de location). |
| | Peut utiliser les télécommunications pour avoir des conversations relativement simples mais prolongées avec des personnes qu'il/elle connaît personnellement.<br>Peut utiliser les télécommunications pour des messages routiniers (par ex. pour l'organisation d'une réunion) et pour obtenir des services de base (comme réserver une chambre d'hôtel ou prendre un rendez-vous médical). |
| A2 | Peut utiliser les télécommunications avec ses amis pour échanger des nouvelles simples, faire des projets et fixer un rendez-vous. |
| | Peut, à condition qu'il y ait des répétitions et des éclaircissements, participer à une courte conversation simple au téléphone avec quelqu'un qu'il ou elle connaît, sur un sujet prévisible, par exemple l'heure d'arrivée, l'organisation d'un rendez-vous.<br>Peut comprendre un message téléphonique simple (par ex. « Mon vol est retardé. J'arriverai à 10 heures »), confirmer les détails du message et le transmettre par téléphone aux personnes concernées. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

### Interaction écrite

Il y a deux échelles pour l'interaction écrite : *Correspondances* et *Notes, messages et formulaires*. La première met l'accent sur un échange écrit, souvent de nature interpersonnelle, alors que la seconde concerne le transfert d'information. Dans l'écriture interactive, la langue utilisée ressemble à celle de l'oral. De plus, la plupart des écritures interactives tolèrent des erreurs et des confusions et ont un support contextuel. Il y a généralement des occasions d'utiliser les stratégies d'interaction telles que demander une clarification ou une aide pour la formulation ou la correction de malentendus. Enfin, produire des textes soigneusement structurés et précis n'est pas la priorité dans ce type d'écriture.

L'interaction en ligne est traitée à part car elle est multimodale (voir section suivante).

| INTERACTION ÉCRITE | |
|---|---|
| INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE | |
| C2 | Peut s'exprimer dans le style et le ton appropriés dans pratiquement tous les types d'interaction écrite, formels et informels. |
| C1 | Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité. |
| B2 | Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres. |
| B1 | Peut apporter des informations et des idées sur des sujets abstraits et concrets, vérifier l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément. |
| | Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations simples d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants. |
| A2 | Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. |
| A1 | Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. |
| Pré-A1 | Peut écrire des mots courts pour donner une information très simple (par ex. son nom, son adresse, sa famille), en utilisant un dictionnaire. |

*Correspondance* : L'échelle de 2001 ne concernait que la correspondance personnelle. Les descripteurs supplémentaires traitent de la correspondance formelle car il s'agit d'un aspect de la correspondance dont les utilisateurs/apprenants ont besoin. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► type de message : allant de messages simples, personnels à une correspondance détaillée, personnelle et professionnelle ;
- ► type de langage : allant d'expressions toutes faites à un usage permettant l'expression d'émotions, d'allusions et de plaisanteries dans une écriture correcte utilisant un ton et un style appropriés.

| CORRESPONDANCE | |
|---|---|
| C2 | Peut rédiger pratiquement tout type de correspondance dans le cadre de sa vie professionnelle en adoptant un ton et un style adaptés à la situation. |
| C1 | Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.<br>Peut mener à bien et avec exactitude une correspondance formelle du type demandes d'éclaircissements, candidature, recommandations, références, réclamations, ou des lettres pour exprimer sa sympathie ou ses condoléances. |
| B2 | Peut maintenir une relation à travers une correspondance personnelle, utiliser une langue fluide et efficace pour décrire de façon détaillée des expériences, poser des questions aimables et donner suite aux problèmes d'intérêt commun.<br>Peut dans la plupart des cas comprendre des expressions idiomatiques ou familières dans une correspondance ou dans d'autres communications écrites et utiliser les plus communes de façon adaptée à la situation.<br>Peut rédiger des correspondances formelles, comme des demandes, requêtes, candidature et réclamation en utilisant un registre de langue, des structures et des conventions appropriées.<br>Peut rédiger une lettre de réclamation ferme mais courtoise, avec des détails à l'appui et l'indication des résultats désirés. |
| | Peut écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant.<br>Peut utiliser les formalités et les conventions d'usage adaptées au contexte dans des lettres et des courriels personnels et professionnels.<br>Peut écrire des lettres/courriels formels d'invitation, de remerciements ou d'excuse en utilisant le registre de langue et les conventions appropriés.<br>Peut écrire des lettres professionnelles qui sortent de l'ordinaire, en utilisant des structures et des conventions appropriées, à condition que celles-ci ne portent que sur des faits.<br>Peut se procurer par lettre ou par courriel les informations dont il besoin dans un but particulier, rassembler ces informations par écrit et les transmettre à d'autres. |
| B1 | Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.<br>Peut écrire des lettres dans lesquelles il/elle exprime diverses opinions et où il/elle relate des expériences et des sentiments personnels de façon détaillée.<br>Peut répondre par écrit à une annonce et demander un complément d'information sur les offres qui l'intéressent.<br>Peut écrire des courriels/lettres formelles simples pour se plaindre ou demander à ce qu'une action soit menée. |
| B1 | Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.<br>Peut écrire des courriels/lettres simples portant sur des faits, pour obtenir des renseignements, demander ou donner une confirmation.<br>Peut écrire une lettre simple de demande avec des explications limitées. |
| A2 | Peut échanger des renseignements par « textos », courriels ou dans des lettres courtes, pour expliquer la demande d'une tierce personne (par ex. sur un nouveau produit ou une activité). |
| | Peut transmettre des informations personnelles habituelles, par exemple dans un courriel court ou une lettre où il/elle se présente.<br>Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.<br>Peut écrire des notes, des courriels et des textos courts et simples (par ex. pour envoyer une invitation ou y répondre, confirmer ou modifier un accord).<br>Peut écrire une carte de vœux courte et très simple (par exemple carte d'anniversaire ou de nouvel-an). |
| A1 | Peut écrire des messages et des publications sur internet comprenant une série de phrases très courtes décrivant des passe-temps, des préférences, en utilisant des mots simples ou des expressions toutes faites, en faisant appel à un dictionnaire.<br>Peut écrire une carte postale simple et brève.<br>Peut écrire un message court et très simple (par exemple un texto) à des amis pour leur donner un renseignement ou leur poser une question. |
| PreA1 | Peut écrire des phrases courtes pour donner des renseignements personnels simples en utilisant un dictionnaire. |

*Notes, messages et formulaires* : L'échelle couvre une gamme d'écriture transactionnelle interactive. Aux niveaux A1, il s'agit de compléter des formulaires avec des détails personnels. A partir de A2, il s'agit avant tout de prendre ou laisser des messages et d'écrire des notes succinctes. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont :

- ► remplir des formulaires avec des détails personnels (de Pré-A1 à A2) ;
- ► laisser et prendre des messages (au téléphone), allant de messages simples sur l'heure, en passant par des messages comportant plusieurs points à des messages personnels et professionnels complexes ;
- ► écrire des notes : allant des notes courtes et simples à des notes plus détaillées à des amis, du personnel du service de service, des enseignants, etc.

| NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| B2 | Peut prendre des messages personnels et professionnels complexes et en laisser, à condition qu'il/elle puisse, si nécessaire, demander des éclaircissements ou des compléments d'information. |
| B1 | Peut prendre les messages habituels que l'on peut trouver dans des contextes personnels, professionnels ou académiques.<br>Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. |
| | Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.<br>Peut prendre des messages au téléphone, qui comportent plusieurs points, à condition que celui qui appelle dicte ces points clairement et de façon indulgente. |
| A2 | Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. |
| | Peut écrire une note ou un message simples et brefs, concernant des nécessités immédiates.<br>Peut donner des renseignements personnels ainsi que des informations détaillées portant sur la vie quotidienne dans des formulaires simples (par ex. une demande de visa ou d'exemption de visa, l'ouverture d'un compte bancaire, l'envoi d'une lettre recommandée, etc.). |
| A1 | Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.<br>Peut laisser un message simple indiquant par ex. sur où il/elle est allé/e, à quelle heure il/elle compte revenir (exemple : Je fais les courses : je rentre à 5 heures). |
| Pré-A1 | Peut remplir des formulaires d'inscription très simples avec des renseignements personnels très simples : nom, adresse, nationalité, situation familiale. |

### Interaction en ligne

La communication en ligne passe toujours par une machine, ce qui implique qu'elle ne peut absolument pas être identique à une interaction en face à face. Certaines caractéristiques nouvelles de l'interaction de groupe en ligne ne peuvent pas être placées sur des échelles traditionnelles de compétence qui mettent l'accent sur la façon dont une personne se comporte à l'oral ou à l'écrit. Il y a par exemple la grande disponibilité des ressources partagées en temps réel. Il peut par ailleurs y avoir des malentendus qui ne sont pas repérés (et corrigés) sur le moment, contrairement à ce qui se passe dans une communication en face à face. Une communication réussie doit répondre aux capacités suivantes :

- ► répéter les messages ;
- ► vérifier que les messages ont été correctement compris ;
- ► savoir reformuler pour aider à la compréhension, et gérer le malentendu ;
- ► savoir gérer les réactions émotionnelles.

*Conversation et discussion en ligne* : Cette échelle met l'accent sur la conversation et la discussion en ligne prises comme un phénomène multimodal, mettant l'accent sur la manière dont les interlocuteurs communiquent en ligne pour gérer des problèmes importants et des échanges sociaux de façon ouverte. Les notions clés qui y sont concrétisées sont les suivantes :

- ► des cas d'interaction simultanée (en temps réel) et consécutive, avec pour cette dernière, un temps de préparation pour rédiger un brouillon et/ou de consulter de l'aide;
- ► la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs ;
- ► la rédaction de publications et de contributions pour que les autres réagissent ;
- ► des remarques (par ex. évaluatives) sur les publications, et les contributions des autres ;
- ► les réactions aux médias intégrés ;
- ► la capacité à utiliser des symboles, des images et d'autres codes pour que le message transmette le ton, l'accent, la prosodie, ainsi que le côté émotionnel, l'ironie, etc.

La progression vers le haut de l'échelle a les caractéristiques suivantes : le déplacement des niveaux les plus bas vers les plus hauts s'accompagne d'un glissement de simples échanges sociaux et d'informations personnelles vers une gamme élargie de compétences comprenant une interaction professionnelle et éducationnelle discursive aux niveaux C, avec l'introduction de l'interaction en temps réel et de l'interaction de groupe à partir de B1+. La caractéristique de B2 est la capacité à participer activement à une discussion et à une argumentation, à relier ses contributions efficacement aux autres déjà publiées, et à corriger des malentendus de façon appropriée. Au niveau C1, l'utilisateur/apprenant peut adapter son registre et émettre des critiques de façon diplomatique. Au niveau C2, il/elle peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (dont les malentendus culturels), des problèmes de communication et des réactions émotives. La progression peut aussi être vue comme un processus consistant à ajouter des 'espaces' virtuels où l'utilisateur/apprenant peut interagir : par ex. 'au café', 'en salle de classe', 'en salle de réunion'. L'utilisateur/apprenant va lutter pour arriver à interagir dans une réunion en ligne jusqu'à ce qu'il atteigne les niveaux B ; il sera capable d'interagir dans une classe virtuelle au niveau A2 s'il est bien conseillé, et peut peut-être communiquer de façon superficielle au niveau A1 en publiant et en bavardant dans le 'café'. D'autre part, aux niveaux C, l'utilisateur/apprenant va adapter son registre et son style d'interaction en fonction de l'espace virtuel où il/elle se trouve, et ajuster sa façon de s'exprimer pour rendre la communication plus efficace.

| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | |
|---|---|
| C2 | Peut, dans une discussion en ligne en temps réel, s'exprimer avec précision et clarté, ajustant son langage avec souplesse et sensibilité, en fonction du contexte, montrer de l'émotion, faire des allusions et des plaisanteries.<br>Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (dont des malentendus culturels), des problèmes de communication et des réactions émotionnelles lors d'une discussion en ligne.<br>Peut adapter aisément et rapidement son registre et son style pour qu'ils correspondent aux différents contextes en ligne, aux objectifs de communication et aux actes de parole. |
| C1 | Peut engager des échanges en ligne en temps réel avec plusieurs participants, et comprendre les intentions de communication et les implications culturelles des différentes contributions.<br>Peut participer de façon efficace en ligne et en direct à des discussions professionnelles ou portant sur des sujets abstraits, demander et donner si nécessaire des éclaircissements complémentaires sur des questions abstraites et complexes.<br>Peut adapter son registre en fonction du contexte d'une interaction en ligne et passer, si nécessaire, d'un registre à un autre au cours de l'échange.<br>Peut évaluer des arguments, les reformuler et les contester dans une conversation ou une discussion en ligne professionnelle ou abstraite. |
| B2 | Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate. |
| | Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou sortant de l'ordinaire et laissent du temps pour répondre.<br>Peut s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion.<br>Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer. |
| B1 | Peut s'engager dans des échanges en ligne en temps réel avec plus d'un participant, prendre en compte les intentions communicatives de chaque intervenant, mais peut ne pas comprendre les détails et les implications.<br>Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, utiliser des hyperliens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles. |
| | Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet d'ordre familier, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits.<br>Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entrainent parfois des répétitions et des difficultés de formulation. |
| A2 | Peut se présenter et gérer des échanges simples en ligne, poser des questions, répondre, échanger des idées sur des sujets ordinaires prévisibles, à condition d'avoir assez de temps pour formuler ses réponses et de n'échanger qu'avec un seul interlocuteur à la fois.<br>Peut publier de courtes descriptions en ligne avec des détails clés simples sur des questions quotidiennes, des activités sociales et des impressions.<br>Peut commenter les publications en ligne d'autres personnes, à condition qu'elles soient rédigées en langue simple et réagir à une vidéo ou un lien audio intégré en exprimant de façon simple de la surprise, de l'intérêt, de l'indifférence. |
| | Peut s'engager dans une communication sociale simple en ligne (par ex. écrire un message simple sur des cartes virtuelles pour des événements particuliers, partager des nouvelles et organiser/confirmer des rencontres).<br>Peut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des liens et des vidéos / audio intégrés en utilisant une langue simple mais il/elle aura en général besoin de faire appel à un outil de traduction en ligne ou à d'autres ressources. |
| A1 | Peut écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples, sur ses loisirs, ce qu'il/elle aime ou n'aime pas, etc. avec des phrases très courtes et à l'aide d'un outil de traduction.<br>Peut utiliser des expressions toutes faites et des combinaisons de mots simples, pour réagir, en ligne, positivement ou négativement à des publications simples et à leurs liens et vidéos / audio intégrés, mais peut répondre aux commentaires en remerciant ou en s'excusant à l'aide d'expressions standards. |
| Pré-A1 | Peut publier des messages simples de salutation en ligne, en utilisant des expressions toutes faites simples.<br>Peut publier des messages simples en ligne pour se présenter (par ex. sa situation de famille, sa nationalité, son métier), à condition de pouvoir choisir dans une liste de mots et/ou d'utiliser un outil de traduction en ligne. |

*Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs :* Cette échelle met l'accent sur la nature potentiellement collaborative de l'interaction en ligne et des transactions qui ont des buts spécifiques, en tant qu'élément désormais habituel de la vie contemporaine. La séparation stricte entre l'écrit et l'oral ne s'applique pas aux transactions en ligne, où la multimodalité devient de plus en plus un trait clé et une ressource, et les descripteurs supposent donc l'utilisation de différents médias et outils en ligne en fonction du contexte. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► acheter des biens et des services en ligne ;
- ► s'engager dans des transactions supposant des négociations de conditions dans des offres de service ou en tant que client ;
- ► participer à un travail de projet collaboratif ;
- ► gérer des problèmes de communication.

La progression vers le haut de l'échelle a les caractéristiques suivantes : le déplacement vers les niveaux plus élevés va de transactions et d'échanges simples aux niveaux A à des projets de travail collaboratif plus sophistiqués axés sur des objectifs. Cela est matérialisé par la complétion de formulaires prévisibles en Pré A1, par la résolution de problèmes pour mettre en place les transactions aux niveaux B, en passant par la capacité à participer à un groupe qui travaille sur un projet et finalement le coordonner aux niveaux C. On peut aussi constater que la progression de ces compétences passe d'une participation réactive à une participation pro active, et du simple au complexe. Les tâches simples collaboratives apparaissent au niveau A2+, avec un interlocuteur coopératif, avec, à partir de B1, un petit groupe qui travaille sur un projet et la capacité à avoir un rôle décisif dans le travail collaboratif en B2+. En C1, l'utilisateur/apprenant peut coordonner un groupe qui travaille sur un projet en ligne, peut formuler et revoir des instructions détaillées, évaluer les propositions des membres de l'équipe et fournir des éclaircissements pour la réalisation des tâches communes.

| TRANSACTIONS ET COOPÉRATION EN LIGNE AXÉES SUR DES OBJECTIFS | |
|---|---|
| C2 | Peut résoudre des malentendus et gérer efficacement des frictions qui surviennent pendant le processus collaboratif.<br>Peut ajouter des précisions et donner des directives à un groupe de travail au cours des étapes de reformulation et de rédaction. |
| C1 | Peut assurer la coordination d'un groupe qui travaille sur un projet en ligne, formuler et corriger des instructions détaillées, juger de l'intérêt des propositions des membres de l'équipe et apporter les éclaircissements nécessaires pour accomplir les tâches communes.<br>Peut gérer des transactions complexes en ligne dans l'offre de services (par ex. des applications avec des demandes complexes), adapter avec aisance la langue qu'l/elle utilise pour gérer la discussion et la négociation.<br>Peut participer à des projets complexes impliquant une rédaction et des corrections collectives ainsi qu'à d'autres formes de collaboration en ligne, suivre et transmettre des consignes avec précision pour atteindre l'objectif.<br>Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne coopératifs ou transactionnels, reformuler, clarifier et donner des exemples à l'aide de moyens audiovisuels (visuel, audio, graphique). |
| B2 | Peut jouer un rôle moteur dans un travail collectif en ligne dans son domaine d'expertise, faire que le groupe se concentre sur la tâche en rappelant les rôles, les responsabilités et les échéances pour atteindre les objectifs établis.<br>Peut s'engager dans des échanges en ligne, collectifs ou transactionnels, dans son domaine d'expertise comportant des négociations sur des conditions et des explications sur des détails compliqués et des demandes exceptionnelles.<br>Peut gérer les malentendus et les problèmes inattendus qui surviennent dans des échanges en ligne collectifs ou transactionnels en répondant poliment et de façon appropriée pour résoudre le problème. |
| | Peut coopérer en ligne à un travail de groupe sur un projet, justifier des propositions, demander des éclaircissements et apporter son concours pour accomplir les tâches communes. |
| B1 | Peut s'engager dans des transactions en ligne qui supposent un échange important d'informations, à condition que les interlocuteurs évitent une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire.<br>Peut interagir en ligne avec un groupe travaillant sur un projet, suivre des instructions directes, demander des éclaircissements et coopérer à la réalisation des tâches communes. |
| | Peut s'engager dans des échanges collectifs ou transactionnels qui demandent des éclaircissements simples ou des explications sur des détails importants tels que l'inscription à un cours, une visite guidée, un événement ou une demande d'adhésion.<br>Peut interagir en ligne avec un partenaire ou un petit groupe travaillant sur un projet, à condition qu'il y ait des aides visuelles telles que des images, des statistiques et des graphiques pour clarifier les notions plus complexes.<br>Peut répondre à des instructions et poser des questions ou demander des éclaircissements pour accomplir en ligne une tâche commune. |
| A2 | Peut utiliser des formules toutes faites pour répondre à des problèmes courants dans des transactions en ligne (par ex. la disponibilité de produits et d'offres spéciales, les dates de livraison, les adresses, etc.).<br>Peut interagir en ligne avec un partenaire coopératif dans la réalisation d'une tâche commune simple, suivre des consignes simples, demander des précisions, si des aides visuelles telles que des illustrations, des statistiques, des graphiques, clarifient les notions impliquées. |
| | Peut faire des transactions simples en ligne (comme une commande de produits ou l'inscription à un cours), en complétant un formulaire ou un questionnaire en ligne, donner des informations personnelles, accepter les conditions et décliner les services supplémentaires.<br>Peut poser des questions simples sur la disponibilité d'un produit ou d'un article.<br>Peut répondre à des instructions simples et poser des questions simples pour accomplir en ligne une tâche commune avec l'aide d'un interlocuteur coopératif. |
| A1 | Peut compléter un formulaire très simple d'achat ou de demande en ligne, donner des informations personnelles de base (nom, adresse électronique ou numéro de téléphone). |
| Pré-A1 | Peut choisir (par ex. un produit, une taille, une couleur) dans un simple formulaire d'achat ou de demande en ligne, à condition de disposer d'un support visuel. |

## Stratégies interactives

Ces stratégies comportent trois échelles, respectivement pour *Tours de parole*, *Coopérer* et *Faire clarifier*. On retrouve *Tours de parole* dans la section sur la compétence pragmatique, car c'est un aspect crucial de la compétence du discours. C'est d'ailleurs le seul moment où une échelle apparaît deux fois dans le CECR. L'échelle *Coopérer* a deux aspects. Les stratégies cognitives : cadrer, planifier et organiser la teneur conceptuelle du discours, et les stratégies collaboratives : gérer des aspects interpersonnels et relationnels. Dans le projet consacré au développement des échelles pour la médiation, le travail sur ces deux aspects est approfondi avec l'élaboration de nouvelles échelles pour les stratégies cognitives (*Collaborer pour construire du sens*) et les stratégies collaboratives (*Faciliter l'interaction collaborative avec des pairs*). A de nombreux égards, ces deux échelles sont une évolution de l'échelle originale *Coopérer*. Mais comme elles vont au-delà de l'approche centrée sur le discours de l'échelle *Coopérer*, il a été décidé de les conserver dans la médiation conceptuelle.

### Tours de parole (Prendre la parole)

L'échelle concerne la capacité à prendre l'initiative de la parole. Comme indiqué ci-dessus, on peut considérer qu'elle est à la fois une stratégie d'interaction (prendre la parole) et un aspect intégral de la compétence discursive. Les notions clés concrétisées dans l'échelle incluent ce qui suit :

- ► commencer, maintenir et terminer une conversation ;
- ► intervenir dans une conversation ou une discussion, en utilisant souvent une expression 'préfabriquée' pour y arriver ou pour gagner du temps pour réfléchir.

| TOURS DE PAROLE (PRENDRE LA PAROLE) | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. |
| B2 | Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés.<br>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces.<br>Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance.<br>Peut utiliser des expressions toutes faites (par ex. « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. |
| B1 | Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.<br>Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. |
| A2 | Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation.<br>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête.<br>Peut attirer l'attention. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Coopérer

L'échelle concerne les étapes de la conversation collaborative dont le but est permettre qu'une discussion évolue. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ► confirmer qu'on a compris (niveaux inférieurs) ;
- ► être capable de donner un retour d'information et de relier sa propre contribution à celle des interlocuteurs qui sont intervenus (niveaux supérieurs) ;
- ► faire un résumé du point où la discussion est arrivée pour en dresser le bilan (niveaux B) ;
- ► inviter les autres à parler.

| COOPÉRER | PROSIGN |
|---|---|
| Note : Cette échelle est développée plus loin, dans Faciliter une interaction coopérative avec des pairs et dans Coopérer pour construire du sens. | |
| C2 | Peut habilement relier des contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur une conclusion. |
| C1 | Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs. |
| B2 | Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs et en faisant des remarques à propos de celles-ci.<br>Peut résumer et peser l'intérêt des points principaux de la discussion dans des réunions sur des questions concernant sa compétence académique et professionnelle. |
| | Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.<br>Peut faire le point à un stade particulier d'une discussion et proposer les étapes suivantes. |
| B1 | Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.<br>Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. |
| | Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours.<br>Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion. |
| A2 | Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

Faire clarifier signifie intervenir dans une interaction pour indiquer si on suit ce qui est dit et poser des questions sur certains points pour vérifier qu'on a compris. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

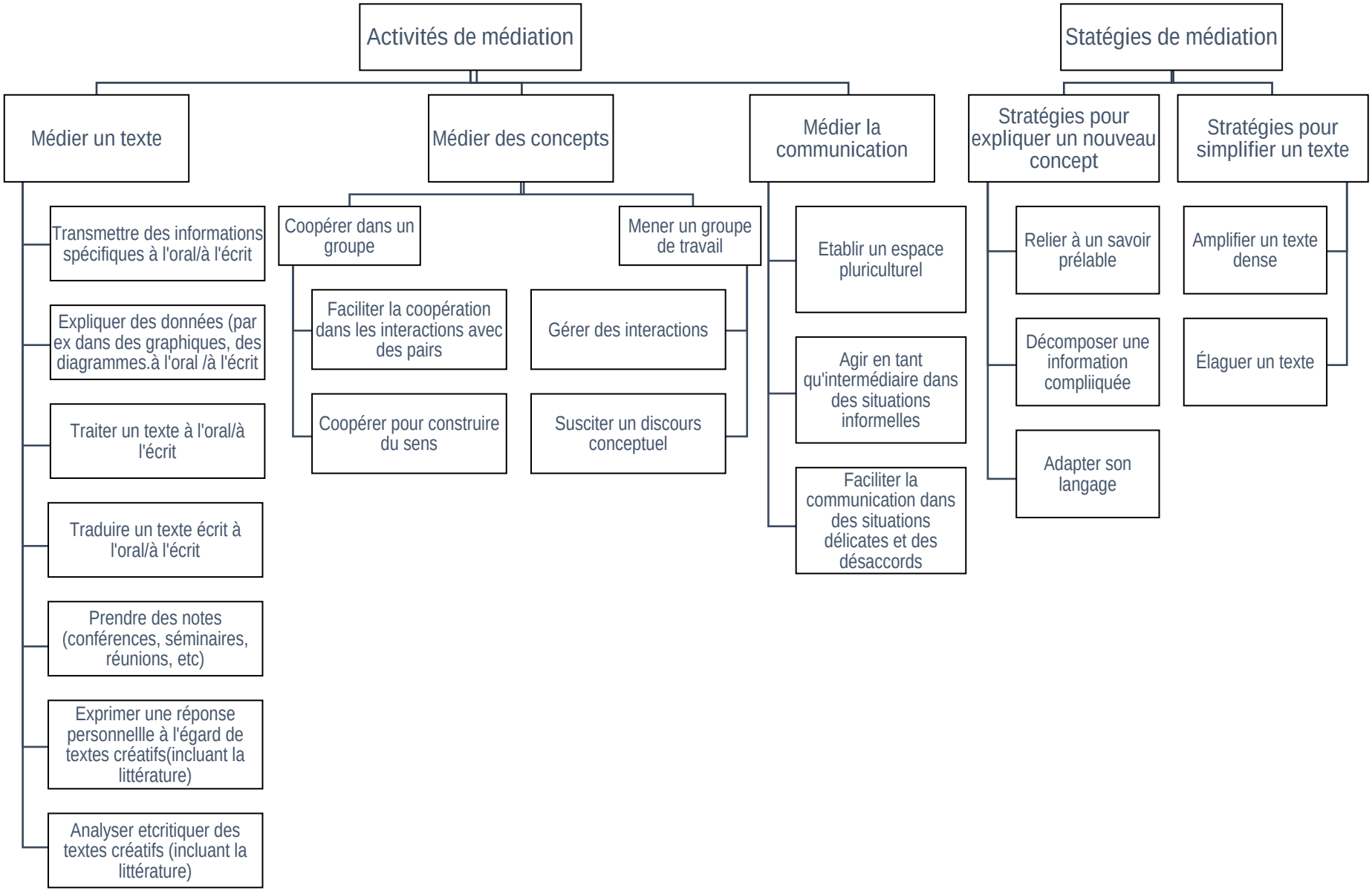
- ► indiquer qu'on a compris ou qu'il y a un problème de compréhension (niveaux inférieurs) ;
- ► demander de répéter ;
- ► poser des questions pour vérifier qu'on a compris ou demander des précisions.

| FAIRE CLARIFIER | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut demander des explications ou des éclaircissements pour s'assurer qu'il/elle comprend des idées complexes et abstraites dans des contextes professionnel et académique, en direct ou en ligne. |
| B2 | Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques. |
| | Peut, dans une conversation informelle avec des amis, demander des explications et des éclaircissements pour s'assurer qu'il/elle comprend des idées complexes et abstraites.<br>Peut poser des questions à un membre d'un groupe pour clarifier un problème implicite ou mal exposé. |
| B1 | Peut demander des détails supplémentaires et des clarifications à d'autres membres du groupe de façon à faire avancer la discussion. |
| | Peut demander à quelqu'un de clarifier ou développer ce qui vient d'être dit. |
| A2 | Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension.<br>Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites. |
| | Peut indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit.<br>Peut indiquer qu'il/elle ne comprend pas et demander à ce qu'un mot soit épelé. |
| A1 | Peut indiquer, par des mots, par l'intonation et des gestes, qu'il/elle ne comprend pas.<br>Peut dire en termes simples qu'il/elle ne comprend pas. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## La médiation

L'élaboration et la validation des échelles pour la médiation sont décrites dans le texte *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. L'objectif était de fournir des descripteurs élargissant la vision de la médiation présentée dans le texte *Education, mobilité, altérité : la fonction de médiation de l'école*.

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.


Activités de médiation
Médier un texte
Transmettre des informations spécifiques à l'oral/à l'écrit
Expliquer des données (par ex dans des graphiques, des diagrammes.à l'oral /à l'écrit
Traiter un texte à l'oral/à l'écrit
Traduire un texte écrit à l'oral/à l'écrit
Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc)
Exprimer une réponse personnellle à l'égard de textes créatifs(incluant la littérature)
Analyser etcritiquer des textes créatifs (incluant la littérature)
Médier des concepts
Coopérer dans un groupe
Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs
Coopérer pour construire du sens
Mener un groupe de travail
Gérer des interactions
Susciter un discours conceptuel
Médier la communication
Etablir un espace pluriculturel
Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles
Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords
Statégies de médiation
Stratégies pour expliquer un nouveau concept
Relier à un savoir prélable
Décomposer une information compliiquée
Adapter son langage
Stratégies pour simplifier un texte
Amplifier un texte dense
Élaguer un texte

| MÉDIATION GÉNÉRALE | |
|---|---|
| C2 | Peut jouer le rôle de médiateur de façon efficace et naturelle, endosser des rôles différents en fonction des besoins et des situations, identifier les subtilités et les sous-entendus et guider une discussion sensible ou délicate. Peut expliquer, dans un langage clair, fluide et bien structuré, de quelle façon les faits et les arguments sont présentés, transmettre précisément les aspects évaluatifs et la plupart des nuances et souligner les implications socioculturelles (par ex. le registre utilisé, les euphémismes, l'ironie et le sarcasme). |
| C1 | Peut jouer efficacement le rôle de médiateur, faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, gérer les ambigüités, anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion. Peut, dans une discussion, mettre à profit différentes contributions et, avec une série de questions, susciter un raisonnement. Peut transmettre de façon claire, fluide et bien structurée les idées importantes de textes longs et complexes, liés ou non à ses propres centres d'intérêt et intégrer les aspects évaluatifs et la plupart des nuances. |
| B2 | Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, indiquer son appréciation des différents points de vue, inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse. Peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin. Peut transmettre l'essentiel du contenu de textes bien structurés mais longs et complexes quant au fond liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel, et clarifier les opinions et les intentions des locuteurs. |
| | Peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents, créer une ambiance positive en offrant son soutien, poser des questions afin de cerner les objectifs communs, comparer les choix permettant de les atteindre et expliquer ses propositions pour les prochaines étapes. Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes. Peut transmettre fidèlement de l'information détaillée et des arguments, par ex. les points marquants de textes complexes mais bien structurés, liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel. |
| B1 | Peut établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord, et proposer d'autres choix. Peut transmettre les points principaux de textes longs en langage simple et portant sur des sujets d'ordre personnel à condition qu'il/elle puisse vérifier le sens de certaines expressions. |
| | Peut présenter des personnes de différents milieux, montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience. Peut transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés lies à des sujets d'ordre familier, personnel ou courant, en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité. |
| A2 | Peut participer activement à la réalisation de tâches communes simples à condition que les participants parlent lentement et que l'un ou plusieurs d'entre eux l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. Peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets concrets, familiers et soient formulées en langue courante et simple. |
| | Peut utiliser des mots simples pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. Peut reconnaître les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple. |
| A1 | Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. Peut transmettre des informations simples et prévisibles d'un intérêt immédiat, données dans des textes courts et simples tels que des panneaux, des annonces, affiches, programmes, dépliants, etc. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Les activités de médiation

La médiation revêt différents aspects, mais ils partagent tous certaines caractéristiques. Dans la médiation, par exemple, on est moins concerné par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie. Une personne qui s'engage dans l'activité de médiation doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants. Le terme de médiation est également utilisé pour décrire un *processus social et culturel* qui consiste à créer les conditions pour communiquer et coopérer, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles et les désamorcer avec succès. En ce qui concerne la médiation inter linguistique, les utilisateurs doivent être conscients qu'elle implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. On voit bien qu'on ne peut pas dans la pratique séparer les types de médiation les uns des autres. En adaptant les descripteurs à leur contexte, les utilisateurs peuvent par conséquent se sentir libres de mélanger et d'associer les catégories en fonction de leurs propres objectifs.

Les échelles pour la médiation sont présentées en trois groupes, chacun spécifiant dans quelles circonstances la médiation peut se manifester.

Médier un texte

- *Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit*
- *Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux…etc.) – à l'oral et à l'écrit*
- *Traiter un texte - à l'oral et à l'écrit*
- *Traduire un texte écrit - à l'oral à l 'écrit*
- *Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)*
- *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (dont la littérature)*
- *Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)*

Médier des concepts

- Travailler de façon coopérative dans un groupe
  - *Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs*
  - *Coopérer pour construire du sens*
- Mener un groupe de travail
  - *Gérer des interactions*
  - *Susciter un discours conceptuel*

Médier la communication

- *Etablir un espace pluriculturel*
- *Agir comme intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues)*
- *Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords*

*Médier un texte* signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECR 2001.

Le premier groupe d'échelles de descripteurs est pour cette raison essentiellement inter linguistique, il concerne l'interprétation qui est de plus en plus intégrée dans les programmes de langue (par ex. en Suisse, Allemagne, Autriche, Italie, Grèce et Espagne). La notion de médiation d'un texte a été approfondie pour inclure la médiation d'un texte pour soi-même (par exemple prendre des notes pendant une conférence) ou la réaction à des textes, tout particulièrement créatifs ou littéraires.

*Médier des concepts* renvoie au processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui sont incapables d'y accéder directement. C'est là un aspect fondamental du rôle des parents, de l'encadrement, de l'enseignement et de la formation. La médiation des concepts

comprend deux aspects complémentaires : d'une part construire et élaborer du sens et d'autre part faciliter et encourager de bonnes conditions pour des échanges conceptuels et créatifs.

*Médier la communication.* Son objectif est de faciliter la compréhension et de façonner une communication réussie entre les utilisateurs/apprenants qui ont des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles éventuellement différentes. Le médiateur/la médiatrice essaie d'avoir une influence positive sur certains aspects de la relation dynamique entre les participants, ainsi que dans leurs rapports avec lui ou elle. Le contexte de la médiation est souvent, mais pas obligatoirement celui d'une activité où les participants ont partagé des objectifs communicatifs. Les capacités en jeu concernent la diplomatie, la négociation, la pédagogie ou la résolution de conflit, ainsi que les interactions quotidiennes sociales ou professionnelles. Médier la communication concerne donc tout d'abord les rencontres personnelles et les échelles de descripteurs ne sont données que pour les activités de communication orale. Ce n'est pas une liste close – les utilisateurs peuvent penser à d'autres types d'activité relationnelle qui ne sont pas cités ici.

### Médier un texte

Pour tous les descripteurs sur les échelles de cette section, la Langue A et la Langue B peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques : pour le CECR la médiation peut clairement être dans une seule langue. Les utilisateurs peuvent éprouver le besoin de spécifier les langues impliquées quand ils adaptent les descripteurs à leur contexte. Il faut également souligner que les descripteurs de cette section ne servent pas à décrire les compétences d'interprètes ou de traducteurs professionnels. Avant toute chose, les descripteurs mettent l'accent sur les compétences langagières, pensant à ce qu'un utilisateur/apprenant peut produire dans des situations informelles et quotidiennes. Les compétences et les stratégies pour la traduction et l'interprétariat relèvent d'un tout autre domaine. Comme cela a été dit dans l'introduction, la compétence langagière des interprètes et des traducteurs professionnels vont généralement bien au-delà du niveau C2 du CECR.

*Transmettre des informations spécifiques* : Les échelles *Transmettre des informations spécifiques* se rapportent à la façon d'extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne. L'accent est mis dans ce cas sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation dans un texte.

*Transmettre des informations spécifiques* est à mettre en relation avec *Lire pour s'orienter* (même si l'information en question a été annoncée oralement en public ou a fait partie de consignes). L'utilisateur/apprenant recherche l'information adéquate dans le texte source et la transmet ensuite à un destinataire. Les notions clés concrétisées dans les deux échelles (transmettre à l'oral et par écrit) sont les suivantes :

- ► transmettre des informations sur les horaires, les lieux, les prix donnés oralement ou dans des documents écrits ;
- ► transmettre des ensembles de consignes et d'instructions ;
- ► transmettre des informations précises, pertinentes venant de textes informatifs tels que des guides et des brochures, des correspondances ou des textes plus longs et complexes tel que des articles, des rapports, etc.

Aux niveaux Pre-A1 et A1, l'utilisateur/apprenant peut transmettre des informations simples comme des horaires, des lieux, des nombres, etc., alors qu'au niveau A2, il/elle peut se débrouiller avec les informations de textes simples tels que des instructions et des annonces. À partir de B1, il/elle peut choisir et transmettre des informations pertinentes dans des annonces orales simples et dans des textes écrits tels que des dépliants, des rubriques de brochures, des lettres. Au niveau B2, il/elle peut transmettre de façon fiable des informations détaillées venant de courriers formels ou de passages importants de textes longs et complexes. Comme pour l'échelle *Echange informel*, il n'y a pas de descripteurs pour les niveaux C dans la mesure où ce type de tâches purement informatives ne demande pas un niveau C de compétence.

**Dans les deux échelles, la *langue A* et la *langue B* peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. Dans le premier cas, les utilisateurs peuvent préciser les langues/variétés concernées ; dans le dernier cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.**

| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES A L'ORAL | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* |
| C1 | Peut expliquer (en langue B) pourquoi les informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long et complexe (écrit en langue A) sont pertinentes. |
| B2 | Peut indiquer (en langue B) lesquelles des présentations faites (en langue A) à une conférence et lesquels des articles d'un ouvrage (écrits en langue A) sont particulièrement pertinents pour un objectif précis. |
| | Peut transmettre (en langue B) les points principaux d'une correspondance formelle et/ou de rapports sur des sujets d'ordre général et sur des sujets liés à ses centres d'intérêt (écrits en langue A). |
| B1 | Peut transmettre (en langue B) le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés (en langue A) à vitesse normale et en langue standard.<br>Peut transmettre (en langue B) le contenu d'instructions ou de consignes détaillées à condition qu'elles soient énoncées clairement (en langue A).<br>Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (comme des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) (écrits en langue A). |
| A2 | Peut transmettre (en langue B) ce qui est dit dans une annonce claire (faite en langue A) portant sur des sujets familiers courants, même s''il/elle doit parfois simplifier le message et chercher ses mots.<br>Peut transmettre (en langue B) une information précise et importante donnée dans des textes courts et simples, sur des étiquettes de produits et des notices (écrits en langue B) concernant des sujets familiers. |
| | Peut transmettre (en langue B) ce qui est dit dans des messages, des consignes et des annonces courts, clairs et simples, s'ils sont formulés lentement et clairement dans une langue simple(en langue A).<br>Peut transmettre (en langue B), de façon simple, une série d'instructions courtes et simples, si elles sont énoncées clairement et lentement (en langue A). |
| A1 | Peut transmettre (en langue B), des instructions simples et prévisibles concernant des horaires et des lieux. sous forme d'énoncés courts et simples (en langue A). |
| Pré-A1 | Peut transmettre (en langue B) des instructions simples (données en langue A) concernant des lieux et des horaires à condition qu'elles soient répétées très lentement et clairement.<br>Peut transmettre (en langue B) des informations très élémentaires (par exemple des nombres et des prix) donnés dans des textes courts, simples et illustrés (écrits en langue A). |

| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ÉCRIT | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| B2 | Peut faire savoir par écrit (en langue B) quelles présentations faites lors d'une conférence (en langue A), étaient intéressantes et mériteraient un examen détaillé.<br>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants de textes écrits complexes quant au fond mais bien structurés (écrits en langue A) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel.<br>Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants d'un article (écrit en langue A) d'une revue académique ou professionnelle. |
| | Peut transmettre dans un rapport écrit (en langue B) les décisions importantes prises lors d'une réunion (tenue en langue A).<br>Peut transmettre par écrit (en langue B) les éléments importants mentionnés dans une correspondance formelle (en langue A) |
| B1 | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises de textes (prononcés en langue A) portant sur des sujets familiers (par ex. des conversations téléphoniques, des communiqués, des instructions).<br>Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises et importantes présentes dans des textes informatifs simples (prononcés en langue A), portant sur des sujets familiers. |

| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ÉCRIT | |
|---|---|
| B1 | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises données dans un message enregistré simple (laissé en langue A), à condition que les sujets soient familiers et énoncés lentement et clairement. |
| A2 | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises présentes dans de courts textes informatifs simples (écrits en langue A), à condition qu'ils portent sur des sujets concrets et familiers et soient écrits en langue courante et simple. |
| | Peut énumérer (en langue B) les points principaux de messages et d'annonces courts, clairs et simples (écrits en langue A), à condition qu'ils soient formulés lentement et clairement. |
| | Peut énumérer (en langue B) des informations précises dans des textes simples (écrits en langue A) portant sur des sujets ordinaires concernant des intérêts ou des besoins immédiats. |
| A1 | Peut énumérer (en langue B) des noms, des nombres, des prix et des informations très simples d'un intérêt immédiat (données en langue A), si la personne les énonce très lentement et clairement avec des répétitions. |
| Pré-A1 | Peut énumérer (en langue B) des noms, des nombres, des prix et des informations très simples de textes (écrits en langue A) d'un intérêt immédiat, rédigés dans une langue très simple et comprenant des illustrations. |

*Expliquer des données* : L'échelle *Expliquer des données à l'oral* se réfère au passage à oral d'informations venant de diagrammes, de figures ou d'autres visuels. Cette information peut faire l'objet d'une présentation PowerPoint ou d'une explication à un ami ou un collègue des informations clés de graphiques dans un article, de prévision météorologique ou d'informations financières. Les notions clés concrétisées dans ces deux échelles (expliquer des données à l'oral et à l'écrit) sont les suivantes :

- ► décrire des graphiques portant sur des sujets familiers (par ex. des diagrammes ou des cartes météo) ;
- ► présenter des tendances dans les graphiques ;
- ► commenter des histogrammes;
- ► choisir et interpréter les points importants de données empiriques présentées dans un graphique.

La progression vers le haut a les caractéristiques suivantes : Plus le niveau est élevé et plus l'information visuelle est complexe, allant des graphiques de la vie quotidienne (par ex. les cartes météorologiques) à des visuels complexes accompagnant des textes académiques et hautement professionnels. Ensuite, plus le niveau est élevé et plus les actes communicatifs impliqués sont complexes (interpréter les données source, décrire les points essentiels, expliquer en détail). Il n'y a pas de descripteurs aux niveaux A1 et A2. Au niveau A2+, l'utilisateur/apprenant peut décrire des graphiques simples sur des sujets familiers, alors qu'au niveau B1, il/elle peut décrire les tendances générales et les informations détaillées présentées dans des diagrammes de son domaine d'intérêt. Au niveau B2, l'accent est mis sur l'interprétation fiable de données complexes, tandis qu'au niveau C2, l'utilisateur/apprenant peut interpréter et décrire différents types de données empiriques issues d'études conceptuellement complexes.

**Dans les deux échelles, la *langue A* et la *langue B* peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. Dans le premier cas, les utilisateurs doivent préciser les langues/variétés concernées ; dans le dernier cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.**

| EXPLIQUER DES DONNÉES A L'ORAL (graphiques, diagrammes, tableaux etc.) | |
|---|---|
| C2 | Peut interpréter et décrire clairement et de façon fiable (en langue B) différents types de données empiriques et d'informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) issues d'études conceptuellement complexes sur des thèmes académiques ou professionnels. |
| C1 | Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable (en langue B) les points essentiels et les détails présentés dans des diagrammes complexes, des graphiques et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets complexes, académiques ou professionnels. |
| B2 | Peut interpréter et décrire de façon fiable (en langue B) des informations détaillées présentes dans des diagrammes complexes, des tableaux et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets liés à son domaine d'intérêt. |
| B1 | Peut interpréter et décrire (en langue B) des informations détaillées données dans des diagrammes liés à ses centres d'intérêt, (avec le texte en langue A) même si des lacunes lexicales peuvent donner lieu à des hésitations et des formulations imprécises. |
| | Peut interpréter et décrire (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par exemple des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation. |
| A2 | Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par ex. une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, de faux départs et des reformulations sont évidents dans son discours. |
| | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

| EXPLIQUER DES DONNÉES A L'ÉCRIT (graphiques, diagrammes, etc.) | |
|---|---|
| C2 | Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) différents types de données empiriques (avec le texte en langue A) issues de la recherche sur des thèmes académiques ou professionnels complexes. |
| C1 | Peut interpréter et présenter de façon claire et fiable, par écrit (en langue B), les points principaux et importants de diagrammes complexes et d'autres supports visuels (avec le texte en langue A) portant sur des sujets d'ordre académique ou professionnel. |
| B2 | Peut interpréter et présenter de façon fiable, par écrit (en langue B), les informations détaillées de diagrammes et données organisées visuellement en relation avec son domaine d'intérêt (avec le texte en langue B). |
| B1 | Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence |
| | Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par ex une carte de la météo, un graphique de base) (avec le texte en langue B). |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Traiter un texte* suppose comprendre l'information et/ou les arguments du texte source puis les transférer à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte de la situation. En d'autres termes, le résultat est un condensé et/ou une reformulation des informations d'origine et des arguments, l'accent étant mis sur les points et les idées importants du texte source. Le mot clé des échelles de traitement de l'information aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est « résumer ». Alors que dans *Transmettre des informations spécifiques* l'utilisateur/apprenant ne lira certainement pas le texte entier (sauf si l'information recherchée est bien cachée), dans *Traiter un texte*, il/elle doit d'abord bien comprendre tous les points essentiels du texte source. *Traiter un texte* est ainsi en relation avec *Lire pour s'informer et discuter* (parfois intitulé lecture détaillée, ou lecture attentive), même si l'information en question a été donnée oralement dans une présentation ou un exposé. L'utilisateur/apprenant peut alors choisir de présenter l'information au destinataire dans un ordre tout à fait différent, en fonction du but de la rencontre. Les notions clés concrétisées dans ces deux échelles sont les suivantes :

- ► résumer les points essentiels d'un texte source ;
- ► collecter des informations et des arguments de différentes sources ;
- ► Identifier et expliquer au destinataire, le public visé, l'objectif et le point de vue de l 'original.

La progression vers le haut a les caractéristiques suivantes : En général, plus on monte dans l'échelle et plus le processus décrit par le descripteur est exigeant d'un point de vue cognitif et linguistique, et plus la variété des types de textes est grande, plus le degré de complexité et l'abstraction des thèmes sont importants, plus le vocabulaire est sophistiqué. Il n'y a pas de descripteurs pour le niveau A1. Au niveau A2, l'apprenant peut avoir besoin de pallier son répertoire limité par des gestes, des dessins ou des expressions venant d'autres langues. Aux niveaux inférieurs, les textes source sont plus simples et factuels et traitent de sujets de la vie quotidienne et d'un intérêt immédiat. Au niveau B1, les textes comprennent des programmes télévisés, des conversations et des textes écrits bien structurés sur des sujets d'un certain intérêt. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut faire la synthèse des informations d'un certain nombre de sources et les communiquer, par exemple des interviews, des reportages, des films et des textes écrits complexes de son domaine d'intérêt. Aux niveaux C, il/elle peut résumer des textes professionnels et académiques longs et exigeants dans une langue bien structurée, déduire des attitudes et des opinions implicites et expliquer des différences fines dans la présentation des faits et des arguments.

**Dans les deux échelles, la *Langue A* et la *Langue B* peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. Dans le premier cas, les utilisateurs doivent préciser les langues/variétés concernées ; dans le dernier cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.**

| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | |
|---|---|
| C2 | Peut expliquer (en langue B) les déductions faites alors que les liens et les implications ne sont pas explicites (en langue A), et souligner ce que la façon de s'exprimer de l'orateur ou de l'écrivain suppose de sous-entendus socioculturels (par ex. des euphémismes, de l'ironie, des sarcasmes). |
| C1 | Peut résumer (en langue B) de longs textes difficiles (en langue A).<br>Peut résumer (en langue B) une discussion (en langue A), qui a trait à son domaine de compétence académique ou professionnel, approfondir et évaluer les différents points de vue et identifier les points les plus significatifs.<br>Peut résumer de façon claire et dans un discours bien structuré (en langue B) les points principaux de textes complexes oraux et écrits (en langue A) non liés à ses domaines de spécialisation, en ayant parfois besoin de vérifier des notions techniques spécifiques.<br>Peut expliquer (en langue B) des nuances subtiles dans la présentation de faits et d'arguments (en langue A). |
| | Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte complexe (en langue A), afin de commenter un sujet (en langue B), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion, etc.<br>Peut expliquer (en langue B) la perspective ou l'opinion exprimée dans un texte oral ou écrit (en langue A), portant sur un sujet spécialisé, et justifier ses conclusions en se référant à des passages précis du texte original. |
| B2+ | Peut résumer (en langue B) les points importants de textes oraux longs et complexes produits en direct (en langue A) sur des sujets d'ordre général y compris dans son domaine d'intérêt.<br>Peut résumer (en langue B) les points importants de discussions complexes (en langue A) et évaluer les différents points de vue présentés. |

| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | |
|---|---|
| B2 | Peut (en langue B), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de différentes sources orales et écrites (en langue A).<br>Peut résumer (en langue B) une grande variété de textes factuels et de fiction (en langue A) en commentant et en débattant des points de vue opposés et des thèmes principaux.<br>Peut résumer (en langue B) les points importants de textes oraux et écrits longs et complexes (en langue A) portant sur des sujets d'ordre général, y compris dans ses domaines d'intérêt.<br>Peut identifier le public auquel s'adresse un texte oral ou écrit (en langue A) portant sur un sujet d'ordre général et expliquer (en langue B) l'objectif, les partis pris et l'opinion de l'auteur.<br>Peut résumer (en langue B) des extraits d'informations, d'entretiens ou de reportages comportant des opinions, les discuter et les critiquer (en langue A).<br>Peut résumer et commenter (en langue B) l'intrigue et les séries d'événements d'un film ou d'une pièce de théâtre (en langue A). |
| B1 | Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes oraux (en langue A) liés à son domaine d'intérêt, à condition que la langue soit standard et qu'il/elle puisse vérifier le sens de certaines expressions.<br>Peut résumer (en langue B) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue A) et répondre à des questions portant sur des détails.<br>Peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue A) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue B). |
| | Peut résumer (en langue B) les points principaux de textes oraux et écrits clairs et bien structurés (en langue A) liés à des sujets d'ordre familier ou personnel en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité.<br>Peut résumer de façon simple (en langue B) le contenu informatif de textes non complexes (en langue A) portant sur des sujets familiers (par ex. une courte interview écrite, un article de magazine, une brochure de voyage).<br>Peut résumer (en langue B) l'essentiel de ce qui a été dit dans une conversation (en langue A) sur des sujets d'ordre général ou personnel à condition que les participants s'expriment de façon claire et dans une langue standard.<br>Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes (prononcés en langue A), liés à son domaine d'intérêt, à condition que la langue soit standard et qu'il/elle puisse les écouter plusieurs fois.<br>Peut résumer (en langue B) les points ou les événements importants présentés dans des programmes de télévision ou de courtes séquences vidéo (en langue A), à condition de pouvoir les regarder plusieurs fois. |
| A2 | Peut rapporter (en langue B) les points principaux de programmes d'actualités simples (en langue A) de la TV ou la radio traitant d'événements, de sport, d'accidents, etc., si les sujets sont familiers et énoncés lentement et clairement.<br>Peut rapporter, en phrases simples (en langue B), les informations données dans des textes bien structurés courts et simples (écrits en langue A), comportant des illustrations ou des tableaux.<br>Peut résumer (en langue B) le(s) point(s) important(s) de courts textes informatifs simples (en langue A) portant sur des sujets familiers. |
| | Peut transmettre (en langue B) les points principaux de textes oraux et écrits courts, clairement structurés et simples (en langue A), palliant son répertoire limité par différents moyens (gestes, dessins, mots empruntés à d'autres langues). |
| A1 | Peut transmettre (en langue B) les informations simples et prévisibles de panneaux, avis, posters et programmes (écrits en langue A). |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

| TRAITER UN TEXTE À L'ÉCRIT | |
|---|---|
| C2 | Peut expliquer par écrit (en langue B) la façon dont des faits et des arguments sont présentés dans un texte (en langue A), particulièrement lorsqu'un point de vue est rapporté, et peut attirer l'attention sur l'utilisation, par l'auteur, des sous-entendus, des critiques voilées, de l'ironie et des sarcasmes.<br>Peut résumer des informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat global. |
| C1 | Peut résumer par écrit (en langue B), des textes longs et complexes (écrits en langue A), interpréter convenablement le contenu, à condition de pouvoir occasionnellement vérifier la signification précise de termes techniques peu courants.<br>Peut résumer par écrit, pour un public spécifique, un texte long et complexe (en langue A), et respecter le style et le registre d'origine (par ex. un article d'analyse politique ou académique, un extrait de roman, un éditorial, une critique littéraire, un rapport, un extrait de livre scientifique). |
| B2 | Peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel.<br>Peut comparer, opposer et synthétiser par écrit (en langue B), les informations et les points de vue donnés dans des publications académiques et professionnelles (en langue A), liés à ses domaines d'intérêt.<br>Peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original. |
| B2 | Peut résumer par écrit, (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation. |
| B1 | Peut résumer par écrit (en langue B), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel. |
| | Peut résumer par écrit (en langue B), les points principaux de textes oraux et écrits informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés dans une langue standard.<br>Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. |
| A2 | Peut lister (en langue B), les informations importantes de textes courts et simples (en langue A), s'ils portent sur des sujets concrets et familiers et s'ils sont écrits dans une langue courante simple.<br>Peut prélever et reproduire des mots et des expressions-clés ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans les limites de sa compétence et de son expérience. |
| | Peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter des textes écrits courts sur des sujets courants et familiers, (en langue A), avec un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs.<br>Peut transcrire des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible. |
| A1 | Peut, à l'aide d'un dictionnaire, présenter (en langue B), des phrases simples écrites (en langue A), mais sans toujours choisir la signification convenable.<br>Peut transcrire des mots isolés et des textes courts imprimés. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Traduire à l'oral un texte écrit* est une activité complètement informelle qui n'a rien d'inhabituelle dans la vie personnelle et professionnelle de tout un chacun. Il s'agit de traduire oralement, de façon spontanée, un texte écrit, souvent un message, une lettre, un courriel ou toute autre communication. Les notions clés concrétisées dans l'échelle comprennent :

- ► assurer une traduction sommaire, approximative ;
- ► saisir l'information essentielle ;
- ► saisir les nuances (niveaux élevés).

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

L'échelle va de la traduction sommaire d'informations quotidiennes courantes dans des textes simples aux niveaux inférieurs, à une traduction de plus en plus fluide et précise de textes de plus en plus complexes. La différence entre les niveaux A1 à B1 réside essentiellement dans le type de textes concernés. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut traduire oralement des textes informatifs et argumentatifs complexes, sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel liés à son domaine et aux niveaux C, il/elle peut traduire sans peine des textes complexes sur des sujets très variés d'ordre général ou de spécialité et saisir les nuances et les implications.

*Traduire à l'écrit un texte écrit* relève, de par sa nature même, d'un processus beaucoup plus formel que traduire à l'oral. Cette échelle ne concerne cependant absolument pas les activités des traducteurs professionnels ou leur formation. L'échelle ne traite d'ailleurs pas des compétences de traduction. De plus, les traducteurs professionnels, de même que les interprètes professionnels, interviennent généralement à un niveau bien supérieur à C2. Comme mentionné dans la section aspects-clés du CECR, lors des débats sur les niveaux, C2 n'est pas le niveau de compétence le plus élevé que l'on peut identifier en langue étrangère ou langue seconde. Il constitue, en fait, le niveau intermédiaire d'une échelle de cinq niveaux pour la traduction littéraire, produite dans le projet PETRA (Plateforme européenne pour la traduction littéraire). On demande parfois néanmoins à des utilisateurs/apprenants plurilingues d'un niveau de compétence moindre, d'assurer la traduction écrite d'un texte professionnel ou personnel. Leur travail est alors plus de restituer la substance du message du texte source que d'interpréter le style et le ton du texte original dans un style et un ton appropriés, comme le ferait un traducteur professionnel.

Si on utilise les descripteurs de cette échelle, il est tout particulièrement important de spécifier les langues concernées car l'échelle, de façon délibérée, ne prend pas en compte les problèmes de traduction vers la langue maternelle ou depuis celle-ci. La raison en est que de plus en plus de personnes plurilingues considèrent que les termes 'langue maternelle' et 'meilleure langue' ne sont pas toujours synonymes. L'échelle fournit avant tout une description fonctionnelle de la capacité à reproduire un texte source dans une autre langue.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► intelligibilité de la traduction ;
- ► mesure dans laquelle les formulations et structures du texte d'origine (sur-)influencent la traduction, au contraire du texte qui respecte les conventions pertinentes dans la langue cible ;
- ► appropriation des nuances du texte d'origine (niveaux supérieurs).

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

La progression est quasiment identique à celle de l'échelle précédente. Aux niveaux inférieurs, « traduire » représente des traductions approximatives de textes courts sur des informations simples et familières, alors qu'aux niveaux supérieurs, les textes sources deviennent de plus en plus complexes et la traduction de plus en plus précise et fidèle à l'original.

**Dans les deux échelles, la *Langue A* et la *Langue B* peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. Dans le premier cas, les utilisateurs doivent préciser les langues/variétés concernées ; dans le dernier cas, les utilisateurs ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.**

| TRADUIRE À L'ORAL UN TEXTE ÉCRIT | |
|---|---|
| Note : Dans le cas d'une médiation en plusieurs langues, les utilisateurs peuvent souhaiter compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées. | |
| C2 | Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets très variés d'ordre personnel, académique et professionnel, transmettre fidèlement ce qui concerne les opinions et les arguments, ainsi que les nuances et leurs implications. |
| C1 | Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes écrits complexes (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, et saisir la plupart des nuances. |
| B2 | Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes écrits (en langue A), informatifs et argumentatifs complexes sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine. |
| B1 | Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes informatifs et argumentatifs écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine, s'ils sont rédigés dans une langue standard facile à comprendre. |
| | Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes informatifs clairs et bien structurés écrits (en langue A), sur des sujets familiers ou personnels, même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation. |
| A2 | Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes écrits (en langue A), courants, courts et simples (par ex. des rubriques de prospectus, des messages, des instructions, des lettres ou des courriels). |
| | Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire de textes écrits (en langue A), courts et simples (par ex. des messages sur des sujets familiers), et saisir les points les plus importants. |
| | Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire d'informations courantes sur des sujets familiers, rédigées (en langue A) en phrases simples (par ex. des nouvelles de personnes, de courtes histoires, des adresses, des messages ou des instructions). |
| A1 | Peut assurer (en langue B), la traduction orale simple et sommaire de mots et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, écriteaux, affiches, programmes, dépliants, etc. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

| TRADUIRE À L'ÉCRIT UN TEXTE ÉCRIT | |
|---|---|
| C2 | Peut traduire (en langue B), des documents techniques écrits (en langue A), hors de son domaine de spécialité, à condition que l'exactitude de la traduction soit vérifiée par un spécialiste du domaine. |
| C1 | Peut traduire (en langue B), des textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre social, académique ou professionnel liés à son domaine, et transmettre correctement des éléments d'appréciation, des arguments y compris la plupart des implications qui s'y rapportent, même si une forte influence du document original se fait sentir. |
| B2 | Peut faire des traductions clairement structurées de/du (langue A) en (langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original. |
| | Peut faire des traductions (en langue B), qui suivent de près les phrases et la structure en paragraphes du texte original (en langue A), et transmettre correctement les points importants du texte source, même si la traduction peut sembler maladroite. |
| B1 | Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B), de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue claire et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs. |
| | Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B), l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue claire et standard-; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs. |
| A2 | Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B), de textes très courts sur des thèmes quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs. |
| A1 | Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Prendre des notes* (conférences, séminaires, réunions, etc.) : Cette échelle concerne la capacité à écouter et prendre des notes cohérentes, que ce soit dans le domaine académique ou professionnel. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► type du texte source : cela va des définitions et des instructions, aux réunions et séminaires sur des sujets complexes non familiers, en passant par des conférences et des réunions simples sur des sujets concernant son domaine ;
- ► bienveillance de la part de l'orateur (niveaux inférieurs) : le discours est clair et lent, il y a des pauses permettant de prendre des notes, cela va de conférences bien structurées et énoncées clairement jusqu'à des sources multiples ;
- ► type de prise de notes : cela va de la liste d'éléments (dans les niveaux inférieurs), à la sélection précise de ce qu'il faut noter et ce qui n'en vaut pas la peine, en passant par la prise de notes de ce qui lui semble important ;
- ► exactitude des notes (niveaux supérieurs) : cela va de notes suffisamment précises pour un usage personnel (B1), puis de notes exactes dans une réunion liée à son domaine (B2), jusqu'à la perception exacte de concepts abstraits, des liens entre les idées, des implications et des allusions.

| PRENDRE DES NOTES (CONFERENCES, SEMINAIRES, REUNIONS, ETC.) | |
|---|---|
| C2 | Peut, tout en continuant à participer à une réunion ou à un séminaire, prendre des notes fiables (ou les minutes de la réunion) pour les personnes qui ne sont pas présentes, même si le sujet est complexe et/ou n'est pas familier.<br>A conscience de l'implicite et des sous-entendus dans ce qui est dit et peut en prendre en note aussi bien que des énoncés de l'orateur.<br>Peut prendre des notes de manière sélective, en paraphrasant ou abrégeant de façon efficace afin de saisir les concepts abstraits et les rapports entre des idées. |
| C1 | Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en consignant l'information de façon si précise et si proche de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes.<br>Peut décider de ce qu'il faut ou non noter au cours d'une conférence ou d'un séminaire, même quand il s'agit de sujets non familiers.<br>Peut sélectionner des informations et des arguments détaillés pertinents sur des sujets complexes, abstraits venant de sources orales multiples (par ex. des conférences, des «postcasts», des discussions formelles et des débats, des interviews, etc.) à condition que la langue utilisée soit standard, le débit normal et les différents accents familiers à l'auditeur. |
| B2 | Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il/si elle s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information.<br>Peut prendre des notes exactes dans des réunions et des séminaires sur la plupart des sujets susceptibles d'être traités dans son domaine. |
| B1 | Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour qu'il/elle puisse les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré.<br>Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'une conférence non complexe à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante.<br>Peut prendre note de consignes de routine dans une réunion portant sur des sujets familiers, à condition qu'elles soient formulées de façon simple et qu'il y ait assez de temps pour le faire. |
| A2 | Peut prendre de simples notes lors d'une présentation/manifestation quand le sujet est familier et prévisible, que le présentateur fait des mises au point et donne le temps de prendre les notes. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Lire comme activité de loisir* repose essentiellement sur les textes créatifs et plusieurs descripteurs traitent de la littérature dans cette échelle. La littérature tend à provoquer des réactions, une attitude souvent encouragée dans l'enseignement des langues. Cette réaction peut s'exprimer en classe ou dans l'un des cercles d'amateurs de littérature souvent associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut probablement distinguer quatre types de réactions classiques :

- ► l'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu, se sentir attiré/e par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ou une de ses caractéristiques ;
- ► l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages, métaphores, etc.
- ► l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, les artifices littéraires, le contexte, les personnages, les relations entre eux, etc.
- ► l'évaluation : donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification de l'œuvre, etc.

Il y a une différence fondamentale entre les deux premières catégories (l'implication et l'interprétation) et les deux dernières (l'analyse et l'évaluation). Décrire une réaction personnelle et une interprétation est d'un point de vue cognitif bien plus simple que de faire une analyse plus intellectuelle et/ou une évaluation. C'est pourquoi deux échelles différentes sont proposées.

*Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)* : Cette échelle reflète l'approche en vigueur dans les systèmes éducatifs et dans les cercles de lecture pour adultes. L'échelle met l'accent sur l'expression de l'effet produit par une œuvre littéraire sur un utilisateur/ apprenant en tant qu'individu. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► expliquer ce qu'il/elle aime, ce qui l'a intéressé/e dans telle œuvre ;
- ► décrire des personnages, dire avec lequel il/elle s'identifie ;
- ► établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience ;
- ► relier sensations et émotions ;
- ► avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou de certains aspects.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Aux niveaux inférieurs l'utilisateur/apprenant peut dire s'il/si elle a aimé l'œuvre, dire ce qu'il/elle a ressenti, parler des personnages et établir des rapports entre l'œuvre et sa propre expérience, de façon de plus en plus détaillée au niveau B1. Au niveau B2, il/elle peut donner des explications plus élaborées, commenter la forme de l'expression et le style et donner son interprétation du développement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans une histoire, un roman, un film ou une pièce de théâtre. Aux niveaux C, il/elle peut livrer des interprétations plus développées et élaborées, en les étayant par des détails et des exemples.

| EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTERATURE) | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible* |
| C1 | Peut décrire de façon détaillée son interprétation personnelle d'une œuvre, exposer ses réactions à certains éléments et expliquer leur signification.<br>Peut exposer son interprétation d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.<br>Peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre. |
| B2 | Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments.<br>Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction.<br>Peut exprimer de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et expliquer ce qu'il/elle a apprécié et pourquoi. |
| B1 | Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé/e.<br>Peut expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi.<br>Peut associer les événements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.<br>Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues.<br>Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il/elle a craint pour un personnage et expliquer pourquoi.<br>Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre.<br>Peut décrire la personnalité d'un personnage. |
| A2 | Peut exprimer ses réactions vis à vis d'une œuvre et faire part simplement de ses impressions et de ses idées.<br>Peut décrire ce que ressent un personnage et en expliquer les raisons.<br>Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement.<br>Peut dire s'il/si elle a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple.<br>Peut expliquer de façon simple ce qu'il/elle a ressenti au sujet d'une œuvre littéraire ou d'une œuvre d'art.<br>Peut sélectionner des passages simples qu'il/elle a particulièrement aimés dans une œuvre littéraire et les citer. |
| A1 | Peut utiliser des mots et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature*) : Nous traitons ici d'une approche courante dans le second cycle du secondaire et au niveau universitaire. Elle concerne des réactions plus formelles et intellectuelles. Les aspects analysés incluent : la signification des événements dans un roman, les différents traitements d'un même thème dans des œuvres et les autres liens entre ces œuvres, la mesure dans laquelle une œuvre obéit à des conventions, et une évaluation plus globale de l'œuvre dans son ensemble.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► comparer différentes œuvres ;
- ► donner un avis motivé sur une œuvre ;
- ► évaluer de façon critique les aspects de l'œuvre, y compris l'efficacité des techniques employées.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Il n'existe pas de descripteurs aux niveaux A1 et A2. Jusqu'à B2, l'accent est plus mis sur la description que sur l'évaluation. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut analyser les ressemblances et les différences entre des œuvres, donner un avis motivé et prendre en compte les autres points de vue. Au niveau C1, l'analyse devient plus subtile, elle porte sur la façon dont l'œuvre intéresse l'auditoire, son niveau de classicisme, et si elle emploie l'ironie. Au niveau C2, l'utilisateur/apprenant peut reconnaître des subtilités linguistiques et stylistiques plus fines, élucider les connotations et donner des appréciations critiques sur la façon dont, dans une œuvre littéraire, la structure, la langue et les moyens rhétoriques sont utilisés à des fins spécifiques.

| ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTERATURE) | |
|---|---|
| C2 | Peut donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites.<br>Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par ex. les métaphores, une syntaxe bizarre, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations.<br>Peut évaluer d'un point de vue critique la façon dont la structure, la langue et les procédés de rhétorique sont utilisés à des fins spécifiques dans une œuvre et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace.<br>Peut donner un avis motivé sur la rupture volontaire des conventions linguistiques dans une œuvre écrite. |
| C1 | Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents.<br>Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre.<br>Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par ex. en créant et trompant les attentes). |
| B2 | Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens.<br>Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.<br>Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples. |
| | Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème. |
| B1 | Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens.<br>Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières. |
| A2 | Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples en langage quotidien très simple comportant des situations familières. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

### Médier des concepts

On sait qu'en éducation le langage sert à penser et à communiquer cette pensée dans un processus co-constructif dynamique. La composante clé de l'élaboration des échelles de la médiation est donc de saisir ce rôle. Comment le langage peut-il faciliter l'accès de l'utilisateur/apprenant au savoir et aux concepts ? Cela se réalise de deux façons principales : la première réside dans le travail de groupe et la seconde se passe lorsqu'une personne a le rôle officiel ou informel de facilitateur, professeur ou formateur. Dans les deux cas, il est pratiquement impossible d'élaborer des concepts sans avoir au préalable préparé le terrain en gérant les questions relationnelles. C'est pourquoi deux échelles sont proposées : coopérer dans un groupe et diriger le travail de groupe. La première échelle, à gauche sur le tableau, concerne l'établissement des conditions pour un travail efficace (= médiation relationnelle). La seconde échelle, à droite sur le tableau, concerne le développement et l'élaboration des idées (= médiation cognitive). De même que pour les différents aspects de la compétence communicative langagière, ou de la compétence plurilingue et pluriculturelle, des distinctions sont faites pour aider la réflexion, mais la vraie communication demande une intégration holistique des différents aspects. Les quatre échelles de cette section forment donc les paires suivantes :

| | Établir les conditions | Développer les idées |
|---|---|---|
| Coopérer dans un groupe | Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs | Coopérer pour construire du sens |
| Diriger le travail de groupe | Gérer les interactions | Susciter un discours conceptuel |

Les deux échelles d'Etablir les conditions mettent l'accent sur la construction et le maintien d'interactions positives et ne traitent pas directement de l'accès à de nouvelles connaissances et concepts. Malgré tout, cette médiation pourrait fort bien être un préalable nécessaire ou tout du moins une activité parallèle permettant de faciliter le développement de nouvelles connaissances. Chacun doit être réceptif aux points de vue des autres, de cette façon une ambiance positive constitue souvent un prérequis pour une implication coopérative qui peut conduire à de nouvelles connaissances. Même si ces quatre échelles sont directement liées au domaine éducationnel, elles ne sont pas confinées à l'intérieur de la classe car elles s'appliquent à tous les domaines où l'on doit faire avancer la réflexion.

*Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs* : L'utilisateur/apprenant contribue au succès de la coopération au sein de son groupe, en général avec, à l'esprit, un objectif spécifique commun ou une tâche communicative. Il/elle veille à intervenir à bon escient pour orienter la discussion, équilibrer les interventions, et aider à surmonter les difficultés de communication au sein du groupe. Il/elle n'a pas le rôle officiel du leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui/elle la réussite de la coopération.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- participation coopérative grâce à une bonne gestion de son propre rôle et des contributions dans le groupe de communication ;
- orientation active du travail de groupe en aidant à passer en revue les points clés et en envisageant et définissant les étapes suivantes ;
- questions et interventions pour faire avancer le débat de manière constructive ;
- questions et prises de parole pour équilibrer les contributions des membres du groupe avec les siennes.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Au niveau A2, l'utilisateur/apprenant peut coopérer de façon active à des tâches communes simples, si quelqu'un l'aide à exprimer ses propositions. Au niveau B1, l'accent est mis sur le questionnement et la façon d'inviter les autres à parler. A partir de B2, l'utilisateur/apprenant peut recentrer la discussion, aider à définir les objectifs et comparer les manières de les atteindre. Au niveau C1 il/elle est capable de guider avec tact la discussion vers sa conclusion.

*Coopérer pour construire du sens* traite de l'incitation à penser et à élaborer des idées en tant que membre d'un groupe. Cette échelle se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, le brainstorming, l'élaboration de concepts et le travail sur projet.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► cadrer sur un plan cognitif une tâche commune, en décidant des objectifs, des processus et des étapes ;
- ► co-construire les idées / solutions ;
- ► demander aux autres d'exposer leurs idées et identifier des incohérences dans leur mode de pensée ;
- ► résumer la discussion et décider des étapes ultérieures.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

L'échelle va des simples techniques de questionnement et d'organisation des tâches au niveau B1, à l'élargissement des idées et des opinions des autres, au développement en commun des idées (B2/B2+), à l'évaluation des problèmes, des difficultés et des propositions, au constat d'incohérences dans le mode de raisonnement (C1) et à mener avec efficacité une discussion vers un consensus au niveau C2.

| COOPÉRER DANS UN GROUPE | | |
|---|---|---|
| | FACILITER LA COOPÉRATION DANS LES INTERACTIONS AVEC DES PAIRS | COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS |
| C2 | *Pas de descripteur disponible* | Peut résumer, évaluer et combiner les différentes contributions de façon à faciliter l'adoption d'une solution ou de la voie à suivre. |
| C1 | Peut se montrer sensible aux différents points de vue exprimés dans un groupe, reconnaître les contributions et formuler d'éventuelles réserves, désaccords ou critiques sans froisser les gens.<br>Peut développer l'interaction et aider à la guider avec tact vers une conclusion. | Peut recadrer une discussion de façon à décider de la conduite à tenir avec un partenaire ou un groupe, rapporter ce que les autres ont dit, résumer, examiner et considérer tous les points de vue.<br>Peut, dans une discussion, évaluer les problèmes, les difficultés et les propositions de façon à décider de la voie à suivre.<br>Peut souligner les incohérences d'un raisonnement et contester les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus. |
| B2 | Peut, en fonction des réactions de ses interlocuteurs, adapter la formulation de ses questions et/ou intervenir dans une interaction de groupe.<br>Peut agir comme rapporteur dans une discussion de groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés. | Peut mettre en évidence le problème principal à résoudre dans une tâche complexe ainsi que les aspects importants à prendre en compte.<br>Peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective, exprimer et partager ses idées, donner des explications détaillées et faire des suggestions pour les actions à venir.<br>Peut participer à l'organisation de la discussion dans un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en examinant et considérant tous les points de vue. |
| | Peut poser des questions pour animer le débat sur la façon d'organiser un travail collectif.<br>Peut aider à définir les objectifs d'un travail d'équipe et comparer les choix permettant de les atteindre.<br>Peut recentrer une discussion en suggérant ce qui doit être abordé ensuite et la façon de faire. | Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes.<br>Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe.<br>Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis. |
| B1 | Peut participer à une tâche commune, faire par exemple des suggestions et y répondre, demander l'avis des gens et proposer d'autres approches.<br>Peut participer à des tâches communes simples et travailler à l'atteinte d'un but commun dans le groupe, en posant et répondant à des questions claires.<br>Peut définir la tâche en termes simples lors d'une discussion et demander aux participants d'apporter leur expertise et leur expérience. | Peut organiser le travail pour réaliser une tâche commune simple en précisant l'objectif et en expliquant de façon simple les principaux problèmes à régler.<br>Peut poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. |
| | Peut inviter des personnes du groupe à prendre la parole. | Peut demander à un membre du groupe de s'expliquer sur les points de vue donnés par le groupe.<br>Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une mutuelle compréhension et aider à préserver le développement des idées. |
| A2 | Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, si les participants parlent lentement et l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. | Peut, en posant les bonnes questions, s'assurer que la personne à qui il/elle parle comprend ce qu'il/elle veut dire. |
| | Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, demander aux participants ce qu'ils pensent, faire des propositions et comprendre les réponses, à condition qu'il/elle puisse, de temps à autre, demander de répéter ou de reformuler. | Peut faire des remarques simples et éventuellement poser des questions pour montrer qu'il/elle suit.<br>Peut faire des propositions simples de façon à faire avancer la discussion. |
| A1 | Peut demander aux participants des contributions à des tâches très simples, en s'exprimant par des phrases simples et courtes. Peut dire qu'il/elle a compris et demander aux autres s'ils ont compris. | Peut exprimer une idée à l'aide de mots très simples et demander ce que les autres pensent. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |

*Gérer des interactions en plénière et en groupes :* L'utilisateur/apprenant a un rôle officiel de leader dans l'organisation d'une activité communicative entre les membres d'un ou de plusieurs groupes, par exemple celui de professeur, d'animateur d'atelier, de formateur ou de président de séance. Il/elle gère avec sérieux des phases de communication incluant des plénières avec l'ensemble du groupe et/ou des phases de communication au sein d'un sous-groupe ou entre sous-groupes. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► conduire une activité en plénière ;
- ► donner des consignes et vérifier la compréhension des objectifs d'une tâche communicative ;
- ► gérer et faciliter la communication au sein du groupe ou des sous-groupes sans entraver la fluidité de la communication entre les participants ;
- ► réorienter la communication dans le groupe ou les sous-groupes ; intervenir pour recadrer un groupe sur la tâche ;
- ► intervenir pour traiter une mauvaise communication et/ou des différences d'opinion au sein du groupe ou des sous-groupes ;
- ► adapter, si besoin est, ses contributions et son rôle interactif pour faciliter une bonne communication de groupe.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Au niveau B1, l'utilisateur/apprenant peut donner des consignes claires, affecter les tours de parole et remettre au travail les participants d'un groupe. Ces aspects se confirment en B2 et l'utilisateur/apprenant peut expliquer les différents rôles, les règles de base et a la capacité à recadrer un groupe sur la tâche en donnant de nouvelles consignes ou à encourager une participation plus équilibrée. Plusieurs descripteurs concernant la gestion sont regroupés au niveau B2+. A partir de C1, l'utilisateur/apprenant peut organiser une séquence de plénière variée et équilibrée, un travail individuel et de groupe, assurer de façon souple les transitions entre les phases, intervenir adroitement pour réorienter la discussion afin d'éviter qu'un individu ne prenne le dessus, ou pour faire face à un comportement perturbateur. Au niveau C2, il/elle peut assumer différents rôles selon le cas, repérer les sous-entendus, formuler des recommandations appropriées et apporter une aide individualisée.

*Susciter un discours conceptuel* : Il faut pour cela fournir le cadre qui va permettre à une ou plusieurs personnes de bâtir elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement l'exemple. L'utilisateur/apprenant peut le faire soit comme membre d'un groupe, prenant provisoirement le rôle de facilitateur, soit être désigné comme l'expert (par ex. animateur/professeur/formateur/responsable) qui prend la tête du groupe pour aider les participants à comprendre les concepts. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► poser des questions pour susciter un raisonnement logique (discours dialogique) ;
- ► apporter des contributions à un discours logique et cohérent.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : l'échelle va de manifester de l'intérêt en posant des questions simples au niveau A1, à amener quelqu'un à discuter ou demander à quelqu'un son opinion' au niveau A2, puis à mener une discussion et poser des questions plus élaborées à partir du niveau B2+ et au-dessus afin d'encourager les personnes à raisonner logiquement, à justifier des idées et bâtir des pistes de réflexions cohérentes.

| DIRIGER LE TRAVAIL DE GROUPE | | |
|---|---|---|
| | GÉRER DES INTERACTIONS | SUSCITER UN DISCOURS CONCEPTUEL |
| C2 | Peut endosser des rôles différents en fonction des besoins des participants et de l'activité menée (personne ressource, médiateur, superviseur, etc.) et apporter une aide opportune et individualisée.<br>Peut repérer les sous-entendus dans une interaction et prendre les mesures adéquates pour orienter la discussion. | Peut guider avec efficacité le développement des idées dans une discussion sur des sujets abstraits complexes, orienter le débat en ciblant les questions et en encourageant les participants à approfondir leur raisonnement. |
| C1 | Peut organiser une séquence de travail diversifiée et équilibrée, de plénière, de groupe ou individuel et assurer en douceur des transitions entre les étapes.<br>Peut intervenir avec tact pour réorienter le débat, éviter qu'un participant prenne le dessus ou faire face à un comportement perturbateur. | Peut, à partir de différentes contributions, poser une série de questions ouvertes afin de susciter un raisonnement logique (par ex. la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification et la prévision). |
| B2 | Peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace.<br>Peut suivre un travail individuel ou de groupe de façon non intrusive, intervenir pour recadrer le groupe sur la tâche à effectuer ou pour solliciter encore plus de participation.<br>Peut intervenir habilement pour recentrer l'attention des participants sur des aspects de la tâche en posant des questions ciblées et en sollicitant des propositions. | Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et développer leurs idées.<br>Peut inciter les membres d'un groupe à mettre à profit les informations et les idées des uns et des autres pour proposer un concept ou une solution. |
| | Peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe.<br>Peut expliquer les règles de base pour une discussion collective en petits groupes portant sur une résolution de problème ou l'évaluation de propositions divergentes.<br>Peut intervenir à bon escient pour recadrer un groupe sur la tâche à effectuer, avec de nouvelles consignes, ou pour solliciter encore plus de participation. | Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions.<br>Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente.<br>Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée cadre avec le thème principal de la discussion. |
| B1 | Peut attribuer la parole dans une discussion et inviter un participant à parler. | Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale.<br>Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées.<br>Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. |
| | Peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité. | Peut demander à quelqu'un la raison de son idée et comment il pense que les choses vont pouvoir fonctionner. |
| A2 | Peut donner des consignes très simples à un groupe de travail collectif et aider si nécessaire aux formulations. | Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |

## Médier la communication

Malgré la brièveté de la présentation de la médiation dans le CECR de 2001, l'aspect social y est néanmoins souligné. La médiation concerne un utilisateur de la langue qui joue le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs exerçant des activités qui « tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (CECR 2.1.3). La langue n'est pas l'unique cause de difficulté que les gens peuvent avoir pour se comprendre. Même en réduisant la médiation au fait de rendre un texte compréhensible, la difficulté de compréhension pourrait fort bien s'expliquer par un manque de familiarité avec le champ ou le domaine concerné. Comprendre l'autre demande un effort de transposition de sa propre perspective à celle de l'autre, en gardant présentes à l'esprit les deux perspectives ; les gens ont parfois besoin d'une tierce personne ou d'un espace tierce pour atteindre cet objectif. Pour créer les conditions de la compréhension et donc de la communication, on doit parfois affronter des situations délicates, des tensions ou des désaccords.

Les descripteurs pour *Médier la communication* concernent donc directement les professeurs, formateurs, étudiants et professionnels qui souhaitent accroître leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine, afin de parvenir à un meilleur résultat dans leur façon de communiquer dans une ou plusieurs langues particulières, spécialement lorsqu'il s'agit d'un élément interculturel.

*Etablir un espace pluriculturel* : Cette échelle traduit la notion de la création d'un espace partagé entre des interlocuteurs différents d'un point de vue linguistique et culturel, c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », afin d'identifier des ressemblances et des différences permettant de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc., dans le but de permettre la communication et la coopération. L'utilisateur/apprenant vise à rendre possible un environnement interactif positif pour qu'il puisse y avoir une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris de contextes multiculturels. Il/elle ne fait pas qu'utiliser son répertoire pluriculturel pour faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message (cf. Exploiter un répertoire pluriculturel), il accomplit un réel travail de médiateur : créer un « espace » commun neutre et fiable afin d'améliorer la compréhension entre tous. Il/elle cherche à améliorer et approfondir la compréhension interculturelle entre les participants afin de prévenir et/ou de surmonter d'éventuelles difficultés dues à des points de vue culturels contrastés. Le médiateur doit être constamment conscient des différences socioculturelles et sociolinguistiques liées à la communication interculturelle. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► utiliser le questionnement et manifester le désir de promouvoir la compréhension des normes et des points de vue culturels entre locuteurs ;
- ► faire preuve de sensibilité et de respect pour les différents points de vue et normes socioculturels et sociolinguistiques ;
- ► anticiper, traiter et/ou résoudre les malentendus dus aux différences socioculturelles et sociolinguistiques.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Au niveau B1, l'accent est mis sur la prise de contact, et le fait de montrer de l'intérêt et de l'empathie par un jeu de questions-réponses. A partir de B2+, l'appréciation de différents points de vue et la souplesse d'expression sont essentielles : la capacité d'appartenir à un groupe tout en gardant un équilibre et une distance, la capacité à s'exprimer adroitement, à éclaircir les malentendus et à expliquer ce qu'on voulait dire. Cet aspect est développé plus loin, dans les niveaux C, où l'utilisateur/apprenant peut mesurer, en fonction du contexte, ce qu'il fait ou ce qu'il dit et faire d'habiles ajustements pour prévenir et/ou résoudre les malentendus et les incidents culturels. Au niveau C2, il/elle peut médier de façon efficace et naturelle et prendre en compte les différences socioculturelles et sociolinguistiques.

| ETABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL | |
|---|---|
| C2 | Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.<br>Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus. |
| C1 | Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambigüités, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.<br>Peut anticiper d'éventuelles méprises concernant ce qui a été dit ou écrit et faire en sorte que les interactions restent positives en commentant et en interprétant des points de vue culturels différents sur la question traitée. |
| B2 | Peut mettre à profit ce qu'il connaît des conventions socioculturelles afin d'arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées.<br>Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte.<br>Peut clarifier des malentendus et des erreurs d'interprétation lors de rencontres interculturelles, expliquer clairement les choses afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer. |
| | Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres.<br>Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches.<br>Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes. |
| B1 | Peut contribuer à une communication interculturelle en initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension.<br>Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe. |
| | Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'il/elle est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.<br>Peut aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture. |
| A2 | Peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc. |
| A1 | Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* (avec des amis et des collègues) : Cette échelle concerne les situations dans lesquelles l'utilisateur/apprenant plurilingue, médie du mieux qu'il peut à travers les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel. L'échelle ne traite donc aucunement des activités des interprètes professionnels. La médiation peut se produire dans un sens (par ex. lors d'un discours de bienvenue) ou dans deux (par ex. dans une conversation). Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► communiquer de façon informelle, dans une conversation, le sens de ce que disent les interlocuteurs ;
- ► transmettre des informations importantes (par ex. au travail) ;
- ► répéter le sens de ce qui est dit dans des discours et des exposés.

Progression de bas en haut de l'échelle : dans les niveaux A, l'utilisateur/apprenant peut aider quelqu'un très simplement, mais à partir de A2+ et B1, il/elle peut médier dans des situations quotidiennes prévisibles. Cette aide dépend néanmoins de l'indulgence de l'interlocuteur qui va, si besoin est, modifier son discours ou répéter l'information. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut médier avec compétence grâce aux pauses qui lui permettent de le faire, et à partir du niveau C1, il/elle peut le faire couramment sur une grande variété de sujets. Au niveau C2, l'utilisateur/apprenant peut aussi transmettre le sens de ce que dit l'interlocuteur, de façon fiable, en respectant le style, le registre et le contexte culturel.

| AGIR EN TANT QU'INTERMÉDIAIRE DANS DES SITUATIONS INFORMELLES (AVEC DES AMIS ET DES COLLEGUES) | |
|---|---|
| C2 | Peut aisément communiquer de façon claire et bien structurée (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, conserver le style et le registre appropriés, transmettre de fines nuances de sens et développer les implications socioculturelles. |
| C1 | Peut communiquer aisément (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets d'intérêt personnel, académique et professionnel, transmettre clairement et précisément les informations importantes et expliquer également les références culturelles. |
| B2 | Peut médier (entre la langue A et la langue B), transmettre des informations détaillées, appeler l'attention des deux parties sur les indices contextuels informatifs et socioculturels, et poser des questions de clarification et de suivi ou si besoin est faire des déclarations. |
| | Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire.<br>Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre et si besoin est, expliquer la signification de déclarations et de points de vue importants, à condition que les interlocuteurs donnent si nécessaire des explications. |
| B1 | Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien. |
| | Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets d'intérêt personnel, en suivant les conventions principales de politesse, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander des clarifications et des pauses afin de mettre en forme ce qu'il/elle veut dire. |
| A2 | Peut communiquer (en langue B) le sens général de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes, en suivant les conventions culturelles de base et en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter et de clarifier. |
| | Peut communiquer (en langue B) le point principal de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes prévisibles, transmettre de part et d'autre des informations au sujet de besoins et de souhaits personnels à condition que les interlocuteurs l'aident à formuler. |
| A1 | Peut communiquer (en langue B) des données personnelles sur des gens et des informations très simples et prévisibles disponibles (en langue A), à condition qu'on l'aide à formuler. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

*Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords* : L'utilisateur/apprenant peut avoir à assumer le rôle formel de médiateur pour gérer un désaccord entre tiers, ou peut essayer de façon informelle de résoudre un malentendu, une situation délicate ou un désaccord entre locuteurs. Sa préoccupation principale est de clarifier le problème et ce que veulent les parties, les aider à comprendre les positions des unes et des autres. Il/elle pourra tenter de les persuader de s'approcher d'une solution. Son propre point de vue n'a aucune importance, mais il/elle recherche l'équilibre dans la présentation des points de vue de toutes les parties prenantes. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► examiner, avec sensibilité et de façon équitable, les différents points de vue des participants au cours d'un dialogue ;
- ► développer les points de vue exprimés pour améliorer et approfondir la compréhension des questions débattues ;
- ► définir un terrain d'entente ;
- ► trouver un nouvel angle d'approche du point de vue d'un ou de plusieurs participants pour s'approcher d'un accord ou d'une solution.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Aux niveaux A, l'utilisateur/apprenant perçoit un désaccord. Au niveau B1, il/elle peut obtenir des explications, montrer sa compréhension des problèmes, et chercher si nécessaire des clarifications. Au niveau B2 il/elle peut exposer les problèmes principaux et les positions des parties concernées, identifier un terrain d'entente, mettre en relief les solutions possibles et résumer ce sur quoi il y a accord. Ces compétences sont approfondies au niveau B2+ avec la capacité de l'utilisateur/apprenant à faire preuve de sa compréhension détaillée des problèmes et à choisir des solutions possibles. Aux niveaux C il/elle peut effectuer tout cela de façon adroite et persuasive, et guider subtilement une discussion délicate.

| FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS | |
|---|---|
| C2 | Peut gérer avec tact un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles.<br>Peut prendre une position ferme mais diplomatique avec assurance sur une question de principe, tout en montrant du respect pour le point de vue des autres. |
| C1 | Peut se montrer sensible à différents points de vue, répéter et paraphraser pour montrer sa compréhension détaillée des exigences de chaque partie pour arriver à un accord.<br>Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord, de déterminer ce qui est négociable dans leur position et ce qu'elles sont prêtes à abandonner dans certaines conditions.<br>Peut se montrer persuasif pour suggérer aux parties en désaccord de faire évoluer leur position. |
| B2 | Peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense.<br>Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs.<br>Peut résumer clairement et fidèlement ce qui a été convenu et ce qui est attendu de chacune des parties. |
| | Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles.<br>Peut présenter les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées.<br>Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles. |
| B1 | Peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement. |
| | Peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification. |
| A2 | Peut se rendre compte d'un désaccord entre interlocuteurs ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord. |
| A1 | Peut reconnaître si des interlocuteurs ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par ex. « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Stratégies de médiation

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

- ► Relier à un savoir préalable
- ► Adapter son langage
- ► Décomposer une information compliquée

Stratégies pour simplifier un texte

- ► Amplifier un texte dense
- ► Élaguer un texte

La capacité d'un utilisateur/apprenant à médier n'implique pas seulement une compétence linguistique dans la ou les langues concernées, elle suppose aussi la mise en œuvre de stratégies de médiation propres aux conventions, conditions et contraintes du contexte communicatif. Les stratégies de médiation sont des techniques utilisées pour clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et faciliter la compréhension. Dans son rôle de médiateur, l'utilisateur/apprenant peut devoir faire la navette entre les personnes, les textes, les types de discours et les langues, en fonction du contexte de la médiation. Les stratégies présentées ici sont des stratégies de communication, c'est-à-dire des façons d'aider les gens à comprendre au cours du processus de médiation. Elles portent sur la façon de traiter un contenu original à l'intention du destinataire. Est-il par exemple nécessaire de développer ce contenu, le condenser, le paraphraser, le simplifier, l'illustrer avec des métaphores ou des documents visuels ? Les stratégies sont présentées l'une après l'autre parce qu'elles s'appliquent à de nombreuses activités.

### Stratégies pour expliquer un nouveau concept

*Relier à un savoir préalable* : Etablir des liens avec un savoir préalable fait partie du processus de médiation de façon significative dans la mesure où la démarche est essentielle dans le processus d'apprentissage. Pour expliquer des informations nouvelles, le médiateur peut faire des comparaisons, décrire leur relation avec ce que le destinataire connaît déjà ou aider les destinataires à faire appel à ce qu'ils/elles savent déjà, etc. Il est possible d'établir des liens avec d'autres textes, de mettre en relation des informations et des concepts nouveaux avec du matériel déjà existant et à une connaissance de base du monde. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables ;
- ► faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable ;
- ► donner des exemples et des définitions.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante :

Cela va de la comparaison avec des expériences familières et quotidiennes au niveau B1, à une prise de conscience accompagnée d'explications claires des liens au niveau B2, puis à la définition plus large et spontanée des concepts complexes fondés sur un savoir préalable au niveau C2.

*Adapter son langage* : L'utilisateur/apprenant va avoir besoin de faire des changements dans le style et le registre pour inclure le contenu d'un texte à un texte nouveau d'un genre et d'un registre différents. Cela peut se faire à l'aide de synonymes, de comparaisons, de simplifications ou de paraphrases. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► paraphraser ;
- ► adapter son discours / son élocution ;
- ► expliquer la terminologie technique.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : de A2 à B2, l'utilisateur/apprenant peut paraphraser et simplifier pour rendre plus accessible le contenu de_textes oraux et écrits. Les descripteurs du niveau B2 traitent de la façon de rendre compréhensibles des concepts difficiles et des sujets techniques en les paraphrasant et en adaptant volontairement le discours. Aux niveaux C, les concepts sont techniques ou complexes et l'utilisateur/apprenant est capable de présenter le contenu en adaptant le genre et le registre au public et à l'objectif.

*Décomposer une information compliquée* : La compréhension d'un texte peut souvent être nettement améliorée lorsqu'on décompose une information compliquée en ses parties constituantes, et en montrant comment ces parties s'intègrent pour former un ensemble. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► décomposer un processus en une série d'étapes ;
- ► présenter les instructions sous la forme d'une liste ;
- ► présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : au niveau B1, l'utilisateur/apprenant peut présenter des instructions ou des informations l'une après l'autre. Au niveau B2, il/elle peut décomposer des processus et des arguments complexes et présenter leurs éléments séparément. Au niveau C1, l'accent est davantage mis sur le renforcement et la récapitulation, et au niveau C2, l'utilisateur/apprenant peut utiliser des métaphores pour expliquer les liens entre les parties et l'ensemble et susciter différentes façons d'analyser le problème.

### Stratégies pour simplifier un texte

*Amplifier un texte dense* : Une densité élevée d'informations est souvent un obstacle à la compréhension. Cette échelle porte sur l'extension de la source (orale ou écrite) par l'ajout d'informations utiles, d'exemples, de détails, d'informations de base, de commentaires raisonnés et explicatifs. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;
- ► modifier le style pour expliquer les choses de façon plus explicite ;
- ► donner des exemples.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : aux niveaux B1 et B2, l'accent est mis sur les répétitions et l'apport d'exemples alors que les niveaux C portent sur l'élaboration et l'explication à l'aide de détails utiles.

*Élaguer un texte* : Cette échelle porte sur le contraire de l'échelle précédente : il s'agit de condenser et structurer un texte écrit pour en garder uniquement le/s message/s essentiel/s. Cela peut consister à restituer une information en moins de mots après avoir éliminé les répétitions et les digressions, et à supprimer les parties du texte source qui n'apportent pas d'information pertinente nouvelle. Cependant, cela peut aussi consister à regrouper les idées du texte d'origine de façon à souligner les points importants, tirer des conclusions ou montrer leurs différences. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► mettre en évidence les informations clés;
- ► éliminer les répétitions et les digressions;
- ► supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public.

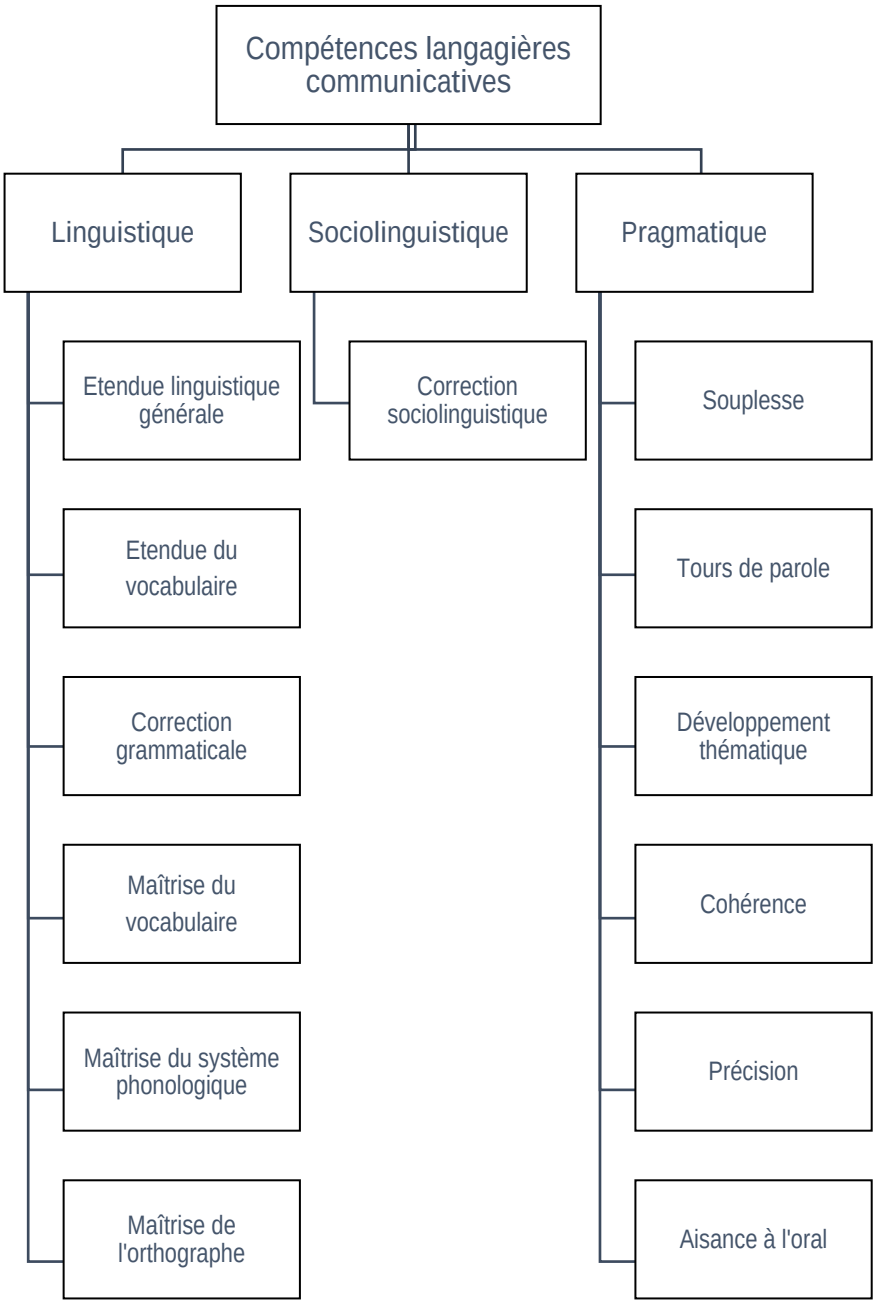
La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : aux niveaux A2+/B1, mettre en évidence peut simplement consister à souligner des mots ou inscrire des annotations dans la marge, mais au niveau C2 cela peut entrainer une réécriture complète du texte source. Au niveau B2, l'apprenant peut réviser le texte source en enlevant les termes non pertinents et les répétitions. Aux niveaux C, l'accent est mis sur l'ajustement du texte source à un public spécifique.

| STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT | | | |
|---|---|---|---|
| | RELIER À UN SAVOIR PRÉALABLE | ADAPTER SON LANGAGE | DÉCOMPOSER UNE INFORMATION COMPLIQUÉE |
| C2 | Peut présenter des concepts complexes (par ex. des notions scientifiques) en donnant des définitions détaillées et des explications qui font appel à des savoirs préalables. | Peut adapter le langage d'une grande variété de textes pour présenter l'essentiel du contenu dans un registre et à un niveau de perfectionnement et de détail correspondant au public cible. | Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en expliquant les relations entre les parties d'un texte et son ensemble et susciter différentes façons de l'aborder. |
| C1 | Peut poser spontanément une série de questions pour encourager les personnes à penser à ce qu'elles connaissent d'un problème abstrait et les aider à relier ce savoir aux explications qui seront données. | Peut expliquer des termes techniques et des notions compliquées lors d'un échange avec des personnes qui ne maîtrisent pas les sujets concernant son domaine de spécialité.<br>Peut adapter son langage (par ex. la syntaxe, les idiomatismes, le jargon) de façon à rendre compréhensible un sujet spécialisé complexe à des destinataires pour qui ce sujet n'est pas familier.<br>Peut paraphraser et interpréter des textes techniques complexes en utilisant une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine. | Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en soulignant et en classant les points importants, les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons. |
| B2 | Peut expliquer clairement les liens entre les objectifs d'une séance, les intérêts personnels ou professionnels et les expériences du/des participant/s. | Peut expliquer des sujets techniques dans son domaine et utiliser une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine.<br>Peut clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases. | Peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument. |
| | Peut poser des questions et faire des commentaires pour inciter les gens à faire appel à leur savoir et leur expérience antérieurs.<br>Peut expliquer un nouveau concept ou une nouvelle procédure en les comparant et les opposant à un concept ou une procédure que les gens connaissent déjà. | Peut rendre compréhensibles les éléments essentiels d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet particulier (par ex. un essai, un forum de discussion, un exposé) en utilisant des paraphrases formulées de façon simple. | Peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites. |
| B1 | Peut expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes. | Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes oraux et écrits non complexe portant sur des sujets familiers (par ex. de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. | Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. |
| | Peut montrer à ses interlocuteurs comment une information nouvelle est liée à ce qui leur est déjà familier en posant des questions simples. | Peut paraphraser de façon simple des passages écrits courts, en gardant l'ordre original du texte. | Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions en les énonçant lentement, quelques mots à la fois, et en utilisant des moyens verbaux et non verbaux. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* | Peut répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre. | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |

| STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE | | |
|---|---|---|
| | AMPLIFIER UN TEXTE DENSE | ÉLAGUER UN TEXTE |
| C2 | Peut élucider les informations données dans des textes traitant de thèmes complexes académiques ou professionnels, en les détaillant et en donnant des exemples. | Peut remanier un texte source complexe, améliorer la cohérence, la cohésion et le flux d'arguments et supprimer les parties qui ne sont pas nécessaires à son propos. |
| C1 | Peut rendre plus accessible un contenu complexe et difficile en expliquant clairement les aspects compliqués et en ajoutant des détails utiles.<br>Peut rendre plus accessibles, pour le public cible, les points principaux d'un texte complexe en ajoutant des rédondances, en expliquant et en modifiant le style et le registre. | Peut réorganiser un texte source complexe pour le recentrer sur les points les plus pertinents pour le public visé. |
| B2 | Peut rendre plus accessible, pour le public cible, le contenu d'un texte de son domaine d'intérêt, en ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs. | Peut simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé. |
| | Peut rendre plus accessibles des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets, en récapitulant les étapes et en répétant les points principaux.<br>Peut rendre de nouvelles informations plus compréhensibles en les répétant et en les illustrant. | Peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations importantes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel.<br>Peut combiner les répétitions et les digressions d'un texte pour rendre l'essentiel du message compréhensible. |
| B1 | Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires et plus explicites en les paraphrasant de différentes manières. | Peut identifier et noter les informations essentielles données dans un texte informatif simple (souligner, surligner, etc.), pour passer ces informations à quelqu'un. |
| | Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires en donnant des exemples simples. | |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* | Peut identifier et noter les phrases clés dans un texte courant court (souligner, surligner, etc.). |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | *Pas de descripteur disponible* |

## Compétences communicatives langagières

Comme il a été dit dans la première section lors des discussions sur le schéma descriptif du CECR, la façon dont la compétence est envisagée dans le CECR ne vient pas seulement de la linguistique appliquée, mais également de la psychologie appliquée et des approches sociopolitiques. Les différents modèles de compétence développés en linguistique appliquée dans les années 1980 ont néanmoins influencé le CECR. Bien qu'organisés de façon différente, ces modèles partagent en général quatre aspects : la compétence stratégique, la compétence linguistique, la compétence pragmatique (qui inclue la compétence discursive et la compétence fonctionnelle/actionnelle) et la compétence socioculturelle (qui inclue la compétence sociolinguistique). Comme la compétence stratégique est traitée avec les activités, le CECR présente les échelles de la compétence communicative langagière en section 5.2 sous trois intitulés : compétence linguistique, compétence pragmatique et compétence sociolinguistique. Ces aspects, ou ces paramètres descriptifs, sont toujours imbriqués dans l'utilisation d'une langue ; ce ne sont pas des « composantes » séparées et ils ne peuvent être isolés les unes des autres.



## Linguistique

Des descripteurs sont disponibles pour l'Étendue (divisée en : Compétence grammaticale, renommée par la suite *Étendue linguistique générale* ; *Étendue du vocabulaire*) ; le Contrôle (divisé en : *Correction grammaticale* et *Maîtrise du vocabulaire*), *Compétence phonologique* et *Compétence orthographique*. La distinction habituelle entre étendue/contrôle reflète la nécessité de prendre en compte la complexité du langage utilisé et non seulement le nombre d'erreurs. La Compétence phonologique est présentée sous forme de grille comprenant les catégories *Maîtrise générale du système phonologique*, *Articulation des sons* et *Traits prosodiques* (accent tonique et intonation).

### Étendue linguistique générale

A partir du moment où la première évidence de l'acquisition d'une langue étrangère (c'est-à-dire du progrès) est *l'émergence* de formes nouvelles et non leur maîtrise, *l'étendue* du langage à la disposition de l'utilisateur/apprenant est de toute première importance. En second lieu, le fait d'essayer d'utiliser un langage plus complexe, de prendre des risques et de sortir volontairement de sa zone de confort constitue un élément essentiel du processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants s'attèlent à des tâches plus complexes, leur contrôle de la langue est naturellement mis à mal, et c'est un processus salutaire. Plus la morphologie ou la syntaxe seront plus complexes ou plus récemment apprises, plus les apprenants auront tendance à pouvoir moins contrôler que lorsqu'ils se cantonnaient à leur zone linguistique de confort, et cela doit être pris en considération quand on constate leur degrée de correction). Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► étendue des contextes– de A1 à B2 ;
- ► type de langage : depuis les expressions mémorisées jusqu'à une grande étendue de langage permettant de formuler précisément ses idées, de donner de l'importance, de faire des distinctions et d'éliminer les ambiguïtés ;
- ► limites : depuis les interruptions et malentendus fréquents dans des situations inhabituelles, à ne montrer aucun signe de devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.

| ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut tirer profit d'une maîtrise globale et fiable d'une gamme très étendue de langue pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire. |
| C1 | Peut utiliser une gamme étendue de structures grammaticales complexes de façon appropriée et avec beaucoup de souplesse.<br>Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de langue pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire. |
| B2 | Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire.<br>Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer des points de vue et développer des arguments sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes. |
| B1 | Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer les points principaux d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.<br>Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation. |
| A2 | Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. |
| A2 | Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.<br>Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, les lieux, les biens, etc.<br>Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des pannes fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. |
| A1 | Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.<br>Peut utiliser quelques structures simples dans des phrases simples en supprimant ou en simplifiant des éléments |
| Pré-A1 | Peut utiliser des mots isolés et des expressions simples pour donner des informations simples sur soi. |

## Étendue du vocabulaire

*L'étendue du vocabulaire* concerne l'ampleur et la variété des mots et des expressions utilisés. L'étendue du vocabulaire s'acquiert généralement en lisant énormément. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► étendue des contextes – de A1 à B2 ;
- ► type de langage : depuis un répertoire basique de mots et d'expressions jusqu'à un répertoire lexical très étendu incluant des expressions idiomatiques et des termes familiers.

| ÉTENDUE DU VOCABULAIRE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques et des termes familiers ; est conscient des niveaux de connotation sémantique. |
| C1 | Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement.<br>Peut choisir entre plusieurs possibilités lexicales dans pratiquement toutes les situations en utilisant des synonymes même pour des mots non familiers.<br>Maîtrise bien les expressions idiomatiques familières et fait des jeux de mots avec facilité.<br>Peut comprendre et utiliser de façon appropriée la gamme de vocabulaire technique et d'expressions idiomatiques propres à son domaine de spécialité. |
| B2 | Peut comprendre et utiliser les termes techniques généraux de son domaine, quand il/elle en discute avec d'autres spécialistes.<br>Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets plus généraux.<br>Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.<br>Peut produire assez systématiquement de nombreux mots adéquats dans la plupart des contextes.<br>Peut comprendre et utiliser une grande partie du vocabulaire spécialisé de son domaine mais a des difficultés avec la terminologie d'une spécialité différente de la sienne. |
| B1 | A une bonne gamme de vocabulaire en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes.<br>Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. |
| A2 | Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.<br>Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.<br>Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. |
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes précises. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Correction grammaticale

La correction grammaticale concerne à la fois la capacité de l'utilisateur/apprenant à se souvenir correctement d'expressions « préfabriquées » et sa capacité à se concentrer sur les formes grammaticales tout en organisant ses idées. Cela n'est pas simple, car lorsqu'il formule ses idées ou qu'il réalise une tâche encore plus exigeante, l'utilisateur/apprenant doit consacrer la quasi-totalité de ses capacités mentales à la réalisation de la tâche. C'est pourquoi, lors de la réalisation de tâches complexes, la correction a tendance à diminuer. Par ailleurs, des recherches en anglais, français et allemand suggèrent que l'inexactitude augmente aux alentours du niveau B1, à mesure que l'apprenant commence à utiliser une langue de façon plus indépendante et créative. Les descripteurs traduisent le fait que l'exactitude n'augmente pas de façon linéaire. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► contrôle d'un répertoire spécifique (A1 à B1) ;
- ► prédominance des erreurs (B1 à B2) ;
- ► degré de contrôle (B2 à C2).

| CORRECTION GRAMMATICALE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par ex. dans la planification ou l'observation des réactions de l'autre). |
| C1 | Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer. |
| B2 | A un bon contrôle grammatical. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. |
| | A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.<br>A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il/elle ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes. |
| B1 | Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général de ce qu'il/elle veut exprimer reste clair. |
| | Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. |
| A2 | Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord ; le sens général reste cependant clair. |
| A1 | A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. |
| Pré-A1 | Peut utiliser des principes très simples de l'ordre des mots dans des phrases courtes. |

## Maîtrise du vocabulaire

La *maîtrise du vocabulaire* concerne la capacité des utilisateurs/apprenants à choisir, dans leur répertoire, l'expression adéquate. À mesure que la compétence augmente, cette capacité est de plus en plus caractérisée par l'association des collocations fréquentes et du matériel lexical, une expression entraînant l'autre. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► connaissance des sujets (A1 à B1) ;
- ► degré de maîtrise (B2 à C2).

| MAÎTRISE DU VOCABULAIRE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire. |
| C1 | Utilise un vocabulaire recherché de façon idiomatique et appropriée. |
| | A l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives. |
| B2 | L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication. |
| B1 | Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels. |
| | Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers. |
| A2 | Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Maîtrise phonologique

L'échelle de 2001 a été remplacée. La description de la phonologie dans la section 5.2.1.4 du CECR est claire, complète et suffisamment vaste pour inclure les réflexions récentes sur certains aspects de la phonologie dans l'enseignement d'une langue étrangère/seconde. L'échelle de 2001 n'a cependant pas pris en compte ce cadre conceptuel et la progression est apparue peu réaliste, en particulier en ce qui concerne le passage de B1 (*La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelques fois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement*) à B2 (*A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles*). En fait cette échelle sur la phonologie s'est révélée la moins réussie des échelles calibrées de la recherche originale.

La maîtrise phonologique du locuteur natif idéalisé a longtemps été un objectif de l'enseignement des langues, l'accent représentant un indicateur de mauvaise maîtrise de la phonologie. L'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les accents, ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants. L'échelle de 2001 avait l'air de renforcer ce point de vue et c'est la raison pour laquelle elle a été redéveloppée à partir de zéro. On peut consulter le rapport complet (en anglais) sur le sous-projet sur le site du CECR. Après l'examen approfondi de la littérature sur le sujet et la consultation d'experts, les principaux domaines suivants ont été identifiés pour la production de descripteurs :

- ► *articulation,* incluant la prononciation des sons / phonèmes ;
- ► *prosodie,* incluant l'intonation, le rythme et l'accent – accent tonique et accent phrastique- ainsi que le débit de la parole / le découpage ;
- ► *accentuation*, accent et écart par rapport à une « norme » ;
- ► *intelligibilité,* accessibilité du sens pour les auditeurs, incluant également la difficulté de compréhension perçue par les auditeurs (habituellement désignée comme *compréhensibilité*).

Comme les sous-catégories se chevauchent parfois, l'échelle concrétise ces notions en trois catégories :

- ► Maîtrise générale du système phonologique (remplaçant l'échelle de 2001)
- ► Articulation des sons
- ► Traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique)

### Maîtrise générale du système phonologique

L'intelligibilité a été un facteur clé pour différencier les niveaux. L'attention est portée sur l'effort que doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur. Les descripteurs des deux autres échelles détaillées sont résumés dans des déclarations plus globales et une mention explicite de l'accent est faite à tous les niveaux. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► intelligibilité : quel effort doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur ;
- ► importance de l'influence des autres langues parlées ;
- ► maîtrise des sons ;
- ► maîtrise des traits prosodiques.

### Articulation des sons

L'attention est portée sur la familiarité et la confiance avec les sons de la langue cible (la gamme de sons qu'un locuteur peut articuler et leur degré de précision). La notion clé concrétisée dans l'échelle est le degré de clarté et de précision dans l'articulation des sons.

### Traits prosodiques

L'attention est portée sur la capacité à utiliser de façon efficace les traits prosodiques afin de transmettre du sens d'une manière de plus en plus précise. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► maîtrise de l'accent tonique, de l'intonation et/ou du rythme ;
- ► capacité à utiliser et/ou à varier l'accent et l'intonation pour souligner un message particulier.

| MAÎTRISE PHONOLOGIQUE | | | |
|---|---|---|---|
| | MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE | ARTICULATION DES SONS | TRAITS PROSODIQUES |
| C2 | Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrastique, le rythme et l'intonation-, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens. | Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision. | Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur). |
| C1 | Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension. | Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maitrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son. | Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.<br>Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire. |
| B2 | Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul. | Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.<br>Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant). | Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable. |
| B1 | La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.<br>L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée. | Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers. | Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. |
| A2 | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire. | La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.<br>Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaitre l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte. | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.<br>Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables. |
| A1 | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers. | Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible.<br>Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons). | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif. |

### Maîtrise de l'orthographe

La maîtrise de l'orthographe concerne la capacité à copier, orthographier et utiliser la ponctuation et la mise en page. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► copier des mots et des phrases (aux niveaux inférieurs) ;
- ► orthographier ;
- ► se faire comprendre en combinant orthographier, ponctuer et mettre en page.

| MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE | |
|---|---|
| C2 | Les écrits sont sans faute d'orthographe. |
| C1 | La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants.<br>L'orthographe est exacte à l'exception de quelques coquilles. |
| B2 | Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation.<br>L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle. |
| B1 | Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long.<br>L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. |
| A2 | Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part.<br>Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. |
| A1 | Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.<br>Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.<br>Peut utiliser une ponctuation très simple (par ex. le point, ou le point d'interrogation) |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale. Puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le CECR, notamment en ce qui concerne le socioculturel, peut faire partie de la compétence sociolinguistique. Les questions traitées ici relèvent spécifiquement de l'usage de la langue et ne sont pas abordées ailleurs : les marqueurs linguistiques des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents.

### Correction sociolinguistique

Elle comporte une échelle dont les notions clés qui y sont concrétisées sont les suivantes :

- ► utiliser les formes de politesse et tenir compte des règles de politesse ;
- ► employer de façon correcte les fonctions du langage (dans un registre neutre aux niveaux inférieurs) ;
- ► nouer des contacts, suivre des routines simples aux niveaux inférieurs, sans demander à l'interlocuteur de se comporter différemment (à partir de B2) et utiliser des expressions idiomatiques, des sous-entendus et de l'humour (aux niveaux C) ;
- ► reconnaître les indices socioculturels, particulièrement ceux qui révèlent des différences, et agir en conséquence ;
- ► adopter un registre approprié (à partir de B2).

| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.<br>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.<br>Apprécie pratiquement toutes les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue des locuteurs compétents dans la langue cible et peut réagir en conséquence.<br>Peut utiliser de façon efficace, à l'oral ou à l'écrit, toute une série de stratégies de communication sophistiquées pour ordonner, argumenter, persuader, dissuader, négocier et conseiller. |
| C1 | Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et familières et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.<br>Peut comprendre l'humour, l'ironie et les références culturelles implicites et saisir les nuances de sens.<br>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.<br>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.<br>Peut ajuster le niveau de formalité (registre et style) pour s'adapter au contexte social (formel, informel ou familier) et garder un registre oral cohérent.<br>Peut faire des remarques critiques ou exprimer avec tact un profond désaccord. |
| B2 | Peut suivre des discussions de groupe et y participer en faisant quelques efforts même quand les gens parlent rapidement et utilisent des termes familiers.<br>Peut identifier et interpréter des codes socioculturels et sociolinguistiques et modifier en connaissance de cause sa façon de s'exprimer pour qu'elle corresponde à la situation.<br>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. |
| | Peut adapter son expression pour différencier des registres formels et informels, mais ne le fait pas toujours de manière appropriée.<br>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.<br>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs de la langue cible sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un autre locuteur compétent. |
| B1 | Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.<br>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.<br>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices. |
| A2 | Peut employer des fonctions simples du langage et y répondre, comme par exemple, des échanges d'informations et des demandes et exprimer simplement des opinions et des points de vue.<br>Peut entrer en contact simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. |
| | Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre. |
| A1 | Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires: accueil et prise de congé, présentations, dire "merci", "s'il vous plait", "excusez-moi", etc. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Pragmatique

La façon la plus simple de comprendre la distinction entre linguistique et pragmatique est de dire que la compétence linguistique traite de l'utilisation de la langue (comme dans 'utilisation correcte' : anglais 'correct usage'), et par conséquent avec les ressources langagières, la connaissance de la langue en tant que système, alors que la compétence pragmatique traite, elle, de l'utilisation réelle du langage (anglais : 'language use') dans la (co-)construction du discours. La compétence pragmatique traite donc essentiellement de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;

b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;

c) organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

La compétence discursive recouvre la capacité de structurer le discours en termes de *Développement thématique* et de *Cohérence et cohésion*, ainsi que, dans une interaction, les principes coopératifs et les *Tours de parole*.

La compétence fonctionnelle inclut la *Souplesse* de l'utilisation du répertoire et la sélection des choix sociolinguistiques corrects. Toutes les échelles d'activités communicatives langagières décrivent différents types d'utilisation fonctionnelle de la langue. La connaissance des schèmes interactionnels et transactionnels est également liée à la compétence socioculturelle et est, dans une certaine mesure traitée d'une part dans *Correction sociolinguistique* et d'autre part dans *Etendue linguistique générale* et *Etendue du vocabulaire*, en termes d'une variété de paramètres et, aux niveaux inférieurs, de répertoires. Pour les mots et expressions, la compétence pragmatique recouvre également 'le sens du locuteur' dans un certain contexte, opposé au 'sens des dictionnaires'. Ainsi, l'énoncé exact de ce que l'on veut dire fait appel à un autre aspect de la compétence pragmatique : la *Précision*.

Et enfin, dire quelque chose demande de l'*Aisance*. On l'aborde généralement de deux façons complémentaires : d'abord d'une façon holistique, c'est-à-dire la capacité du locuteur à énoncer un message (même complexe). Elle est souvent caractérisée par des déclarations du type « C'est une locutrice éloquente », ou « Il parle russe très couramment », et elle implique la capacité à parler longuement, avec des choses adéquates à dire dans une grande variété de contextes. En l'interprétant de façon plus étroite et plus technique, parler longuement implique un discours sans interruptions ni pauses. Placer *l'Aisance à l'oral* dans la compétence pragmatique rompt avec la dichotomie traditionnelle « compétence / performance » qu'utilisent les linguistes depuis Chomsky. Comme il en a été décidé lors des discussions sur le schéma descriptif du CECR, le CECR n'est pas dans cette optique. Il a été considéré que dans une approche actionnelle, la compétence n'existe que dans l'action.

## Souplesse

La *Souplesse* traite de la capacité à adapter le langage appris à des situations nouvelles et à formuler ses pensées de différentes façons. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- ► combiner de façon créative des éléments appris (particulièrement dans les niveaux inférieurs) ;
- ► adapter le langage à la situation et aux changements de sujets dans un discours ;
- ► reformuler de différentes façons afin de mettre l'accent sur certains points, d'exprimer des niveaux d'engagement et de conviction et éviter l'ambiguïté.

| SOUPLESSE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté. |
| C1 | Peut avoir un impact positif sur un auditoire choisi en variant de façon efficace le type d'expression et la longueur des phrases, et en utilisant un vocabulaire et un agencement de mots recherchés.<br>Peut modifier son expression pour exprimer des degrés d'engagement ou d'hésitation, de conviction ou d'incertitude. |
| B2 | Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. |
| | Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation.<br>Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.<br>Peut reformuler une idée afin de mettre l'accent sur un point ou de l'expliquer. |
| B1 | Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles.<br>Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire. |
| A2 | Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.<br>Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Tours de parole

Il s'agit de la capacité à prendre l'initiative. On peut considérer que cette capacité est à la fois une stratégie d'interaction (prendre la parole) et un élément constitutif de la compétence discursive. C'est pourquoi cette échelle est également placée dans la section *Stratégies d'interaction*. Les notions clés qui y sont concrétisées sont les suivantes :

- ► commencer, poursuivre et terminer une conversation ;
- ► intervenir dans une conversation ou une discussion, parfois à l'aide d'une expression toute faite, ou pour gagner du temps pour penser.

| TOURS DE PAROLE | |
|---|---|
| Note : Cette échelle est également placée dans la section *Stratégies d'interaction* | |
| C2 | *Comme C1* |
| C1 | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. |
| B2 | Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés.<br>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces.<br>Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance.<br>Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. |
| B1 | Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole. |
| | Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. |
| A2 | Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.<br>Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. |
| | Peut attirer l'attention. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Développement thématique

Cette échelle traite de la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et reliées entre elles par une structure rhétorique claire. Elle comprend également les conventions spécifiques au discours. Les notions clés qui y sont concrétisées sont :

- ► raconter une histoire / faire un récit (niveaux inférieurs) ;
- ► développer un texte, amplifier et mettre en évidence efficacement, par ex. avec des exemples ;
- ► développer un argument (particulièrement B2 – C1).

| DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné avec assez de flexibilité pour communiquer efficacement des idées complexes, retenir l'attention du lecteur avec aisance et atteindre tous ses objectifs communicatifs. |
| C1 | Peut utiliser les conventions propres au type de texte visé pour retenir l'attention du lecteur cible et communiquer des idées complexes.<br>Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.<br>Peut écrire l'introduction et la conclusion appropriées à un texte long et complexe.<br>Peut développer et défendre assez longuement des points principaux à l'aide d'éléments complémentaires, d'arguments et d'exemples appropriés. |
| B2 | Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.<br>Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante. |
| | Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative visée au moment de communiquer ses idées.<br>Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.<br>Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.<br>Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options.<br>Peut signaler clairement la différence entre un fait et une opinion. |
| B1 | Peut indiquer de façon claire la chronologie d'un texte narratif.<br>Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.* |
| | Montre qu'il/elle a conscience de la structure conventionnelle d'un texte au moment de communiquer ses idées.<br>Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexes sous forme d'une suite de points. |
| A2 | Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points.<br>Peut, pour donner un exemple dans un texte très simple, utiliser « comme » et « par exemple ». |
| | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |
| *Ces trois descripteurs originaux se trouvent également dans l'échelle *Monologue suivi : argumenter* | |

## Cohérence et cohésion

Cette échelle illustre la façon dont les différents éléments d'un texte sont assemblés en un tout cohérent grâce à des outils linguistiques du type référencement, substitution, ellipse et autres formes de cohésion textuelle, en ajoutant les connecteurs logiques et temporels ainsi que d'autres formes de marqueurs du discours. La cohésion et la cohérence fonctionnent à la fois au niveau de la phrase/de l'énoncé et au niveau du texte entier. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont :

- ► relier les mots et les éléments essentiellement à l'aide de connecteurs logiques et temporels ;
- ► utiliser des paragraphes pour mettre l'accent sur la structure du texte ;
- ► varier le type d'outils linguistiques, en utilisant moins de connecteurs maladroits (niveaux C).

| COHÉRENCE ET COHÉSION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs. |
| C1 | Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.<br>Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation. |
| B2 | Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. |
| | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.<br>Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs.<br>Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques. |
| B1 | Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »). |
| | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.<br>Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs.<br>Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long. |
| A2 | Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. |
| | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». |
| A1 | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ». |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Précision

Il s'agit de la capacité à déterminer comment formuler ce que l'on a envie de dire. La *précision* concerne la mesure dans laquelle l'utilisateur/apprenant peut communiquer des détails et des nuances de sens, et éviter de dénaturer le message idéalement prévu. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont :

- ► type d'éléments et d'informations visés (A1 à B1), sans aucune restriction à partir de B2, où l'utilisateur/apprenant peut communiquer des détails fiables, y compris dans des situations exigeantes ;
- ► niveau de détail et de précision de l'information donnée ;
- ► capacité à qualifier, souligner et distinguer les vraisemblances, les déterminations, les croyances, etc.

| PRÉCISION | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines, en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbes exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives).<br>Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté. |
| C1 | Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.<br>Peut utiliser à bon escient les modalités linguistiques pour indiquer la force d'une affirmation, d'un argument ou d'un point de vue. |
| B2 | Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.<br>Peut communiquer les points essentiels même dans des situations exigeantes, bien que son langage manque de pouvoir expressif et d'expressions idiomatiques. |
| B1 | Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.<br>Peut transmettre une information simple et claire, d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important.<br>Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible. |
| A2 | Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens. |
| A1 | Peut communiquer des informations très élémentaires sur des détails personnels et des besoins concrets de façon simple. |
| Pré-A1 | Peut communiquer des informations très élémentaires sur des détails personnels de façon simple. |

## Aisance à l'oral

Comme cela a déjà été dit, *l'aisance* a une signification holistique vaste (= des talents d'élocution) et une signification plus étroite, technique et psycholinguistique (= l'accès à son propre répertoire). L'interprétation la plus large comprend la *Précision*, la *Souplesse* et dans une certaine mesure le *Développement thématique* et la *Cohérence/cohésion*. C'est pourquoi l'échelle ci-dessous reflète une vision plus étroite et traditionnelle de l'aisance. Les notions clés suivantes y sont concrétisées :

- ► capacité à construire des énoncés, malgré quelques hésitations et pauses (niveaux inférieurs) ;
- ► capacité à poursuivre une longue production ou conversation ;
- ► aisance et spontanéité de l'expression.

| AISANCE À L'ORAL | PROSIGN |
|---|---|
| C2 | Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication. |
| C1 | Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours. |
| B2 | Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs. |
| | Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions ; l'on remarque peu de longues pauses.<br>Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs de la langue cible sans imposer d'effort de part et d'autre. |
| B1 | Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide. |
| | Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. |
| A2 | Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents. |
| | Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. |
| A1 | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. |
| Pré-A1 | Peut se débrouiller en prononçant des paroles très courtes, isolées et répétées à l'aide de gestes et en demandant de l'aide quand cela est nécessaire. |

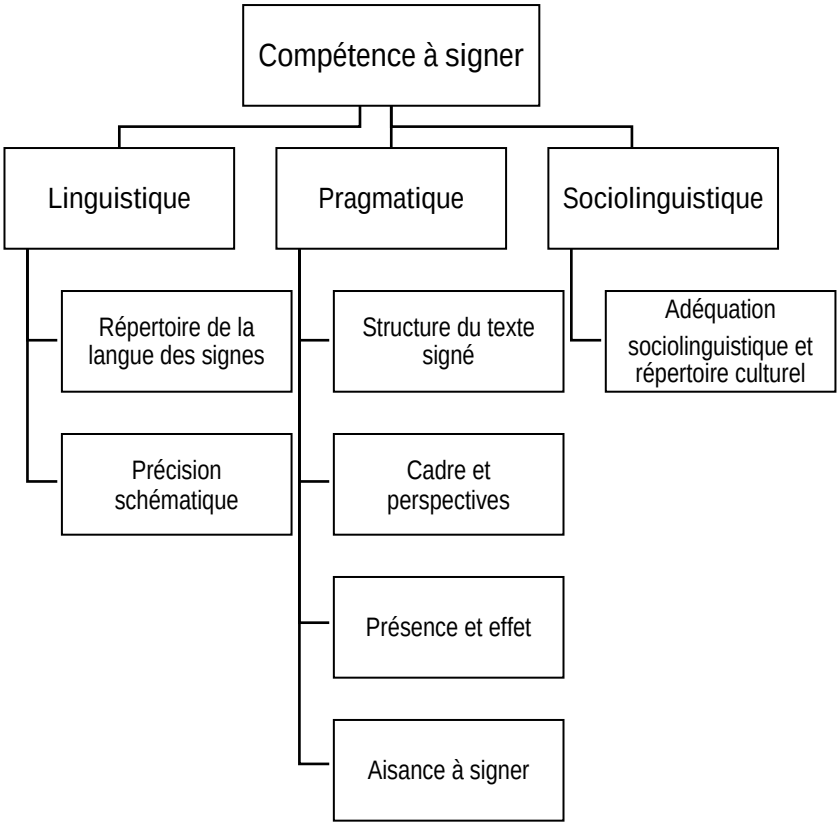
## Compétences à signer

De nombreux descripteurs du CECR, tout particulièrement ceux des activités langagières communicatives orales peuvent s'appliquer aussi bien à la langue des signes qu'à la langue parlée dans la mesure où la première remplit les mêmes fonctions communicatives. Il s'agit là du principe de base du projet ProSign du CELV. Il est cependant évident qu'il y a des différences considérables entre la langue des signes et la langue parlée. La caractéristique fondamentale est qu'elle suppose une compétence spatiale et schématique dans l'utilisation de l'espace visuel. Elle implique également une notion élargie du terme « texte », en particulier pour les enregistrements vidéo de signes qui n'ont pas pour support un texte écrit. Ces compétences vont bien au delà des caractéristiques paralinguistiques de la communication en langue parlée. L'espace des signes sert à nommer puis renvoie à des personnes, des lieux et des objets sous la forme d'une cartographie spatiale. Les langues des signes ont donc une syntaxe, une sémantique, une morphologie et une phonologie comme n'importe quelle langue. Celles-ci sont naturellement différentes selon les langues, au même titre qu'il y a des langues des signes différentes selon les pays. Mais il y a certains points communs, par exemple l'utilisation de l'indexation, les pronoms et les classificateurs. En plus des mouvements des mains et des bras, les expressions du visage, le corps, la tête et les mimiques sont énormément utilisées.

Pour communiquer et prendre contact avec des utilisateurs de la langue parlée, épeler les mots ou les noms grâce à ce qu'on appelle l'alphabet manuel, complète le répertoire des signes. En gros, chaque lettre de la transcription de la langue parlée correspond à une forme de la main. Ce « doigté» est un moyen de transmettre quelque chose de peu familier, par ex. un nom propre, pour avoir accès à une banque de données nécessitant un mot de passe écrit. Ce « doigté » fait donc partie du contact langagier indispensable pour que les sourds puissent accéder au savoir écrit du monde de l'oral. Chacun doit le connaître mais il n'est pas considéré comme une caractéristique propre à la langue des signes.

En raison des modalités divergentes entre les deux langues –signée et parlée -, on ne peut tenir pour acquis que les niveaux et les compétences du CECR pour les langues parlées puissent être transférés tels quels à la langue des signes. Aucune langue parlée européenne n'a les caractéristiques typologiques propres aux langues des signes européennes.

Là où une transposition des *fonctions communicatives* des langues parlées vers les langues des signes est possible, la transposition des *compétences langagières* est moins appropriée ! Les catégories de la compétence des signes se retrouvent naturellement dans les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des langues parlées. Certains des descripteurs présentés dans la section précédente peuvent aussi s'appliquer à la langue des signes. Cependant, par souci de commodité, les échelles de descripteurs de la compétence à signer sont fournies séparément.




## Linguistique

Des descripteurs sont disponibles pour le *Répertoire de la langue des signes* et la *Précision schématique*. Encore une fois, cette distinction reflète la dichotomie savoir/maîtrise et celle entre étendue et maîtrise/précision décrite pour la grammaire et le vocabulaire dans la section précédente.

### Le répertoire de la langue des signes

Le répertoire de la langue des signes prend en compte les ressources langagières lexicalisées comme par ex. l'étendue du vocabulaire qui se traduit par la précision de l'expression ou la dérivation de signes composés ou infléchis. Ces ressources langagières existent pour la production de la langue des signes, par ex. par la combinaison de mimiques et de formes de mains répertoriées pour dire quelque chose et peut-être aussi par le mouvement et la position des mains pour communiquer d'autres aspects de ce que l'on veut exprimer. Etant donné le nombre plutôt limité de formes lexicalisées figées dans les langues des signes, les compétences d'expression, en particulier l'étendue et la précision du vocabulaire, dépendent aussi d'autres moyens d'expression, en particulier des compétences morpho-phonologiques et morphosyntaxiques dans l'élaboration de signes pour la production. Cette dépendance est bien plus évidente dans les langues des signes que dans les langues parlées du fait de la différence de quantité de formes lexicalisées. Les apprenants progressent dans l'utilisation de ces compétences liées à leurs multiples besoins d'expression, en assimilant les contraintes combinatoires et les principes à suivre dans un but esthético-stylistique.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- une connaissance linguistique élémentaire des formes dans les langues des signes, des formes utilisées pour nommer et désigner, pour créer de nouveaux signes morpho-phonologiques et morphosyntaxiques (qui ne sont ni concaténatives ni polymorphophonémiques) à la fois dans la formulation, la dérivation et la formation d'expressions ;
- une connaissance conceptuelle du sens et des connotations par ex. pour créer des métaphores et une connaissance spécifique des paramètres manuels et non manuels des signes ;

- ► des moyens manuels tels que des formes figées (lexicalisées), des formes idiomatiques, des bouts de phrases ainsi que des composantes morpho-phonologiques utilisées pour la création de signes pour la production ;
- ► des éléments non manuels comme les significations particulières transmises par les mimiques, les yeux, la tête, le corps et le mouvement du corps, le rythme des signes, l'amplitude de l'articulation, etc. ;
- ► une combinaison de composantes manuelles et non manuelles (la « racine » ou le « radical » du signe) se retrouvant dans des signes d'une langue spécifique, dans la mesure où les composantes manuelles ou non manuelles ne fonctionnent pas seules ;

| RÉPERTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES | |
|---|---|
| C2 | Peut s'exprimer en signes abstraits, poétiques.<br>Peut formuler des notions et concepts abstraits dans les domaines académiques et scientifiques.<br>Peut produire simultanément un signe lexical ou productif avec une main (par ex. classificateur ou verbe lex. tel que «CHERCHER») et appliquer l'arrangement scénique avec l'autre main et la mimique (se gratter la tête à différents endroits, comme si on cherchait quelque chose).<br>Peut représenter une action complexe de manière esthétique sur le plan linguistique, en utilisant par exemple les formes des mains comme moyen d'expression ludique. |
| C1 | Peut facilement exprimer des actions, objets et relations reliés entre eux en utilisant des classificateurs (de substitution) adaptées (à une ou deux mains) de différentes manières.<br>Peut utiliser le classificateur adéquat pour souligner une signification particulière.<br>Peut signer avec une main (uniquement avec la main dominante) de façon compréhensible.<br>Peut préciser la signification d'un terme vague par une phrase (par ex. «meurtre» en imitant le maniement de l'arme du crime).<br>Peut traiter un thème de manière très large et en tenant compte des différents aspects impliqués.<br>Peut passer du discours indirect au discours direct. |
| B2 | Peut signer de manière compréhensible et précise sur un thème complexe.<br>Peut adapter le style de signe au contenu/à l'objet décrit.<br>Peut représenter une action simple de manière productive uniquement par la mimique et avec un classificateur adéquat.<br>Peut utiliser un lexique différencié qui corresponde au type de texte.<br>Peut mettre en place l'arrangement scénique (les actions décrites sont imitées 1:1). |
| | Peut exprimer sa propre opinion, même si d'autres positions/avis sont représentés.<br>Peut exprimer le même contenu de différentes manières sur le plan linguistique.<br>Peut varier entre des signes lexicaux et productifs.<br>Peut communiquer des contenus uniquement avec des signes productifs, sans avoir recours aux signes lexicaux.<br>Peut remplacer des signes lexicaux par des signes productifs, par ex. avec l'utilisation de prédicats classificateurs. |
| B1 | Peut épeler rapidement et correctement les mots étrangers à l'aide de l'alphabet manuel.<br>Peut faire une comparaison adéquate avec des choses/images/circonstances connues du public, pour clarifier quelque chose (par ex. «Le porc-épic ressemble à un gros hérisson»).<br>Peut utiliser différents classificateurs pour représenter une action (par ex. manipulateur ou substituteur).<br>Peut utiliser des formes de bouche différenciées et adaptées au contexte.<br>Peut décrire la grandeur et la forme d'un objet en utilisant des moyens différents (mimique, forme des mains, position des mains, mouvement).<br>Peut représenter des caractéristiques uniquement par la labialisation et la mimique. |
| | Peut décrire les caractéristiques essentielles d'une personne ou d'un objet avec les formes de mains adéquates.<br>Peut modifier des signes productifs en fonction du contexte.<br>Peut représenter quelques aspects d'une action simple par Constructed Action.<br>Peut exprimer le caractère/les qualités et défauts d'un personnage par la mimique.<br>Peut représenter des actions au moyen de signes productifs.<br>Peut varier l'ampleur d'exécution des signes en fonction de la situation (grand/petit).<br>Peut donner la description complète d'une personne avec l'expression faciale, la forme du corps, la couleur de peau, le maquillage, la coiffure et la profession.<br>Peut utiliser les classificateurs adéquats pour exprimer les actions exécutées par ex. par des animaux précédemment introduites par des signes lexicaux.<br>Peut utiliser de manière précise les formes de la bouche sur le plan du contenu (par ex. PFF). |

| RÉPERTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES | |
|---|---|
| A2 | Peut utiliser une gamme de signes.<br>Peut représenter différents aspects de l'action (par ex. sur le plan de la durée «travailler durant toute la nuit»).<br>Peut se servir d'exemples pour illustrer son propos.<br>Peut faire comprendre clairement les différences entre les choses.<br>Peut relayer l'information d'une manière courte et minimale, mais intelligible.<br>Peut utiliser les noms et terminologie corrects relatifs au thème en s'y étant préparé.<br>Peut décrire les traits de personnalité d'une personne sans ambiguïté. |
| A2 | Peut exprimer sa propre opinion.<br>Peut présenter visuellement des informations simples comme des actions et des relations (par exemple familiales).<br>Peut signer une demande directe.<br>Peut exprimer un ensemble/une quantité par la mimique.<br>Peut exprimer proximité et distance en utilisant des mimiques ou autres moyens non manuels adéquates, par exemple en utilisant, en DGS, la langue pour indiquer que quelque chose ou quelqu'un est juste au coin.<br>Peut décrire le modèle, la couleur et la texture d'un vêtement. |
| A1 | Peut utiliser la labialisation correcte et s'en servir pour différencier des signes identiques.<br>Peut épeler des noms, des termes techniques entre autres à l'aide de l'alphabet manuel.<br>Peut représenter clairement les formes (hauteur, largeur, longueur).<br>Peut signer une demande directe.<br>Peut signer les formules d'accueil et de salutations.<br>Peut décrire une personne par son expression faciale, les caractéristiques de sa chevelure ou de son corps ou par des objets qu'elle porte souvent.<br>Peut produire des formes de mains claires et explicites.<br>Peut indiquer les signes lexicaux pour les mois, les jours de la semaine et les heures.<br>Peut exprimer sa propre opinion (d'accord / pas d'accord). |

## La précision schématique

*La précision schématique* décrit l'exactitude, la justesse, la précision, et la complexité des expressions syntaxiques et par conséquent l'intelligibilité de la signification souhaitée par les expressions signées. Les compétences sont de type manuel ou non manuel, elles prennent en compte la connaissance et l'observation de règles et de principes syntaxiques, l'utilisation de l'espace gestuel, l'expression gestuelle indispensable, les mouvements de tête, etc.

Ces compétences sont de l'ordre de l'expression textuelle (voir *Structure du texte*) dans la mesure où elles servent à structurer des textes signés en appliquant un certain nombre de stratégies dont une disposition spécifique de l'espace gestuel ou des questions d'ordre rhétorique pour introduire un nouvel élément, etc. Cette échelle a aussi des points communs avec l'échelle *Répertoire de la langue des signes* car elle est nourrie par les connaissances lexicales sur les appariements signification/forme, manuels et non-manuels. La *précision schématique* repose ainsi également sur des éléments non manuels, par ex. un froncement de sourcils pour indiquer des constructions et des significations grammaticales spécifiques.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- ► une utilisation adéquate de l'espace gestuel en tenant compte des conventions existantes ;
- ► l'expression d'événements situés dans le temps ou de liens temporels en établissant des références temporelles adéquates ;
- ► la cohérence et la précision des références (par ex. concernant des éléments compris dans l'espace gestuel, l'indexation, les pronoms, les classificateurs, etc.) ;
- ► la précision des mouvements non manuels (par ex. l'utilisation et les mouvements du haut du corps, les mimiques) ;
- ► la précision de l'ordre des signes pour exprimer certaines notions (par ex. cause et effet) ;
- ► l'usage de certaines conjonctions et de la mise en série;
- ► l'usage de certaines structures ; la capacité à conjuguer des verbes ;
- ► les moyens pour structurer des textes signés selon le type de texte respectif.

| PRÉCISION SCHÉMATIQUE | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible. Voir B2+.* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible. Voir B2+.* |
| B2 | Peut judicieusement situer les différents contenus ou actions dans un texte dans l'espace signé, afin de structurer le texte.<br>Peut garder constant les points de repères des proformes dans un texte court (classificateur, index, lieu d'exécution, etc.). |
| | Peut utiliser l'espace signé de manière ciblée, par ex. côté droit pour les arguments pour, côté gauche pour les arguments contre.<br>Peut utiliser un grand ou un petit espace signé en fonction de la situation.<br>Peut relier des signes productifs à des données temporelles (ligne temporelle).<br>Peut utiliser des lignes de temps adéquates pour indiquer l'instant ou la durée d'un événement (pour des relations temporelles: simultanéité, antériorité, postériorité, évènements successifs).<br>Peut exprimer comment on fait quelque chose (au sens de AVEC-SANS).<br>Peut exprimer différentes relations temporelles (3 types de relations: simultanéité, progression logique -avant / après-, succession).<br>Peut se servir de la partie supérieure de son corps lors de l'utilisation de lignes temporelles.<br>Peut relier entre eux de manière correcte les événements actuels et futurs à l'aide d'une ligne temporelle adéquate.<br>Peut faire varier les positions des signes dans une phrase pour mettre en évidence quelque chose (SVO, SOV, OSV). |
| B1 | Peut exprimer des questions rhétoriques de manière économe sur le plan linguistique, par ex. en haussant simplement les sourcils.<br>Peut exprimer la raison pour laquelle on fait quelque chose (au sens de BUT, POUR).<br>Peut relier deux phrases avec MÊME SI.../MALGRÉ LE FAIT QUE.../ EN OPPOSITION AVEC...).<br>Peut marquer correctement une question rhétorique, en faisant une courte pause entre la question et la réponse.<br>Peut établir la configuration spatiale et l'utiliser dans le déroulement ultérieur de l'échange.<br>Peut attirer l'attention sur un événement présent, passé ou futur à l'aide d'un chronologie.<br>Peut faire des comparaisons adéquates avec des adjectifs, y compris des formes superlatives, par ex. en utilisant correctement les classificateurs, en changeant la taille ou la vitesse du mouvement. |
| | Peut situer des objets/personnes au moyen des index dans l'espace signé, et s'y référer ensuite par des pronoms.<br>Peut poser son regard correctement dans l'espace signé et se référer ainsi aux objets ou personnes déjà introduits.<br>Peut utiliser correctement différents types de phrases (phrases affirmative, interrogative, impérative).<br>Peut utiliser les composants non manuels corrects pour les questions (haut du corps, mimique et sourcils).<br>Peut se servir de la mimique adéquate pour la description d'une forme.<br>Peut se servir des mimiques pour transmettre du sens<br>Peut utiliser la forme de la main pour indiquer une modification.<br>Peut représenter un déroulement temporel simple à travers l'espace signé.<br>Peut accompagner le déroulement temporel par la mimique (événements proches dans le temps versus événements éloignés dans le temps).<br>Peut exprimer des énumérations (au sens de ET/PUIS). |
| A2 | Peut exprimer les conditions dans lesquelles une personne fait certaines choses (SI…alors).<br>Peut conjuguer les différents verbes de manière cohérente, en maintenant la concordance.<br>Peut exprimer des séquences non causales (au sens de ET ENSUITE, ET PUIS). |
| | Peut représenter l'environnement (par ex. le paysage) au moyen de descriptions de formes appropriées.<br>Peut mettre l'accent sur des éléments importants en les plaçant spatialement au centre.<br>Peut exécuter clairement et précisément une séquence de formes de mains, non seulement de manière isolée, mais aussi dans le contexte d'une phrase.<br>Peut utiliser des phases du type «SI...ALORS».<br>Peut exprimer des énumérations (au sens de ET/PUIS).<br>Peut correctement utiliser des classificateurs dans des phrases simples. |
| A1 | Peut utiliser correctement les pronoms personnels.<br>Peut former des phrases simples SOV/SVO.<br>Peut représenter l'épaisseur d'un objet par la mimique.<br>Peut construire une phrase simple avec des signes lexicaux.<br>Peut former le pluriel avec des signes simples (avec des données chiffrées, des répétitions). |

## Pragmatique

La compétence pragmatique comprend les compétences textuelles (le discours), la capacité à créer un sens personnel dans le contenu et la compétence fonctionnelle (l'aisance). Les descripteurs disponibles sont ceux de *Structure textuelle*, *Cadre et perspectives*, *Présence et effet* et *Aisance à signer.*

### Structure du texte signé

Cette échelle met l'accent sur la capacité de l'utilisateur/apprenant à mettre en forme et structurer ses contributions. Elle se rattache aux échelles *Cohérence* et *Développement thématique* dans les compétences langagières communicatives des langues parlées.

Pour les langues des signes, l'échelle illustre les compétences à signer nécessaires pour mettre en forme et structurer un texte (un enregistrement vidéo). La notion de « texte » est ici utilisée sans se référer au script conventionnel que l'on trouve dans beaucoup de langues parlées. Elle renvoie aux expressions signées composées de plusieurs phrases pour transmettre les idées, les pensées et les significations au service de quelques fonctions. La notion de « texte signé » traduit le fait que les textes en langues des signes avaient une durée de vie limitée avant que les moyens d'enregistrement (monologues) ne soient devenus disponibles. En dehors des blagues, des récits spécifiques, des prières et d'un petit nombre d'autres types de textes qui se transmettaient dans une communauté, les textes ne pouvaient pas perdurer dans le temps mais restaient par définition dialogiques. Ils ne pouvaient pas être conservés et on ne pouvait pas en disposer pour une analyse de discours, à des fins éducatives ou pour le développement d'une argumentation. Cela a changé avec les enregistrements vidéo.

L'échelle comprend l'utilisation d'un schéma adéquat pour les textes, la façon dont un texte est structuré et rendu cohérent, et les articulateurs pour ce faire. La compétence textuelle implique aussi les compétences de toutes les autres échelles présentées, par ex. *la Précision schématique*, *le Répertoire de la langue des signes*, etc. Cette échelle met l'accent sur la cohérence et l'élaboration structurée d'un message signé, tandis que, par exemple, les descripteurs de la *Précision schématique* se focalisent sur les positions syntaxiquement correctes dans l'utilisation de mots-outils.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- le déroulement logique et cohérent du texte, incluant la capacité à présenter et justifier des arguments ;
- la structuration séquentielle des informations et des arguments avec introduction et conclusion ;
- la création de transitions adéquates ; la mise en valeur;
- l'utilisation adéquate des articulateurs (manuel et non manuel ; rhétorique, etc.) selon les différents types de textes ;
- les références à ce qui précède ou ce qui suit dans le texte.

| STRUCTURE DU TEXTE SIGNÉ | |
|---|---|
| C2 | Est capable d'aborder en parallèle différents lieux et personnes sans perdre le fil conducteur.<br>Peut justifier son avis d'une manière systématique, par exemple sur le plan logique, pragmatique ou morale.<br>Peut développer son texte efficacement et sans effort, en utilisant des procédés stylistiques et rhétoriques. |
| C1 | Peut développer une argumentation convaincante et logique (affirmation, argumentation, exemple, conclusion).<br>Peut mettre l'accent sur certains aspects d'un sujet complexe.<br>Peut judicieusement structurer des contenus complexes.<br>Peut utiliser différents types de textes argumentatifs (par exemple, un texte explicatif utilisant des arguments pour et contre quelque chose, ou un texte donnant un contexte détaillé et explorant une question en profondeur).<br>Peut aborder un grand éventail de thèmes en les introduisant et en les concluant de manière adéquate.<br>Peut utiliser des moyens de structuration lexicaux et productifs de façon manuelle et non manuelle.<br>Peut utiliser les moyens de structuration linguistique adaptés à la structure interne.<br>Peut construire un message texte en partant d'énoncés généraux pour aboutir à des énoncés spécifiques. |

| STRUCTURE DU TEXTE SIGNÉ | |
|---|---|
| B2 | Peut formuler une introduction et une conclusion appropriées pour un texte.<br>Peut produire dans la conclusion une référence thématique à l'introduction.<br>Peut composer et formuler des contenus définis selon ses propres idées directrices.<br>Peut transmettre au destinataire non présent toutes les informations nécessaires sur le contexte, afin que l'on puisse suivre ses explications.<br>Peut ordonner différentes informations en groupes thématiques.<br>Peut représenter le déroulement d'un événement/une organisation de manière imagée.<br>Peut introduire des pauses pour structurer le texte, par ex. entre les différents arguments. |
| | Peut structurer le contenu en catégories/thèmes, les situer dans l'espace signé et s'y référer au cours du texte grâce aux index.<br>Peut structurer le texte de manière logique et respecter un enchaînement clair.<br>Peut livrer tous les contenus et parties attendues conformément au type de texte.<br>Peut utiliser le métalangage (par ex. par l'orientation de l'attention: l'orateur explique clairement dans le texte ce qu'il fait, dans l'ordre).<br>Peut établir des transitions et des liens adéquats entre les différentes parties du texte.<br>Peut souligner les aspects importants d'un thème.<br>Peut introduire des questions rhétoriques pour structurer un texte.<br>Peut mettre en œuvre la règle visant à partir du général pour arriver aux détails.<br>Peut relier entre eux les différents éléments d'un rapport dans une relation temporelle.<br>Peut introduire brièvement l'explication d'un terme au cours du texte, si nécessaire. |
| B1 | Peut diviser le contenu du texte en introduction, partie principale et partie finale/conclusion.<br>Peut introduire des contenus dans un ordre judicieux.<br>Peut structurer un texte en différents paragraphes thématiques.<br>Peut représenter clairement les relations entre différentes choses ou éléments en s'y référant explicitement.<br>Peut nommer les détails pertinents et intéressants de manière brève et concise.<br>Peut se référer explicitement à ce qui a été dit auparavant.<br>Peut comparer les opinions d'autrui et prendre position à ce sujet.<br>Peut utiliser sa propre expérience en relation avec un élément du texte. |
| | Peut formuler l'intention/l'objectif du texte dans l'introduction.<br>Peut ordonner les éléments successifs d'un texte dans un ordre logique.<br>Peut annoncer un thème de manière pertinente et en livrer le contenu approprié.<br>Peut indiquer les aspects les plus importants d'un thème dans l'ordre hiérarchique de leur importance.<br>Peut mettre en œuvre des stratégies simples pour la structuration des informations (par ex. commentaires sur le thème).<br>Peut utiliser le signe PALM-UP pour marquer une pause.<br>Peut résumer dans un texte les énoncés essentiels relatifs aux questions «quand», «où», «qui», «quoi», «comment» et «pourquoi».<br>Peut justifier sa propre opinion.<br>Peut conclure correctement sa contribution (mains jointes). |
| A2 | Peut introduire un thème de manière adéquate.<br>Peut différencier les différents points d'une liste.<br>Peut formuler des arguments simples pour et contre dans le cadre d'une question.<br>Peut résumer des textes portant sur des thèmes simple. |
| | Peut, au début d'un texte, donner les détails nécessaires pour encadrer la description, en apportant des éléments clef permettant de répondre aux questions qui, quoi, où, quand. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Cadre et perspectives

Dans la langue des signes, il est particulièrement important d'établir clairement le contexte et le cadre au début de l'interaction ou de la production afin d'établir des points de référence dans l'espace gestuel tri dimensionnel et de se mettre sur la même longueur d'onde. Dans le cadre établi, les points de référence restent en place jusqu'à ce qu'un nouveau cadre soit établi. La cohérence des liens spatiaux est donc essentielle pour produire une contribution cohérente et sans équivoque. Pour y arriver, l'espace gestuel est systématiquement divisé en espaces de référence. Pendant la contribution, par ex. dans un discours rapporté, le signeur peut avoir à adopter le rôle d'un référent ou à opérer un va-et-vient entre raconter quelque chose et expliquer un problème d'un point de vue particulier. L'usage d'un espace gestuel non ambigu est crucial pour ce faire, dans la mesure où les va-et-vient doivent être signalés clairement.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- ► la capacité à prévoir et planifier l'utilisation de l'espace gestuel ;
- ► l'élaboration d'un nouveau cadre ou l'indication d'un changement de scène, de thème, etc. ;
- ► la présentation d'une action, d'un événement ou d'un problème du point de vue de personnes différentes ou de points de vue différents ;
- ► l'adoption ou le changement de rôle (par ex. par la posture corporelle, le champ de vision, la mimique) ;
- ► l'usage d'expressions faciales ou de mimiques pour figurer différentes personnes.

| CADRE ET PERSPECTIVES | |
|---|---|
| C2 | Peut représenter une action complexe/un événement complexe en prenant différents rôles et en partant de différentes perspectives. |
| C1 | Peut passer d'une perspective à l'autre.<br>Peut créer une image 3D complexe incluant des objets en mouvement. |
| B2 | Peut représenter l'interaction entre plus de deux personnes (par ex. un diner en famille) par un jeu de rôles et utiliser dans ce contexte l'espace signé de manière correcte.<br>Peut introduire et prendre correctement différents rôles.<br>Peut représenter une action simple/un événement simple en tant que personnage participant.<br>Peut représenter une action simple/un événement simple du point de vue de l'observateur/du narrateur. |
| | Peut mettre en place une nouvelle situation sur le plan linguistique lors d'un nouveau thème/contexte / …, apparaît dans le texte.<br>Peut mettre en place une situation uniquement à l'aide de la mimique et des représentations de différentes formes.<br>Peut introduire un changement de scène, de lieu ou de personne de façon compréhensible.<br>Peut se glisser dans le rôle d'un personnage, par exemple pour montrer des sentiments.<br>Peut signaler un changement de rôle par la position du corps et/ ou l'orientation du regard. |
| B1 | Peut mettre en place correctement un arrangement scénique sur le plan linguistique (paysage/famille/contexte) pour un texte.<br>Peut décrire différentes positions correctement les unes par rapport aux autres.<br>Peut indiquer un changement de rôle par la modification de la position du haut du corps. |
| | Peut recréer visuellement un paysage, une ville, un bâtiment etc. dans l'espace signé, en respectant les proportions et relations.<br>Peut se représenter des choses dans l'espace.<br>Peut construire une déclaration de manière à aller du proche au lointain et du grand au petit.<br>Peut produire une image claire dans l'espace signé.<br>Peut introduire la mimique adéquate pour les personnages du récit.<br>Peut renvoyer à des personnages du récit au moyen de la mimique. |
| A2 | Peut utiliser la posture du corps pour indiquer des opinions différentes sur une même question (par exemple en opposant les arguments pour et contre par une posture orientée vers la droite et vers la gauche).<br>Peut prendre l'expression faciale adéquate qui correspond au personnage, à la personne ou à l'objet décrit.<br>Peut décrire une personne en utilisant la technique des rôles. |
| | Peut maintenir les proportions réelles des objets de manière adéquate en signant (par ex. en pelant une banane). |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Présence et effet

Dans cette échelle, l'accent est mis sur l'ampleur de l'effet produit sur les destinataires par la façon de signer (effets perlocutoires pour convaincre, amuser, persuader, émouvoir, etc.) ainsi que les signes spécifiques mis à disposition de l'utilisateur/apprenant. L'accent est mis sur le vocabulaire et l'étendue des structures, ainsi que sur les moyens non manuels disponibles et la façon dont l'utilisateur peut les exploiter pour un texte que des figures de style rendent attrayant. Que ce soit pour faire preuve de sophistication, pour se vanter ou pour expliquer, le signeur doit être conscient de sa propre présence.

En plus des répertoires lexicaux et pour la production, l'échelle inclut différentes façons de produire des énoncés signés par exemple en variant le rythme et le style. Contrairement à un texte écrit, l'auteur de textes signés reste visible : les enregistrements vidéo de textes signés n'excluent pas l'auteur, de même qu'ils ne font qu'un avec le sens qu'ils veulent transmettre. Il y a donc une compétence supplémentaire dans la production de textes signés, à savoir la « compétence de l'apparence » qui doit être apprise et qui comprend divers aspects tels que réussir à produire un texte signé adéquat en vue d'objectifs spécifiques.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- ► le raffinement et la précision sémantique de l'ensemble du message (jusqu'à un usage esthétique en C2) ;
- ► l'usage de nouveaux classificateurs, substituts, de nouvelles pauses, formes de la main, de l'inclusion de signes prêts à l'emploi ;
- ► l'usage et/ou la combinaison de différentes façons de signer (par ex. productif, lexical) ;
- ► l'usage des mimiques, de labialisation exagérée (ou non), « Arrangement scénique» etc. quand cela est adéquat et efficace ;
- ► l'expression de fonctions et de vocabulaire spécifiques (niveaux A) ;
- ► la conduite et l'apparence du signeur (accessoires).

| PRÉSENCE ET EFFET | |
|---|---|
| C2 | Peut être créatif sans perdre le fil conducteur.<br>Peut utiliser un large éventail de moyens (ex : mimiques, questions rhétoriques, variation du rythme et jeux de rôles) pour créer du suspense et de l'attente<br>Peut utiliser les formes des mains en tant qu'élément esthétique sans difficulté et de manière ludique, afin de créer des formes linguistiques créatives.<br>Peut représenter des pensées et des sentiments de manière artistique avec un choix de signes et la mimique adéquate. |
| C1 | Peut bien se préparer, de manière à ce qu'en signant il ne soit plus nécessaire de réfléchir aux contenus.<br>Apparaît calme et détendu en signant, même quand une forte concentration est requise.<br>Peut donner aux personnages d'un récit, un profil linguistique qui leur est propre (style, ton, registre de langue).<br>Peut concevoir un récit sur le plan linguistique, de manière à ce que le destinataire s'immerge dans l'action racontée.<br>Peut modifier le rythme des signes (très lent ou très rapide), afin de créer le suspense.<br>Peut enthousiasmer les destinataires.<br>Peut utiliser l'exagération efficacement et adéquatement. |
| B2 | Peut introduire habilement sur le plan linguistique des réflexions non conventionnelles et originales relatives au thème.<br>Peut concrétiser de manière créative sur le plan linguistique ses propres représentations/images mentales.<br>Peut choisir parmi une grande gamme de moyens non manuels (par ex. la mimique) pour susciter le suspense et l'émotion/ attente.<br>Peut amener le public à ressentir de fortes émotions (rire, larmes...). |
| | Peut relater un événement de façon captivante.<br>Peut exprimer des états émotionnels compliqués par la mimique et la gestuelle.<br>Peut établir les comparaisons adéquates permettant aux destinataires de mieux se représenter les faits.<br>Peut éveiller la curiosité du destinataire pour connaître le dénouement du texte. |
| B1+ | Peut transmettre un nouveau point de vue de manière à faire réfléchir les destinataires.<br>Peut exprimer les sentiments d'un proche.<br>Peut utiliser le langage du corps et une mimique forte.<br>Peut accentuer certains aspects grâce à des composants non manuels (par ex. mimique, ampleur du mouvement). |

| PRÉSENCE ET EFFET | |
|---|---|
| B1 | Peut attirer l'attention des destinataires en utilisant différents moyens (par ex. questions rhétoriques).<br>Peut raconter une histoire de manière crédible.<br>Peut exprimer les traits de caractère des personnes. |
| A2 | Peut se présenter de manière aimable et engageante.<br>Peut signer de manière neutre, sans exprimer d'émotions.<br>Peut transmettre et susciter des sentiments (joie, tristesse). |
| | Peut exprimer des émotions en utilisant la mimique.<br>Peut utiliser la mimique pour exprimer des sentiments négatifs et positifs (froncement de sourcils pour les sentiments négatifs, haussement de sourcils pour les sentiments positifs). |
| A1 | Peut se positionner de manière à ce que les signes soient bien visibles pour les destinataires.<br>Peut exprimer des états émotionnels par la mimique uniquement (sans expressions manuelles). |

## L'aisance à signer

Cette échelle est un équivalent direct de l'échelle de l'Aisance à l'oral et en est un complément. Les notions clés qui y sont concrétisées sont les suivantes:

- ► le débit, la régularité et le rythme ;
- ► la capacité à faire une pause quand nécessaire ;
- ► la capacité à mener des actions significatives avec les deux mains simultanément ;
- ► la capacité à utiliser des signes l'un après l'autre avec des transitions souples et sans distorsion ;
- ► la capacité à épeler manuellement dans une suite d'énoncés fluide pour exprimer des mots correspondant à des signes inconnus (niveaux A) comme moyen de d'utiliser des signes pour un contact bilingue.

| AISANCE À SIGNER | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible. Voir C1.* |
| C1 | Peut signer rapidement dans un rythme régulier.<br>Peut signer couramment un long texte de manière rythmique.<br>Peut utiliser le maintien prolongé d'un signe (hold) en tant que moyen prosodique ou rhétorique. |
| B2 | Peut signer dans un rythme fluide, même si quelques pauses de réflexion sont encore nécessaires.<br>Peut restituer couramment en langue des signes une histoire connue.<br>Peut maintenir un signe avec une main pour représenter quelque chose de statique (hold), et de continuer simultanément à signer avec l'autre main. |
| | Peut signer dans un rythme agréable, sans devoir réfléchir aux signes pris individuellement.<br>Peut utiliser des pauses vocales efficaces aux endroits adéquats.<br>Peut représenter le déroulement séquentiel des mouvements ou les activités de manière rythmique (chute des feuilles, grêle).<br>Peut épeler couramment au moyen de l'alphabet manuel et produire des formes ergonomiques au lieu de lettres uniques. |
| B1 | Peut signer des transitions fluides entre différents points. |
| | Peut signer un texte court de manière rythmée.<br>Peut effectuer aisément et successivement différentes formes de mains. |
| A2 | Peut signer une phrase simple de manière rythmée. |
| | Peut indiquer clairement la fin d'une phrase en faisant une pause. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible.* |

## Sociolinguistique

Comme dans l'échelle de la section précédente de ce domaine, dans la mesure où il est difficile de faire une distinction nette entre les deux notions, quelques éléments de savoir socioculturel ont été ajoutés. Dans le projet de recherche de Zurich, quelques descripteurs sur la connaissance spécifique d'aspects relatifs à la communauté et à la culture des sourds ont été calibrés. Ils se trouvent dans la liste des descripteurs supplémentaires de l'annexe 9.

### Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel

Cette échelle est l'équivalent de l'échelle Adéquation sociolinguistique de la section précédente et en est un complément. En plus de l'adéquation sociolinguistique (registre, conventions de politesse, etc.) des éléments de connaissance culturelle et régionale sont inclus. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes:

- ► la façon d'exprimer les registres et de passer de l'un à l'autre ;
- ► la capacité à exprimer des salutations, à se présenter et à prendre congé ;
- ► la capacité à signer de façon adéquate selon le statut social des référents et/ou des interlocuteurs ;
- ► l'adaptation de l'espace gestuel au contexte et au(x) destinataire(s) ; la prise en compte des conditions locales ;
- ► le respect des normes socioculturelles, des tabous, etc. et la présentation personnelle adéquate ;
- ► l'établissement et le maintien du contact avec les yeux ;
- ► les moyens de capter l'attention ; les moyens de donner un retour d'informations ;
- ► la connaissance des repères de la culture des sourds, des gens, des faits et des principaux problèmes de la communauté ;
- ► la capacité à reconnaitre et évaluer un contexte social, une origine régionale, les liens locaux dans la façon d'utiliser des signes des interlocuteurs ;
- ► la capacité à être attentif à tout ce qui concerne la communication avec des sourds (par ex les abréviations, les aides techniques, la conduite).

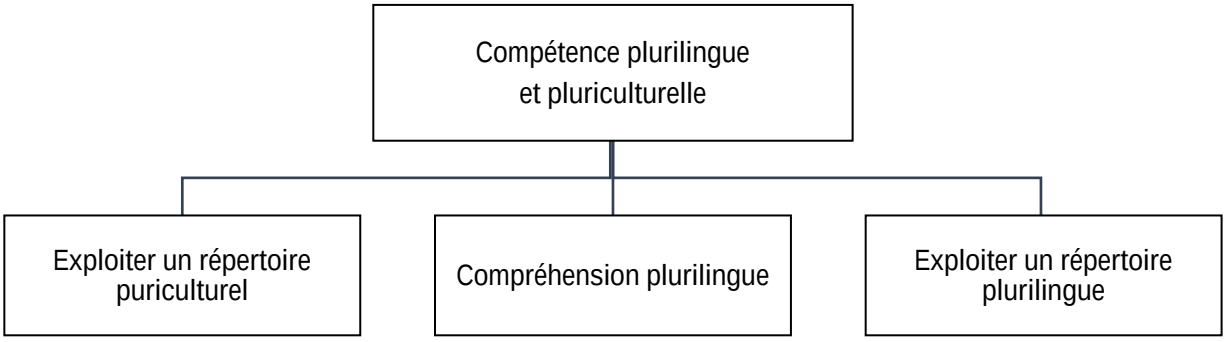
| ADEQUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET RÉPERTOIRE CULTUREL | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible. Voir C1.* |
| C1 | Peut respecter les normes socioculturelles dans la production de ses textes (par ex. registre approprié, formes de politesse, statut, tabous).<br>Peut adapter le registre au public cible.<br>Peut passer sans efforts du registre formel au registre informel.<br>Peut exprimer les différences de registres non lexicalisées de manière manuelle et non manuelle.<br>Peut raconter une blague issue de la culture sourde. |
| B2 | Peut présumer de la connaissance préalable du public sur le domaine de la surdité ou expliquer si nécessaire.<br>Peut produire des signes lexicalisés de différents registres.<br>Peut expliquer faits et événements qui sont importants dans la culture sourde. |
| | Peut choisir le registre formel approprié afin de maintenir une distance avec le problème signalé.<br>Peut indiquer le statut social d'une personne par une représentation manuelle différente en signant. |
| B1 | Peut adresser ou renoncer à adresser un mot d'accueil ou des salutations appropriés au type de texte et au public.<br>Peut se présenter en fonction du type de texte et du public (habillement, charisme, soin personnel).<br>Peut sensibiliser des individus aux aspects culturels.<br>Peut introduire des événements culturels et des éléments typiques du pays dans le cadre d'un rapport de voyage. |
| | Peut se présenter aux personnes sourdes de manière adéquate.<br>Peut expliquer l'origine/l'apparition de certains signes liés à la culture grâce à sa connaissance de la culture sourde, par ex. les noms de personnages connus, d'institutions, de lieux.<br>Peut indiquer le statut social d'une personne de manière non manuelle en signant, par ex. par l'orientation du regard.<br>Peut utiliser les abréviations des signes courantes touchant au domaine de la surdité. |

| ADEQUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET RÉPERTOIRE CULTUREL | |
|---|---|
| A2 | Peut maintenir le contact visuel avec son auditoire tout en signant.<br>Peut refuser directement ou accepter une demande/un appel.<br>Connaît les moyens auxiliaires techniques usuels des personnes sourdes et peut les nommer. |
| | Peut utiliser le pronom d'appel adéquat pour s'adresser à une personne sourde inconnue.<br>Peut adapter la taille de l'espace signé utilisé au contexte et au public.<br>Peut tenir compte des facteurs environnementaux importants pour la communication en signant (lumière, objets sur la table). |
| A1 | Peut saluer une personne sourde de manière appropriée.<br>Peut appliquer différentes stratégies pour établir le contact visuel nécessaire à la communication (effleurer, faire signe, tapoter sur la table, éclairage).<br>Peut attirer l'attention d'une manière adéquate, afin d'obtenir le droit de parole (en levant les mains, en touchant l'épaule).<br>Peut maintenir le contact visuel avec son vis-à-vis.<br>Peut recourir à l'alphabet manuel en cas de problèmes de communication.<br>Peut donner un feedback visuel à son interlocuteur par les signes codifiés (par ex. «PFF»).<br>Peut donner un feedback visuel (approbatif/négatif) à son interlocuteur par la mimique.<br>Peut réagir de manière adéquate à un «merci» (avec «de rien»). |

## Compétence plurilingue et pluriculturelle

Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3; 1.4 et 6.1.3) ont servi de base au développement des échelles de descripteurs dans ce domaine. La dimension plurilingue, associée à celle du CECR valorise la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Elle met en avant les besoins qu'ont les apprenants en tant 'qu'acteurs sociaux', de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement, dans des contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel. Comme il est dit dans le CECR (section 1.3) :

> « … l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »




Le fait de considérer l'apprenant comme un 'acteur social' dans une approche actionnelle, permet de pousser ces concepts plus loin dans leur rapport avec l'enseignement des langues, en considérant que « … le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CECR 1.3)

Dans l'élaboration des descripteurs une attention toute particulière a été portée aux points suivants, mentionnés dans le CECR :

- ► les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ;
- ► les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- ► le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- ► une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative. ;
- ► dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation.

D'autres notions, venant de l'analyse de la littérature récente sur ce sujet ont également été prises en compte :

- ► la capacité à gérer 'l'altérité', d'identifier les ressemblances et les différences pour exploiter des traits culturels connus ou non, etc., et ainsi permettre la communication et la coopération ;
- ► la volonté d'agir en médiateur interculturel ;

- la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les 'faux amis' ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication ;
- la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours ;
- la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux.

Il a été expliqué, au début de ce document, dans la présentation des descripteurs, que l'assignation d'un descripteur à un niveau spécifique ne doit pas être considérée comme exclusive ou contraignante. Les descripteurs se situent aux niveaux considérés comme des objectifs probables d'un programme d'enseignement et comme cela a été déterminé par le processus de validation, décrit brièvement dans l'annexe 5. Un descripteur situé à un niveau particulier représente un but difficile – mais en aucun cas impossible – à atteindre pour des utilisateurs/apprenants du niveau inférieur. Cela est particulièrement vrai des descripteurs du plurilinguisme/pluriculturel, là où seule l'étendue de l'expérience et de l'expertise des utilisateurs/apprenants ainsi que leurs profils plurilingue/pluriculturel interviennent. L'assignation de ces descripteurs à l'un des niveaux du CECR permet essentiellement d'apporter un soutien aux concepteurs de programmes et aux enseignants pour qu'ils puissent a) élargir la perspective de l'enseignement des langues à leur contexte, et b) reconnaître et valoriser la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Le nombre de descripteurs par niveaux vise à faciliter le choix des objectifs plurilingues/pluriculturels adéquats, de façon à ce qu'ils soient réalistes par rapport au niveau de langue des utilisateurs/apprenants.

L'échelle *Etablir un espace pluriculturel* se trouve dans la section 'Médier la communication' et non ici, car elle met l'accent sur le rôle dynamique du médiateur interculturel. Les trois échelles de cette section décrivent des aspects du vaste domaine conceptuel qui concerne l'éducation plurilingue et interculturelle.

Ce domaine est le sujet du CARAP (Cadre de référence pour des approches plurielles – Framework of Reference for Pluralistic Approaches). Dans CARAP, différents aspects des compétences plurilingues et interculturelles sont listées dans une structure hypertextuelle non liée aux niveaux de langue et organisée selon les trois vastes domaines : le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Le CARAP est consultable pour une réflexion plus approfondie ; on y trouvera également du matériel pour une formation dans ce domaine.

## Exploiter un répertoire pluriculturel

On trouve ici de nombreuses notions présentes dans la littérature et les descripteurs pour la compétence interculturelle :

- ► le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle, de réagir en conséquence, de modifier son langage, etc. ;
- ► le besoin de comprendre que dans des cultures différentes les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes et que les actions peuvent être perçues de manière différente par des personnes d'autres cultures ;
- ► le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes), de discuter des généralisations abusives et des stéréotypes ;
- ► le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication ;
- ► la volonté de montrer qu'il/elle est sensible aux différences ;
- ► la disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements : anticiper des risques éventuels de malentendus.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle dans la plupart des niveaux sont les suivantes :

- ► reconnaître et agir sur les conventions / indices culturels, socio-pragmatiques et sociolinguistiques ;
- ► reconnaître et interpréter les ressemblances et les différences de perspectives, les pratiques, les événements ;
- ► évaluer de façon neutre et critique.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : aux niveaux A, l'utilisateur/apprenant est capable de reconnaître les causes potentielles de complications d'ordre culturel dans la communication et d'agir en conséquence dans des échanges simples quotidiens. Aux niveaux B, il/elle peut généralement réagir aux indices culturels les plus communément utilisés, agir selon les conventions socio pragmatiques, parler d'éléments de sa propre culture ou d'autres cultures et les expliquer. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut engager une discussion de façon efficace, faire face aux difficultés éventuelles, être en général capable de reconnaitre et de régler des malentendus, l'accent étant plutôt mis sur l'interprétation et l'explication au niveau B2+. Les niveaux C concernent une capacité à expliquer avec tact le contexte, à interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate.

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL | |
|---|---|
| Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C | |
| C2 | Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels. |
| C1 | Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer.<br>Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc.<br>Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien.<br>Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation. |
| B2 | ** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés.<br>** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/sont familière(s).<br>Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les média à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres.<br>Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente.<br>Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres.<br>Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée.<br>Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent. |
| B1 | Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes.<br>Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés.<br>Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture.<br>Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres.<br>Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes.<br>Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne. |
| A2 | Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations).<br>Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles.<br>Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement.<br>Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation. |
| A1 | Peut reconnaître différentes façons de numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Compréhension plurilingue

La principale notion représentée dans cette échelle est la capacité à utiliser son savoir et sa compétence (même partielle) dans une langue ou dans une autre, comme un atout pour aborder des textes rédigés dans d'autres langues et atteindre ainsi le but communicatif. Les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivants :

- ► faire preuve d'ouverture et de souplesse pour travailler avec différents éléments de différentes langues ;
- ► exploiter les indices ;
- ► exploiter les ressemblances, reconnaître les 'faux amis' (à partir de B1) ;
- ► exploiter des sources parallèles dans différentes langues (à partir de B1) ;
- ► recueillir les informations issues de toutes les sources disponibles (dans différentes langues).

La progression de bas en haut de l'échelle va du niveau lexical à l'utilisation du co-texte et des indices contextuels ou de genre. Une capacité plus analytique est présente aux niveaux B, telle que l'exploitation des ressemblances, la reconnaissance des faux amis et l'exploitation des sources parallèles dans d'autres langues. Il n'y a pas de descripteurs aux niveaux C ; sans doute parce que les sources utilisées mettaient l'accent sur les niveaux A et B.

| COMPRÉHENSION PLURILINGUE | |
|---|---|
| Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme dans le domaine de la compréhension. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur.<br>A titre d'exemple, le descripteur de niveau B1 :<br>*Peut déduire le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés dans différentes langues (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne)*<br>pourrait être présenté ainsi :<br>*Peut déduire le message d'un texte en allemand à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés en français et en anglais (par ex. des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne).* | |
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2* |
| B2 | Peut, afin de faciliter la compréhension, mettre à profit ce qu'il/elle sait des conventions de genre et des schémas textuels *propres aux langues de son répertoire plurilingue*. |
| B1 | Peut utiliser ce qu'il/elle a compris *dans une langue* pour comprendre le thème et le message principal d'un texte écrit *dans une autre langue* (par ex. la lecture de courts articles de journaux sur le même thème rédigés dans différentes langues).<br>Peut se servir de traductions parallèles de textes (par ex. d'articles de magazines, histoires, extraits de romans) pour améliorer sa compréhension *dans différentes langues*.<br>Peut recomposer le message d'un texte à partir de ce qu'il/elle a compris de textes traitant du même sujet mais rédigés *dans différentes langues* (par ex. des brèves, des brochures de musées, des critiques en ligne).<br>Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés *dans des langues différentes* (par ex. pour les inclure dans une présentation).<br>Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts *dans des langues différentes* afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ».<br>Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans les structures grammaticales et les expressions fonctionnelles *propres aux langues de son répertoire plurilingue*. |
| A2 | Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles *dans différentes langue*s.<br>Peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions *dans différentes langues*.<br>Peut, pour repérer les informations pertinentes, se servir des avertissements, des instructions et des informations simples donnés en parallèle *dans différentes langues* sur un produit. |
| A1 | Peut reconnaître des mots internationaux et des mots *communs à différentes langues* (par ex. Haus / hus / house) pour:<br>- déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ;<br>- identifier le contenu probable du message donné dans texte écrit court et simple ;<br>- suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ;<br>- déduire ce qu'on essaye de lui dire en face à face, à condition que le débit soit très lent et très clair et qu'ils soient répétés si nécessaire. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

## Exploiter un répertoire plurilingue

Dans cette échelle se trouvent des aspects qui caractérisent également les échelles précédentes. Lorsque l'acteur social exploite son répertoire pluriculturel, il exploite également toutes les ressources linguistiques disponibles pour communiquer de façon efficace dans un contexte multilingue et/ou une situation de médiation classique dans laquelle les autres personnes n'ont pas de langue en commun. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivants :

- ► s'adapter avec souplesse à la situation ;
- ► anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point ;
- ► adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs ;
- ► combiner et alterner les langues si nécessaire ;
- ► expliquer et clarifier dans des langues différentes ;
- ► encourager les personnes à utiliser différentes langues à l'aide d'un exemple.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : aux niveaux A, l'accent est mis sur l'exploitation de l'ensemble des ressources disponibles pour mener à bien une simple transaction quotidienne. A partir des niveaux B, la créativité intervient et au niveau B2 l'utilisateur/apprenant passe avec souplesse d'une langue à l'autre pour que ses interlocuteurs se sentent à plus à l'aise, donne des éclaircissements, communique des informations spécialisées et augmente de façon générale l'efficacité de la communication. Aux niveaux C, l'accent est mis sur les mêmes éléments, avec en plus la capacité à commenter et expliquer dans différentes langues des concepts abstraits recherchés. On trouve avant tout une progression qui va de l'intégration de mots simples d'autres langues à l'explication d'expressions particulièrement appropriées et l'exploitation de métaphores pour produire un effet.

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE | |
|---|---|
| Note : Sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme. Dans un contexte précis utilisant des langues spécifiques, les utilisateurs peuvent compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, et remplacer les expressions soulignées et en italique dans le descripteur.<br>A titre d'exemple, le descripteur de niveau B2 :<br>*Peut, pendant une interaction collective, utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue, afin d'expliciter la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.*<br>pourrait être présenté ainsi :<br>*Peut, pendant une interaction collective, utiliser l'anglais, l'espagnol et le français, afin d'expliciter la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.*<br>Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C. | |
| C2 | Peut, dans un contexte multilingue, interagir sur des sujets abstraits et spécialisés en passant avec aisance *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* et expliquer si nécessaire les différentes contributions des participants.<br>Peut étudier les ressemblances et les différences entre des métaphores et d'autres figures de style dans *les langues concernées de son répertoire plurilingue*, pour un effet soit rhétorique, soit comique. |
| C1 | Peut passer d'une langue à l'autre avec aisance pour faciliter la communication dans un contexte multilingue, résumer et commenter en *différentes langues de son répertoire plurilingue* les contributions à la discussion et aux textes concernés.<br>Peut participer efficacement à une conversation se déroulant en *deux langues ou plus de son répertoire plurilingue*, s'adapter aux changements de langue et se préoccuper des besoins et des compétences linguistiques des interlocuteurs.<br>Peut utiliser et expliquer une terminologie spécialisée *dans une langue de son répertoire plurilingue*, plus familière à son ou ses interlocuteurs, afin d'améliorer la compréhension dans une discussion sur des sujets abstraits et spécialisés.<br>Peut répondre à quelqu'un spontanément et avec aisance, dans la langue adéquate, quand la personne passe à *une autre des langues de son répertoire plurilingue.*<br>Peut faciliter la compréhension et la discussion portant sur un texte oral ou écrit *dans une langue* en l'expliquant, le résumant, le clarifiant et en le développant *dans une ou dans plusieurs autres langues de son répertoire plurilingue*. |
| B2 | ** Peut percevoir dans quelle mesure le mélange de *différentes langues de son répertoire plurilingue* dans une situation spécifique peut convenir et faire usage d'un tel mélange pour rendre la communication plus efficace.<br>** Peut passer efficacement *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* pour faciliter les échanges avec des tierces personnes qui n'ont pas de langue commune.<br>** Peut emprunter à *une autre langue de son répertoire plurilingue* une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur.<br>Peut passer *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* pour communiquer à différents interlocuteurs des informations spécialisées et des problèmes concernant un sujet de son domaine d'intérêt.<br>Peut utiliser *différentes langues de son répertoire plurilingue* lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus.<br>Peut utiliser *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour encourager les personnes à utiliser les langues dans lesquelles elles se sentent le plus à l'aise. |
| B1 | Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il a dans *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues. |
| A2 | Peut faire appel au répertoire limité qu'il a *dans différentes langues* pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des clarifications.<br>Peut utiliser des mots et des expressions *de différentes langues de son répertoire plurilingue* pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations.<br>Peut utiliser un mot *d'une autre langue de son répertoire plurilingue* pour se faire comprendre lors d'une situation habituelle de la vie quotidienne, quand il/elle ne peut trouver l'expression adéquate dans *la langue qui est utilisée*. |
| A1 | Peut utiliser des compétences très limitées *dans différentes langues* pour effectuer une transaction simple lors d'un échange plurilingue avec un interlocuteur coopératif. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* |

# Annexes

## Annexe 1 – Principales caractéristiques de la langue parlée dans les niveaux du CECR (CECR 3.6)

Le **Niveau A1** (**introductif ou de découverte – Breakthrough**) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – 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 et pré organisées.

Le **Niveau A2** (**intermédiaire ou de survie**) semble correspondre à la spécification du niveau **Waystage**. C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : *utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; 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.* C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que : *mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ; fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander.*

> Le **Niveau A2 +**, au-dessus, correspond à une **capacité supérieure au niveau du Waystage** (Niveau intermédiaire ou de survie). On remarquera ici une participation plus active, encore que limitée et accompagnée d'aide, par exemple : *est capable de lancer, poursuivre et clore une conversation simple à condition qu'elle soit en face à face ; comprend assez bien pour se débrouiller dans des échanges simples et courants sans effort excessif ; se fait comprendre pour échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles, à condition que l'interlocuteur aide, le cas échéant ; arrive à communiquer sur des sujets élémentaires à condition de pouvoir demander de l'aide pour exprimer ce qu'il/elle veut ; se débrouille dans les situations quotidiennes dont le contenu est prévisible bien qu'en devant adapter le message et chercher ses mots ; interagit avec une relative aisance dans des situations structurées, en étant aidé(e), mais la participation à une discussion ouverte est beaucoup plus limitée ;* et, de manière plus significative, une meilleure capacité à poursuivre un monologue, par exemple*, exprime ses impressions en termes simples ; fait une longue description des données quotidiennes de son environnement comme les gens, les lieux, une expérience professionnelle ou académique ; décrit des activités passées et des expériences personnelles ; décrit des occupations quotidiennes et des habitudes ; décrit des projets et leur organisation ; explique ce qu'il/elle aime ou n'aime pas ; fait une description simple et courte d'événements et d'activités ; décrit des objets et animaux familiers ; utilise une langue descriptive simple pour parler brièvement d'objets et de choses qu'il/elle possède et les comparer.*

Le **Niveau B1** correspond aux spécifications du **Niveau seuil** pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier est la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple : *en règle générale, suit les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ; 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 ; puise avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce qu'il veut ; peut poursuivre une conversation ou une discussion même si il/elle est quelquefois difficile à comprendre lorsqu'il/elle essaie de dire exactement ce qu'il/elle souhaite ; reste compréhensible, même si la recherche des*

*mots et des formes grammaticales ainsi que la remédiation sont évidentes, notamment au cours de longs énoncés*. Le deuxième trait est la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple : *se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ; faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyagiste ou au cours du voyage ; intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ; faire une réclamation ; prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ; demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire.*

> Le **Niveau B1 +** correspond à un **degré élevé du Niveau seuil**. On y retrouve les deux mêmes traits caractéristiques auxquels s'ajoute un certain nombre de descripteurs qui se concentrent sur la quantité d'information échangée, par exemple : *prend des messages sur des demandes de renseignements ou explique une difficulté ; apporte l'information concrète exigée dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrit des symptômes à un médecin) mais avec une précision limitée ; explique pourquoi quelque chose pose problème ; donne son opinion sur une nouvelle, un article, un exposé, une discussion, un entretien, un documentaire et répond à des questions de détail complémentaires – les résume ; mène à bien un entretien préparé en vérifiant et confirmant l'information même s'il fait parfois faire répéter l'interlocuteur dans le cas où sa réponse est longue ou rapidement énoncée ; décrit comment faire quelque chose et donne des instructions détaillées ; échange avec une certaine assurance une grande quantité d'informations factuelles sur des questions habituelles ou non dans son domaine.*

Le **Niveau B2** correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 (Niveau seuil) que A2 (Niveau intermédiaire et de survie – Waystage) est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage). D'après le dictionnaire de traduction anglais-français de Robert et Collins, « vantage » signifie : avantage, supériorité. Le Concise Oxford Dictionnary donne « advantage » comme synonyme (et précise que le terme est surtout utilisé en tennis). La métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs de ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur 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 ; construit une argumentation logique ; développe une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ; expose un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ; s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ; prend une part active dans une discussion informelle dans un contexte familier, fait des commentaires, exprime clairement son point de vue, évalue les choix possibles, fait des hypothèses et y répond.* En second lieu, si l'on parcourt le niveau, on constate deux nouveaux points de convergence. – Le premier est d'être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple : *parler avec naturel, aisance et efficacité ; comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ; prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance ; utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire ; intervenir 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'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ; poursuivre des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter alors qu'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils le feraient avec un locuteur natif.* – Le second point de convergence porte sur un nouveau degré de conscience de la langue : *corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer ; en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience ; prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le(s) destinataire(s).* Tout bien considéré, il semble qu'il y ait là un nouveau seuil que l'apprenant devra franchir.

Au **Niveau suivant B2 +** – qui correspond au **degré supérieur du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage**) – on a mis l'accent sur l'argumentation, un discours social efficace, et la conscience de la langue qui apparaît en B2 se poursuit ici. Néanmoins, on peut aussi interpréter l'accent mis sur l'argumentation et le discours social comme une importance nouvelle accordée aux capacités discursives. Ce nouveau degré de compétence discursive apparaît dans la gestion de la conversation (stratégies de coopération) : *est capable de donner un feed-back et une suite aux déclarations et aux déductions des autres locuteurs et, ce faisant, de faciliter l'évolution de la discussion ; de mettre en relation adroitement sa propre contribution et celle des autres locuteurs.* Il apparaît également dans la relation logique/cohésion : *utilise un nombre limité d'articulateurs pour relier les phrases en un discours clair et suivi ; utilise une variété de mots de liaison efficacement pour indiquer le lien entre les idées ; soutient systématiquement une argumentation qui met en valeur les points significatifs et les points secondaires pertinents*. Enfin, c'est à ce niveau que se concentrent les descripteurs portant sur la négociation : *expose une demande de dédommagement en utilisant un discours convaincant et des arguments simples afin d'obtenir satisfaction ; énonce clairement les limites d'une concession.*

Le **Niveau suivant C1** est intitulé **Niveau autonome**. Ce niveau semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée comme on le verra dans les exemples suivants : *peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. A une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases. Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement*. Les capacités discursives qui caractérisent le niveau précédent se retrouvent au Niveau C1 avec encore plus d'aisance, par exemple : *peut choisir une expression adéquate dans un répertoire disponible de fonctions du discours pour introduire ses commentaires afin de mobiliser l'attention de l'auditoire ou de gagner du temps en gardant cette attention pendant qu'il/elle réfléchit ; produit un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation bien maîtrisée des structures, des connecteurs et des articulateurs*.

Bien que le **Niveau C2** ait été intitulé **Maîtrise**, on n'a pas l'ambition d'égaler la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent : *transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations ; revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine.*

Les Niveaux communs de référence peuvent se présenter et être exploités sous des formes variées et avec plus ou moins de détails. Néanmoins, l'existence même de points de référence fixes offre transparence et cohérence, un outil pour la planification future et une base pour le suivi du développement. L'intention de fournir un ensemble concret d'exemples de descripteurs, s'ajoutant aux critères et méthodologies pour le suivi du développement des descripteurs, devrait aider les décideurs à concevoir les applications qui conviennent à leur situation.

## Annexe 2 – CECR : Tableau 2 – Grille pour l’auto-évaluation (incluant l’interaction en ligne et la médiation)

| RÉCEPTION | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Écouter | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l’environnement proche, le travail).<br>Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s’il s’agit de sujets familiers concernant le travail, l’école, les loisirs, etc.<br>Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m’intéressent à titre personnel ou professionnel si l’on parle d'une façon relativement lente et distincte. | Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier.<br>Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard. | Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites.<br>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort. | Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier. |
| Lire | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. | Je peux lire des textes courts très simples.<br>Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. | Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail.<br>Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. | Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.<br>Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. | Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.<br>Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine. | Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. |

| INTERACTION | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Interaction orale | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire.<br>Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.<br>Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. | Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée.<br>Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). | Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui permet une interaction normale avec un locuteur compétent dans la langue cible.<br>Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions. | Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop montrer que je cherche mes mots.<br>Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles.<br>Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs. | Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes.<br>Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens.<br>En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu. |
| Interaction écrite et interaction en ligne | Je peux publier des salutations courtes et simples, des messages pour dire ce que j'ai fait et si ça m'a plu et je peux répondre à des commentaires de façon très simple.<br>Je peux réagir simplement à des publications, des images et des vidéos.<br>Je peux compléter un formulaire très simple d'achat en donnant des détails personnels. | Je peux m'engager dans une interaction sociale simple, dire ce que je ressens, ce que je fais ou ce dont j'ai besoin, et répondre aux commentaires par des remerciements, des excuses ou des réponses aux questions.<br>Je peux mener à bien certaines transactions, comme acheter des produits, je peux suivre des instructions simples et je peux participer à une tâche commune avec un partenaire coopératif. | Je peux interagir à propos d'expériences, d'événements, d'impressions et d'émotions à condition de pouvoir préparer.<br>Je peux demander ou donner des éclaircissements simples et répondre aux commentaires et aux questions en donnant quelques détails.<br>Je peux participer à un projet avec un groupe de travail, à condition qu'il y ait des aides visuelles, comme des images, des statistiques et des graphiques pour clarifier les notions compliquées. | Je peux interagir avec plusieurs personnes, relier mes contributions aux leurs et gérer les malentendus ou les désagréments, à condition que les autres évitent un langage compliqué, me laissent du temps et soient coopératifs.<br>Je peux mettre en valeur la signification de faits, d'événements et d'expériences, justifier des idées et coopérer efficacement. | Je peux comprendre les intentions et les implications de contributions sur des questions complexes et abstraites et je peux m'exprimer clairement et avec précision et adapter avec souplesse mon langage et mon registre de façon efficace.<br>Je peux gérer efficacement les problèmes de communication et les problèmes culturels qui surviennent, en clarifiant et en donnant des exemples. | Je peux m'exprimer sur un ton et dans un style appropriés dans pratiquement tout type d'interaction écrite.<br>Je peux anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus, des problèmes de communication et des réactions émotives et adapter aisément et avec sensibilité mon langage et mon ton de façon appropriée. |

| PRODUCTION | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Production orale | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. | Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente. | Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts.<br>Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions. | Je peux faire des descriptions claires et détaillées sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt.<br>Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. | Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée. | Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants. |
| Production écrite | Je peux écrire des expressions et des phrases isolées simples. | Je peux écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées entre elles avec des connecteurs simples comme « et », « mais » et « parce que ». | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. | Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts.<br>Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. | Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer longuement mon point de vue.<br>Je peux écrire<br>sur des sujets complexes dans un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants.<br>Je peux écrire différents types de textes et adopter un style adapté au destinataire. | Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances.<br>Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction logique permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants.<br>Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. |

| MÉDIATION | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Médier un texte | Je peux transmettre les informations simples et prévisibles données dans des textes courts, comme des panneaux, des avis, des affiches et des programmes. | Je peux transmettre les points principaux de courts textes simples portant sur des sujets d'intérêt immédiat s'ils sont exprimés clairement en langue familière. | Je peux transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés, sur des sujets familiers ou d'ordre personnel. | Je peux transmettre de façon fiable des informations détaillées et des arguments, par ex. les points importants de textes complexes mais bien structurés, dans mes domaines d'intérêt professionnel, académique et personnel. | Je peux transmettre clairement et aisément, dans un discours bien structuré, les idées principales de textes longs et complexes portant ou non sur mes domaines d'intérêt, si je peux de temps en temps vérifier des notions techniques spécifiques. | Je peux expliquer, dans une langue claire, aisée et bien structurée, la façon dont des faits et des arguments sont présentés, transmettre fidèlement les aspects évaluatifs et la plupart des nuances et souligner les sous-entendus socioculturels (l'utilisation du registre, les euphémismes, l'ironie et les sarcasmes) |
| Médier des concepts | Je peux inviter les participants à contribuer au débat en utilisant des énoncés courts et simples.<br>Je peux, avec des signes et des mots simples, montrer mon intérêt pour une idée et confirmer que je comprends.<br>Je peux exprimer une idée très simplement et demander aux autres s'ils me comprennent et ce qu'ils pensent. | Je peux participer à la réalisation de tâches concrètes simples, demander aux autres ce qu'ils pensent, faire des suggestions et comprendre les réponses, si je peux faire répéter ou reformuler de temps en temps.<br>Je peux faire des suggestions de façon simple pour faire avancer le débat et je peux demander ce que les gens pensent de certaines idées. | Je peux aider à définir une tâche en termes simples et demander aux participants d'apporter leur expertise.<br>Je peux inviter les gens à parler, à expliquer leurs points de vue ou à préciser certains points qu'ils ont évoqués.<br>Je peux poser des questions appropriées pour vérifier la compréhension de notions et je peux répéter en partie ce qui a été dit pour confirmer une compréhension mutuelle. | Je peux encourager la participation et poser des questions qui invitent les participants à réagir aux idées des uns et des autres ou demander aux gens de développer leur pensée et de préciser leurs opinions.<br>Je peux développer les idées des autres et les relier à un raisonnement cohérent, en considérant les deux côtés d'un problème. | Je peux admettre différentes perspectives en guidant un groupe, poser une série de questions ouvertes qui reprennent les différentes contributions de façon à faire naître un raisonnement logique, reprendre ce que les autres ont dit, résumer, développer et mesurer les nombreux points de vue et guider avec tact la discussion vers une conclusion. | Je peux guider le développement des idées dans une discussion complexe sur des sujets abstraits, encourager les participants à développer leur raisonnement, résumer, évaluer et lier entre elles les nombreuses contributions de façon à créer consensus permettant d'avancer ou d'aboutir à une solution. |
| Médier la communication | Je peux faciliter la communication par ma façon d'accueillir les gens et de leur poser des questions qui montrent mon intérêt, avec des mots simples et des gestes, inviter les autres à parler et indiquer si je comprends.<br>Je peux communiquer des détails personnels et des informations prévisibles très simples, si les autres m'aident à bien formuler. | Je peux contribuer à la communication avec des mots simples et inviter les gens à expliquer des choses, indiquer quand je comprends et/ou si je suis d'accord.<br>Je peux donner l'essentiel de ce qui est dit dans des situations quotidiennes prévisibles au sujet de désirs et de besoins personnels. Je peux voir quand les interlocuteurs ne sont pas d'accord ou quand il y a des difficultés et je peux utiliser des expressions simples pour aller vers un compromis ou un accord. | Je peux aider à la création d'une culture commune en présentant les gens, en échangeant des informations sur les priorités et poser de simples questions pour avoir une confirmation et/ou une clarification.<br>Je peux donner l'essentiel de ce qui est dit si les interlocuteurs parlent clairement et m'accordent des pauses pour réfléchir à la façon de présenter les choses. | Je peux contribuer à la création d'une culture communicative commune en adaptant ma façon de procéder, apprécier différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à réagir aux idées des uns et des autres.<br>Je peux donner la signification de propos et de points de vue importants sur des sujets de mon domaine d'intérêt, à condition que les participants clarifient si besoin est. | Je peux médier une culture communicative commune en gérant les ambigüités, en montrant que je suis sensible à différents points de vue, et en dissipant les malentendus.<br>Je peux communiquer des informations significatives de façon claire, aisée et précise, et expliquer de la même façon des références culturelles.<br>Je peux être persuasif avec tact. | Je peux médier de façon efficace et naturelle entre les membres de ma propre communauté et ceux d'autres communautés, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques et donner de fines nuances de sens. |

## Annexe 3 – CECR : Tableau 3 – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (incluant la phonologie)

| | ÉTENDUE | CORRECTION | AISANCE | INTERACTION | COHÉRENCE | PHONOLOGIE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C2 | Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières. | Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres). | Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte. | Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc. | Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs. | Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrastique, le rythme et l'intonation-, les moindres détails de son message sont ainsi clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens. |
| C1 | A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire. | Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement autocorrigées quand elles surviennent. | Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours. | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. | Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. | Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension. |
| B2+ | | | | | | |
| B2 | Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente. | Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même. | Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il /elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses. | Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc. | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention. | Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés. L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul. |
| B1+ | | | | | | |

| | ÉTENDUE | CORRECTION | AISANCE | INTERACTION | COHÉRENCE | PHONOLOGIE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| B1 | Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité | Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles. | Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. | Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. | La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée. |
| A2+ | | | | | | |
| A2 | Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité. | Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. | Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. | Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef. | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que". | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire. |
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. | Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que "et" ou "alors". | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers. |

## Annexe 4 – Tableau C4 : Grille d'évaluation de l'écrit

| | COMPÉTENCE GÉNÉRALE | ÉTENDUE | COHÉRENCE | CORRECTION | DESCRIPTION | ARGUMENTATION |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C2 | Peut écrire des textes élaborés, limpides, fluides et parfaitement corrects dans un style personnel approprié et efficace et qui transmette des nuances fines de sens. Peut utiliser une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. | Manifeste une grande souplesse dans la formulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées afin de transmettre de façon précise de fines nuances de sens, pour insister, ou lever une ambiguïté. A une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières. | Peut créer des textes cohérents et articulés en utilisant de manière complète et appropriée une variété de structures organisationnelles ainsi qu'une grande gamme de connecteurs et d'articulateurs. | Maintient constamment un haut niveau de correction grammaticale même dans les formes très complexes du langage. Les erreurs sont rares et ne concernent que peu les formes utilisées. | Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté. | Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants. |
| C1 | Peut rédiger des textes bien structurés et corrects dans l'ensemble sur des sujets complexes. Peut souligner les points pertinents les plus saillants, étendre et confirmer des points de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. | A une bonne maîtrise d'une grande variété de langage, ce qui lui permet de choisir une formulation pour s'exprimer clairement et dans un style approprié sur une grande gamme de sujets généraux, académiques, professionnels ou de loisirs, sans avoir à restreindre ce qu'il/elle veut dire. La souplesse du style et du ton est cependant limitée. | Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de structures organisationnelles de connecteurs et d'articulateurs. | Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; erreurs occasionnelles en grammaire, expressions familières et idiomatiques. | Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé. | Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, des sujets complexes en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. |
| B2 | Peut rédiger des textes détaillés officiels ou pas sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. Peut faire la différence entre un discours formel ou pas avec de temps à autre des expressions moins appropriées. | Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue sur des sujets très généraux en utilisant des phrases complexes. Cependant les lacunes, l'expressivité, les idiomatismes et l'utilisation de formes complexes est encore stéréotypée. | Peut utiliser un certain nombre d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un texte clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « tensions » dans une longue intervention. | Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même. | Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. | Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses. |

| | COMPÉTENCE GÉNÉRALE | ÉTENDUE | COHÉRENCE | CORRECTION | DESCRIPTION | ARGUMENTATION |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| B1 | Peut rédiger des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine d'intérêt en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. Les textes sont compréhensibles bien que quelques expressions obscures et/ou des incohérences puissent provoquer une rupture de la lecture | Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. | Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations courantes.<br>Fait des erreurs occasionnelles que le lecteur peut généralement interpréter correctement grâce au contexte. | Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire. Peut écrire des descriptions détaillées simples sur une variété de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. | Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. |
| A2 | Peut rédiger une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels qu « et », « mais » et « parce que ». Des textes plus longs peuvent contenir des expressions ainsi que des problèmes de cohérence qui rendent le texte difficile à comprendre. | Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires comportant des expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, pour communiquer des informations limitées principalement dans des situations quotidiennes. | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». | Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. Ces erreurs peuvent parfois entraîner des malentendus. | Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.<br>Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. | |
| A1 | Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. Des textes plus longs peuvent contenir des expressions ainsi que des problèmes de cohérence qui rendent le texte très difficile, voire impossible à comprendre. | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples au sujet de détails personnels et de situations particulières concrètes. | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ». | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de modèles de phrases simples appartenant à un répertoire mémorisé. Les erreurs peuvent mener à des malentendus. | Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. | |

## Annexe 5 – Élaboration et validation des nouveaux descripteurs

Dans ce projet, qui s'est déroulé de 2014 à 2017, des descripteurs ont été créés pour des domaines non couverts dans le CECR de 2001, à savoir pour la médiation, l'interaction en ligne, la compétence plurilingue et pluriculturelle, et les réactions à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature).

### Approche conceptuelle de la médiation

Dans l'élaboration de nouvelles échelles, les priorités ont concerné la médiation, pour laquelle 23 échelles sont désormais disponibles (activités de médiation : 18 ; stratégies de médiation : 5). L'approche retenue était plus vaste que celle présentée dans le CECR de 2001. La section 2.1.3 du CECR présente la médiation comme étant la quatrième catégorie des activités langagières communicatives, avec la réception, l'interaction et la production.

> « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent la communication entre des personnes qui, pour une raison ou une autre, sont incapables de communiquer directement. La traduction ou l'interprétariat, la paraphrase, le résumé ou le compte rendu, permettent à un tiers qui n'y a pas directement accès de reformuler un texte source. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte donné, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. »

Cette définition est reprise un peu plus loin, en section 4.4.4 du CECR :

> « Dans les activités de médiation l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque celle du texte original est incompréhensible pour son destinataire. »

Le CECR met donc l'accent sur le transfert d'information et sur le rôle d'intermédiaire, dans une ou plusieurs langues.

L'approche retenue dans le présent projet est plus proche de celle choisie par Daniel Coste et Marisa Cavalli, en cohérence avec le secteur éducatif au sens large, dans leur article de 2015 pour le Conseil de l'Europe *Education, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. L'ensemble de cette conceptualisation se trouve dans le rapport *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Pendant la phase de conceptualisation, le groupe d'auteurs s'est appuyé sur la distinction de Coste et Cavalli entre :

- *La médiation relationnelle* : processus de mise en œuvre et de gestion des relations interpersonnelles afin de créer un climat positif et coopératif (6 nouvelles échelles) et
- *La médiation cognitive* : processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle.

Il est néanmoins impossible d'entreprendre une réflexion sur la médiation cognitive sans prendre en compte les questions relationnelles. La vraie communication passe par une intégration globale des deux aspects. Pour cette raison et pour plus de facilité de lecture, les échelles de la médiation sont présentées en quatre groupes :

- *Médier un texte.*
- *Médier des concepts.*
- *Médier la communication, et*
- *Stratégies de médiation.*

Enfin, l'examen de la médiation inter linguistique et culturelle a amené à s'intéresser à la capacité d'exploiter un répertoire plurilinguistique ou pluriculturel, et trois échelles en ont résulté :

- *Exploiter un répertoire pluriculturel*
- *Compréhension plurilingue*
- *Exploiter un répertoire plurilingue*

Le but de l'élaboration, pour les domaines plurilingue et pluriculturel, de descripteurs liés aux niveaux du CECR est d'encourager les enseignants à intégrer dans leur programme l'acquisition des compétences plurilingue et pluriculturelle en fonction du niveau de maîtrise de leurs apprenants.

## Méthodologie adoptée

L'élaboration et la validation des nouvelles échelles ont suivi une méthodologie multi-méthodes, sur un plan de recherche évolutif, en tous points semblable à celle de la Recherche initiale Suisse (cf. CECR annexe B), mais à une plus grande échelle. De même que pour le projet original, trois grandes étapes ont été suivies :

- une étape intuitive : recherche initiale et élaboration ;
- une étape qualitative : validation et amélioration des catégories et de la qualité des descripteurs ;
- une étape quantitative : calibrage des meilleurs descripteurs sur une échelle mathématique et confirmation des points de césure entre les niveaux.

Cette tâche s'est déroulée de janvier 2014 à mars 2016. Le processus est illustré dans la Figure 11 (dans les pages suivantes).

## Travail préparatoire

Ce travail a commencé par la collecte d'outils et d'articles sur la médiation ; les descripteurs de la médiation du Profile Deutsch et de certaines autres sources ont alors été traduits en anglais. Une série de réunions avec Daniel Coste et Marisa Cavalli, les auteurs de *Education, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*, ont permis de définir le jeu initial des catégories, et un premier jeu de descripteurs pour *Médier un texte* et *Médier des concepts* a été ébauché. Au tout début, les échelles étaient regroupées dans les grandes catégories suivantes :

- médiation cognitive (faciliter l'accès au savoir, à la connaissance et aux compétences) ;
- médiation relationnelle (établir et maintenir des relations ; définir les rôles et les conventions de façon à améliorer la capacité de réception, éviter/résoudre les conflits et négocier des compromis), et
- médiation textuelle (transmettre des informations et des arguments : clarifier, résumer, traduire, etc.).

Le premier jeu complet incluait également un certain nombre d'ébauches d'échelles liées aux aspects de la médiation institutionnelle (par ex. intégrer des nouveaux venus, avoir des rapports de type institutionnel avec les parties prenantes, développer et entretenir des relations institutionnelles), ainsi que certaines échelles sur les différents aspects de la médiation par les enseignants – ces aspects reflétant l'accent mis par Coste et Cavalli sur les fonctions de la médiation de l'école. Quoi qu'il en soit, lors de la première réunion de consultation, en juillet 2014, il a été unanimement constaté que ces échelles n'ouvraient pas de nouvelles perspectives, mais reprenaient, en fait, certains aspects de l'interaction et de la production, déjà présentes dans le CECR. Pour cette raison, l'élaboration a été recentrée sur les catégories de médiation conceptuelle, relationnelle et textuelle mentionnées ci-dessus. Ce jeu a été retravaillé pour une réunion d'experts qui a mis en place un groupe de Projet en septembre 2014.

## Elaboration

Le groupe de Projet a entrepris une revue de la littérature sur le sujet, et révisé le jeu initial au cours d'une série de réunions entre septembre 2014 et février 2015. Des sous-groupes ont travaillé sur l'interaction en ligne, la compétence plurilingue/pluriculturelle et la phonologie. Le travail sur les compétences plurilingue et pluriculturelle a naturellement résulté des considérations sur la médiation inter linguistique, particulièrement sur le rôle de l'intermédiaire. Le travail sur la phonologie a été entrepris parce que l'échelle *Maîtrise du système phonologique*, du CECR de 2001, était la seule en son genre, prenait un locuteur natif idéal comme référence et annonçait des attentes irréalistes (*B2 : A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles*). Il a été considéré que cela était incompatible avec une approche plurilingue. Un groupe de réflexion a suivi de près le travail du groupe de Projet, apportant des documents et des commentaires. En février 2015, un premier jeu de 427 descripteurs pour l'interaction en ligne, les activités et les stratégies de médiation, et pour la

compétence plurilingue/pluriculturelle, a pu être présenté lors des premières activités de validation. Le travail sur la compétence plurilingue/pluriculturelle et sur la phonologie ayant commencé plus tardivement, seuls quelques descripteurs de la première catégorie et aucun de la seconde n'ont été inclus à ce stade. Les descripteurs pour la phonologie ont d'abord été testés dans un atelier en juin 2015 et présentés à des experts en phonologie.

### Validation qualitative

137 institutions ont pris part à la validation. 990 personnes ont participé à des ateliers en face à face dans ces institutions en février-mars 2015. La tâche à réaliser correspondait à une version plus systématique de celle effectuée dans 32 ateliers lors de l'étape d'élaboration des descripteurs du CECR 2001. Les participants ont commenté, en binôme, environ 60 descripteurs de 3 à 5 domaines. Ils ont décidé du domaine d'appartenance puis les ont évalués a) pour leur clarté, b) pour leur pertinence pédagogique et c) pour leur degré d'utilisation dans le langage réel. Ils ont également suggéré des améliorations dans la formulation. Une soixantaine de descripteurs ont été éliminés, y compris une échelle entière. De nombreux autres descripteurs ont été reformulés, en général raccourcis, et deux des nouvelles échelles (*Traduction orale d'un texte écrit* et *Décomposer une information compliquée*) ont été ébauchées à la demande des participants. Certains des détails supprimés des descripteurs ont servi d'exemples pour différents domaines (cf. Annexe 6). La validation qualitative de la phonologie, pour laquelle 250 participants ont réalisé en ligne la même activité (familière), a eu lieu beaucoup plus tard dans l'année, en novembre-décembre 2015.

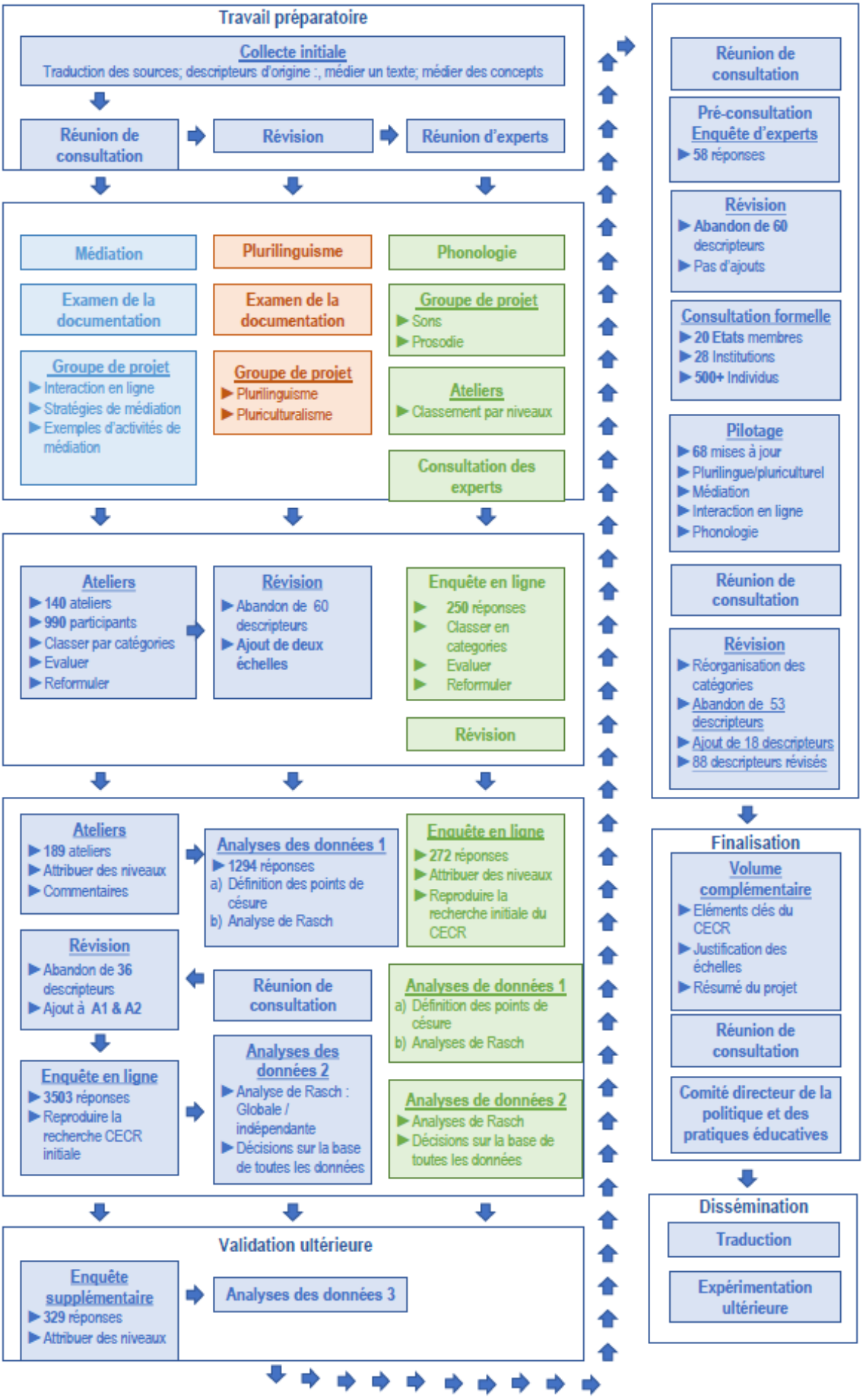



**Figure 11 –** Schéma de recherche – développement multi-méthodes

## Validation quantitative

189 institutions ont pris part à l'étape suivante, regroupant 1294 participants de 45 pays. Pour cette étape aussi, chaque institution ayant participé au projet a organisé des ateliers en face à face. Après des activités de familiarisation identiques à celles qui sont recommandées dans le *Manuel pour Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR),* les participants ont pris part à un atelier de définition des points de césure au cours duquel ils ont associé des descripteurs (provisoires) à des niveaux du CECR. L'ensemble des niveaux du CECR issu de la recherche initiale de descripteur du CECR a été utilisé à cet effet (= 10 niveaux de Pré A1 à C2). Les participants ont inscrit leur choix sur des feuilles imprimées en PDF et c'est seulement à la fin qu'ils ont entré individuellement ce qu'ils jugeaient être leurs décisions définitives dans une enquête en ligne. Dans cette analyse, premièrement les pourcentages de ceux/celles qui ont assigné chaque descripteur à chaque niveau et sous-niveau ont été calculés et ensuite une analyse selon le modèle de l'échelle d'évaluation de Rasch a été menée, comme cela avait été le cas lors de la recherche de descripteurs du CECR. Pour mener une analyse de Rasch, il faut une matrice de données reliées, et chaque item (dans notre cas chaque descripteur) devrait recueillir 100 réponses. La matrice de la page suivante a été utilisée pour créer les ensembles croisés/se chevauchant distribués aux institutions qui participaient au projet. C'est ainsi que le but a été atteint pour toutes les échelles de descripteurs : chaque échelle a été traitée par un minimum de 151 participants et un maximum de 273.

Une matrice de ce type a été utilisée pour chacune des étapes de validation, en faisant bien attention à destiner les catégories de descripteurs aux groupes dont on savait que qu'elles les intéressaient. L'avantage des analyses de Rasch est d'abord d'identifier et d'exclure les descripteurs qui n'ont pas fonctionné et les participants qui n'ont pas su accomplir la tâche, et ensuite d'attribuer une valeur arithmétique à chaque descripteur. Cette valeur a pu ensuite être convertie sur l'échelle où se trouvaient les descripteurs du CECR 2001 en utilisant certains d'entre eux comme « items ancres ».

Le modèle de Rasch

Le modèle de Rasch, du nom de George Rasch, mathématicien danois, est le plus utilisé des modèles de probabilité qui opérationnalisent la théorie du trait latent (appelé également la théorie de réponse à l'item : TRI – IRT). Le modèle analyse le degré de correspondance d'un item au construct sous-jacent (= le trait latent) qui est mesuré. Il estime également, sur une échelle mathématique, les valeurs de difficulté (= la difficulté de l'item), puis les valeurs de capacité (par ex. le degré de compétence d'un individu par rapport au trait en question). Ce modèle est utilisé entre autres pour deux motifs principaux :

- l'élaboration de banques d'items pour des tests ;
- les questionnaires d'analyses.

Pour analyser des questionnaires, on utilise une variante intitulée le modèle de l'échelle d'évaluation (MEE-RSM). Une variante multidimensionnelle du MEE peut supprimer la subjectivité lors des évaluations. Pour des explications détaillées, voir le Supplément de référence au *Manuel pour relier les examens de langue au CECR*

L'avantage du modèle de Rasch est que, contrairement à la théorie classique des tests, les valeurs obtenues sont généralisables à d'autres groupes dans le cadre de la même population statistique (qui partagent suffisamment les mêmes caractéristiques).

L'étalonnage objectif et la généralisation potentielle des valeurs obtenues rend ce modèle particulièrement adapté pour déterminer à quel niveau situer les descripteurs 'Je suis capable de' sur une échelle commune du type niveaux du CECR.

Les résultats des premières analyses quantitatives ont donné lieu à discussion lors d'une réunion de consultation en juillet 2015. 36 descripteurs ont été éliminés et environ la moitié mis de côté pour un recalibrage, généralement après des modifications. Le problème principal était un manque de descripteurs aux niveaux A1 et A2 pour la médiation et pour la compétence plurilingue et pluriculturelle. Tout a été fait pour développer de tels descripteurs avant l'étape suivante.

| | | | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Coopérer pour construire du sens | 3 | 16 | X | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Susciter un discours conceptuel | 3 | 18 | X | | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transmettre des informations spécifiques à l'oral | 3 | 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, etc.) à l'oral | 3 | 5 | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | X | |
| Traiter un texte à l'oral | 3 | 31 | | | | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | | | |
| Interpréter / *Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles* | 3 | 16 | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | X |
| Traduire un texte écrit à l'oral | 4 | 6 | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | | | | | X | X |
| Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs | 3 | 22 | | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | |
| Gérer des interactions | 4 | 10 | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faciliter la communication dans les situations délicates et des désaccords | 3 | 24 | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| Transmettre des informations spécifiques à l'écrit | 3 | 12 | | | | | | | | | X | X | | X | | | | | | | | | | | |
| Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, etc.) à l'écrit | 3 | 5 | | | C | | | | | | | | | X | | X | | | | | | | | | |
| Traiter un texte à l'écrit | 3 | 15 | | | | | | | | | X | X | | X | | | | | | | | | | | |
| Traduire un texte écrit à l'écrit | 3 | 7 | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | X |
| Instaurer une ambiance constructive | 3 | 6 | | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| Relier à un savoir préalable | 3 | 13 | X | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | | |
| Amplifier un texte dense | 4 | 11 | | | | | | | | | | X | X | | | | X | | | | | | | | |
| Élaguer un texte | 3 | 9 | | | | | | | | | | | X | | | | X | X | | | | | | | |
| Décomposer une information compliquée | 3 | 6 | | X | X | | | | | | X | X | | | | | X | | | | | | | | |
| Représenter une information visuellement | 4 | 6 | | X | | | | | | | X | | X | | | | X | | | | | | | | |
| Adapter son langage | 3 | 11 | | | | | | | | | | | X | X | | X | | | | | | | | | |
| Conversation et discussion en ligne | 3 | 39 | | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | X | | | |
| Transactions et coopération axées sur les objectifs | 3 | 23 | | | | | | | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | |
| Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incl. lit.) | 3 | 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | X | X | | |
| Analyse et critique des textes créatifs (incluant la littérature) | 3 | 17 | | | | | | | | | | | | X | | | | | X | X | | | | | |
| Exploiter un répertoire pluriculturel et interculturel | 3 | 18 | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | X | | | | | |
| Exploiter un répertoire plurilingue | 3 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | X | X |
| CECR Coopérer dans les discussions | | 5 | X | X | | X | X | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| CECR Compétence sociologique | | 4 | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | X | | | | X | X |
| CECR Traitement | | 6 | | | X | | | | | | | X | X | | | | X | | | | | | X | | X |
| CECR Ancrage | | 10 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| TOTAL | | | 62 | 65 | 66 | 69 | 67 | 66 | 67 | 69 | 72 | 67 | 66 | 70 | 70 | 66 | 67 | 72 | 68 | 69 | 62 | 68 | 68 | 71 | 69 |
| Autres ancres du CECR dans les catégories | | | | | | | | | 7 | 1 | | | | | 6 | 6 | | | | | | | | | |
| Total des ancres du CECR | | | 15 | 15 | 16 | 15 | 15 | 14 | 17 | 11 | 10 | 16 | 16 | 10 | 16 | 16 | 16 | 10 | 14 | 14 | 15 | 10 | 16 | 15 | 20 |

**Figure 13 –** Matrice de collecte de données utilisée pour chacune des trois étapes de validation (étape 2 : attribuer des niveaux)

Ensuite la collecte principale de données quantitatives a été menée en octobre-décembre 2015 en anglais et en français à l'aide d'une enquête en ligne. Cette fois, les participants ont répondu individuellement à la question : *Pouvez-vous accomplir ou une personne à laquelle vous pensez peut-elle accomplir ce que le descripteur indique.* On leur a demandé de renouveler l'opération trois fois, en pensant à différentes personnes plurilingues et/ou des personnes qu'ils/elles connaissaient bien (compagnon ou compagne, enfant, etc.) et le résultat a été 3503 réponses utilisables venant d'environ 1500 personnes. La tâche était une copie légèrement adaptée de celle utilisée dans le calibrage des descripteurs du CECR 2001, consistant en l'évaluation par les enseignants d'étudiants dans leurs classes, en utilisant des descripteurs d'un ensemble représentatif. Deux analyses ont été menées : une première analyse globale avec tous les descripteurs et une seconde analyse de chaque catégorie principale séparément. Toutes les informations disponibles ont ensuite servi de base aux décisions sur les niveaux de chaque descripteur.

Une validation quantitative pour la phonologie a suivi en janvier 2016 avec la participation de 272 personnes. Les tâches à accomplir étaient les suivantes : (a) attribuer des niveaux et (b) évaluer des performances d'étudiants filmés dans des séquences vidéo (*l'apprenant filmé peut-il accomplir ce qui est indiqué dans le descripteur ?*). Différentes techniques de définition de points de césure ont été utilisées ; on renvoie là aussi le lecteur au rapport pour des informations détaillées.

## Validation supplémentaire de la compétence plurilingue/pluriculturelle

Enfin, une enquête supplémentaire a été menée en février 2016 pour trois raisons. La première parce que c'était là l'occasion d'inclure les descripteurs portant sur les stratégies de réception et de compréhension plurilingue, adaptés pour la plupart du projet Miriadi ; ensuite, comme la tâche dans l'enquête principale en ligne n'avait pas bien fonctionné pour le plurilinguisme, le travail avec un tâche légèrement modifiée a été repris dans l'enquête supplémentaire. Enfin, grâce à cette enquête supplémentaire, on a pu ajouter des descripteurs pour la compétence pluriculturelle, en particulier dans les niveaux inférieurs. L'enquête a été menée en deux versions identiques et séparées. 267 volontaires faisant partie des participants au projet ont rempli une version et 62 experts dans le domaine du plurilinguisme en ont complété l'autre. On a pu ainsi comparer les résultats. Ils se sont révélés identiques pour les deux équipes et les calibrages sur les niveaux se sont montrés totalement compatibles avec l'échelle du CECR portant sur l'adéquation sociolinguistique.

## Consultation et expérimentation

L'élaboration et la validation décrites précédemment ont été suivies par un processus de consultation et de pilotage qui s'est déroulé en trois étapes :

- un atelier d'experts ;
- une enquête de pré-consultation en ligne avec les experts ;
- une consultation formelle.

A la suite d'une réunion avec les experts du Conseil de l'Europe en juin 2016 et une enquête en ligne de pré consultation avec les experts du CECR à l'été 2016, les descripteurs ont été revus avant une consultation formelle organisée en anglais et en français entre octobre 2016 et février 2017. Deux enquêtes ont été menées en parallèle avec des personnes et des institutions. Environ 500 informateurs ainsi qu'un certain nombre d'institutions et d'organismes chargés de programme et de l'évaluation ont répondu à l'enquête. Il leur a été demandé, entre autres, d'une part de dire dans quelle mesure ils trouvaient chacune des nouvelles échelles utiles et d'autre part de commenter les descripteurs. 80% des personnes ont jugé les nouvelles échelles utiles ou très utiles, les institutions ayant tendance à donner des réponses plus positives. Celles qui ont remporté le plus de suffrages sont les échelles *médier un texte, coopérer dans de petits groupes et l'interaction en ligne*. Les opinions des personnes et des institutions ont très nettement divergé sur deux échelles de descripteurs : *les transactions et la coopération en ligne à visée fonctionnelle et Exploiter un répertoire plurilingue*. Alors que 96% des institutions ont trouvé ces deux échelles utiles et très utiles, seulement 81/82% des personnes ont eu la même opinion.

Dans la consultation formelle, les deux tiers des participants ont apprécié que les descripteurs de la médiation aillent au-delà du domaine de l'enseignement classique des langues modernes (jusqu'à EMILE et la langue de scolarisation), 90% des personnes et des institutions partageant en partie cette opinion. Le nombre important de commentaires et de suggestions que nous avons reçus nous ont

aidés à finaliser les formulations des descripteurs, les titres d'échelles et la façon de présenter les échelles.

Le pilotage s'est déroulé entre février et juin 2017, avec des résultats qui ont continué à enrichir la formulation et la présentation des échelles de descripteurs. La grande majorité des responsables du pilotage ont sélectionné sur les échelles, des descripteurs destinés à la conception de tâches communicatives en classe, puis ont utilisé ces descripteurs pour observer la langue utilisée par les apprenants. Les commentaires sur les descripteurs ont été très positifs et les suggestions de légères révisions très utiles. Les domaines de pilotage les plus appréciés étaient les suivants : *coopérer en petits groupes, médier un texte et la compétence plurilingue/pluriculturelle*. Au cours du pilotage, les deux échelles de descripteurs pour *l'interaction en ligne* ont aussi été proposées dans une enquête à part de 1175 enseignants italiens d'anglais qui suivaient un cours en ligne sur l'utilisation des ressources numériques[8]. 94,6% ont trouvé que les descripteurs étaient très clairs et tout à fait clairs et 80% ont trouvé qu'ils étaient très faciles ou tout à fait faciles pour l'auto-évaluation.

En parallèle avec cette consultation formelle, un questionnaire a été envoyé aux États membres portant sur l'utilisation du CECR dans leurs pays respectifs, le niveau de familiarisation avec les outils d'appui fournis récemment par la Division des Politiques éducatives du Conseil de l'Europe (Programme des Politiques linguistiques) et leur réaction aux nouvelles échelles de descripteurs. Il a aussi été demandé aux États membres de proposer des institutions pour le pilotage. Les résultats ont été très positifs avec cependant quelques réserves concernant l'utilisation du CECR dans la formation initiale des enseignants, la moitié seulement des réponses la considérant comme ayant été très utile. Comme on pouvait s'y attendre, les éléments du CECR le plus souvent mentionnés dans les documents officiels et mis en pratique étaient les descripteurs (83% très présents), les niveaux (75% très souvent) et la perspective actionnelle (63% très souvent). Répondant à la question sur l'accueil fait aux nouvelles échelles, la *compétence plurilingue/pluriculturelle* arrive en tête avec 79% de réponses positives, suivie par *l'interaction en ligne* (75%), *la médiation* (63%) et *la littérature* (58%).

## Prise en compte des descripteurs pour la langue des signes

Le projet sur la langue des signes, de l'Université des Sciences Appliquées de Zurich, Winterthur (ZHAW)[9], a été géré selon un échéancier différent qui s'est achevé en septembre 2017, 18 mois après la finalisation du projet principal sur les descripteurs. À nouveau, le projet sur la langue des signes a suivi un plan de recherche évolutif, avec une association de méthodes combinant des analyses intuitives, qualitatives et quantitatives. La communauté qui signe étant réduite, le projet sur la langue des signes s'est déroulé sur une échelle également réduite. La Figure 14 montre les trois grandes étapes du projet.

L'approche a été entièrement basée sur des données. Plutôt qu'adapter les descripteurs du CECR à la langue des signes, l'objectif du projet de ZHAW a été de produire des descripteurs pour certains aspects de la compétence à signer, à partir de l'étude d'enregistrements vidéo d'experts signeurs. Les experts signeurs ont été enregistrés en train de signer différents types de textes. Ces performances ont donné lieu à des discussions dans une série d'ateliers avec des professeurs de langue des signes, ayant tous eu la langue des signes comme langue première. Le groupe de projet de ZHAW a formulé des descripteurs sur la base des commentaires et des analyses des professeurs de langue des signes. C'est ainsi qu'un jeu de plus de 300 descripteurs a été conçu. A cette étape, de même que pour le projet sur la médiation, il n'a pas été question de niveaux : l'objectif était de mettre des mots sur certains aspects de la compétence. De même que pour le projet sur la médiation, les descripteurs ont été améliorés lors d'un processus itératif de consultations et d'ateliers de travail.

Par ailleurs, une expérience simple de validation a montré une différence significative d'interprétation du niveau d'un descripteur entre le groupe des entendants non-signeurs et des sourds non professeurs et celui des professeurs sourds. Les descripteurs ont donc été calibrés uniquement par les formateurs sourds de langue des signes, nés sourds ou avec une compétence en L1 reconnue par la communauté sur la base de leur façon de signer (vidéos).

Les descripteurs ont alors été regroupés en catégories. Il avait été initialement prévu de produire des échelles pour les différents types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs, etc.). Mais en fait, un grand nombre de descripteurs – traitant de compétences transversales - ont été considérés comme

[8] « Techno-CLIL 2017 », modérateurs : Letizia Cinganotto, Daniela Cuccurullo.

[9] Groupe de projet : Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili and Dawei Ni

pertinents pour plusieurs types de textes. C'est pourquoi finalement, lors d'un atelier de travail organisé par l'équipe du projet, les descripteurs ont été regroupés en ensembles ayant des similitudes. Trois groupes séparés ont classé les descripteurs en piles qui leur ont semblé décrire les compétences concernées. La catégorisation finale a alors été négociée. Les caractéristiques de chaque ensemble ont été examinées et affinées et ont conduit à la définition de catégories pour les sept échelles suivantes :

Compétence linguistique

- ► Répertoire de signes
- ► Précision schématique

Compétence pragmatique

- ► Structure du texte
- ► Cadre et perspectives
- ► Présence et effet (Auftritt & Wirkung)
- ► Aisance à signer

Compétence sociolinguistique

- ► Correction sociolinguistique et répertoire culturel

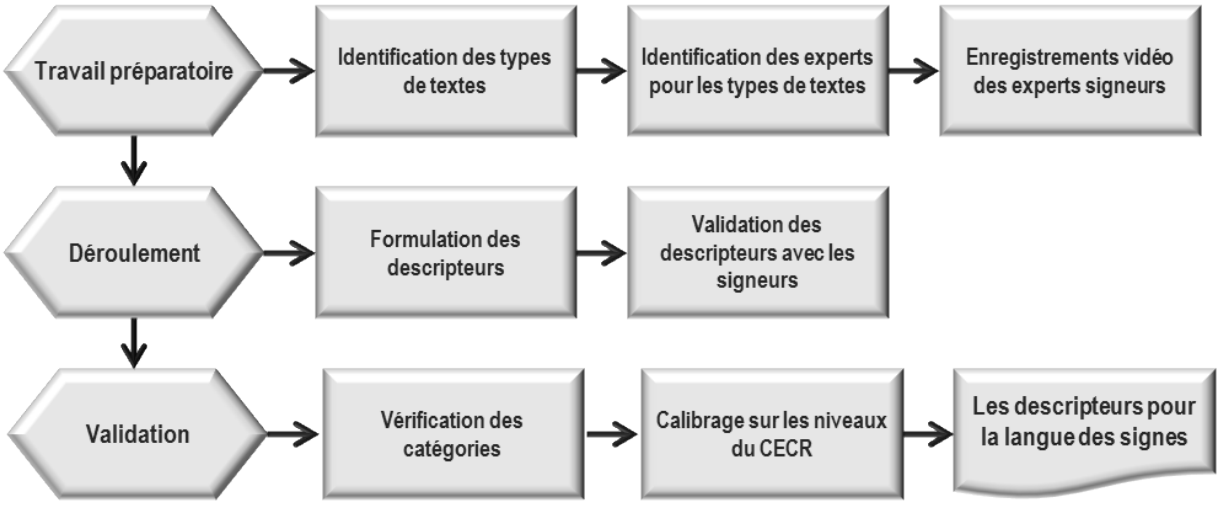



**Figure 14 –** Étapes du projet sur la langue des signes

La dernière étape a été le calibrage sur les niveaux du CECR. Le modèle de Rasch a été utilisé pour créer l'échelle de descripteurs, de la même façon que pour les projets sur la médiation et la phonologie ainsi que pour le projet original des descripteurs du CECR. Cependant, cette fois-ci, ce sont les enregistrements vidéo des descripteurs en train d'être signés, qui ont fourni les données. Ces enregistrements ont eu lieu dans ce but, à la fois pour le projet Suisse-Allemand sur la langue des signes et pour la Langue des signes internationale (LSI), ce dernier à l'intention des signeurs de LSI de différents pays d'Europe. Une fois l'échelle de notation testée et approuvée par le groupe du projet, les répondants aux enquêtes en ligne ont évalué le degré de difficulté d'un descripteur sur une échelle de 4 points, allant de 1 (facile) à 4 (très difficile).

Les cas présentant un très petit nombre voire aucune évaluation ont été supprimés de l'ensemble des données (N = 223). La taille et la distribution des échantillons des évaluations réalisées ont été vérifiées pour les deux groupes principaux (suisse et européen). Dans le groupe suisse, N = 53, presque tous les participants ont évalué tous les descripteurs de l'ensemble du jeu de plus de 300. Dans le groupe européen, N = 37, tous les participants ont évalué un sous-ensemble de tous les descripteurs, avec une moyenne de 15 évaluations par descripteur[10] en plus des 53 du groupe Suisse-Allemand.

[10] Bien que modiques, ces valeurs sont a priori conformes aux exigences minimales pour 95% des intervalles de confiance sur

Comme il a été indiqué ci-dessus lors de la brève description du modèle de Rasch, les descripteurs ont plus de chances d'être placés au bon niveau si les personnes et les items pour lesquels les données ne correspondent pas au modèle (car peu probables) sont retirés des données. Dans ce projet, cette étape a suivi le même déroulement que pour le projet[11] principal.

C'est dans la dernière étape qu'ont été établis les points de césure entre les niveaux, sur l'échelle de la langue des signes. Pour faciliter ce processus, des descripteurs calibrés du CECR de 2001 ont été inclus en tant qu''items ancres' afin de transformer l'échelle produite en une valeur mathématique sous-jacente à l'échelle du CECR. Pour une explication détaillée du processus, se référer aux sections sur la validation quantitative dans le Rapport sur le projet de la médiation et dans le Rapport sur le projet de phonologie[12]. Cependant, contrairement à ce qui s'est passé dans ces deux projets, les valeurs mathématiques de ces 'ancres' du CECR n'ont pas été plausibles, même après le retrait des ancres instables. C'est pourquoi une autre méthode de définition des points de césure, sur la base de jugements d'experts, a été utilisée[13].

## Finalisation

Les retours d'information, entre février 2015 et juin 2017, concernant les différentes étapes de validation, consultation et pilotage ont servi à identifier et éliminer les descripteurs et les échelles les moins appréciés et à revoir les formulations. Le processus est à la disposition des chercheurs dans les archives sur le site du Conseil de l'Europe. La version définitive des descripteurs présents dans ce document a pris en compte tous les commentaires.

Beaucoup de descripteurs de certains niveaux de quelques échelles ayant été validés, en particulier ceux du niveau B2, un certain nombre, même validé, a été supprimé de la version amplifiée des descripteurs. Ils sont disponibles dans l'annexe 9. Cette redondance est en elle-même une bonne chose dans la mesure où elle montre bien la cohérence du calibrage des niveaux ; en même temps il n'est pas indispensable d'inclure tous les descripteurs concernés dans la version finale des échelles de descripteurs du CECR. Ils seront présentés à titre de descripteurs supplémentaires dans la banque de descripteurs du CECR que l'on peut consulter sur le site du Conseil de l'Europe.

---

les paramètres de difficulté à +/- 1 logit (Linacre, 1994: Sample Size and Item Calibration Stability. Rasch Measurement Transactions 7(4), 328). L'erreur standard de mesure pour les descripteurs de la langue des signes est plus grande que pour les autres descripteurs, mais le calibrage sur l'échelle est rationnel de façon intuitive. Dans certains cas, les descripteurs avec une marge d'erreur par rapport au niveau de compétence supérieur, ont été placés à ce niveau sur la base d'un jugement collectif d'experts.

[11] Comme cela est prévu de façon classique, **les les réponses avec un indice oufit** très important (supérieur à 2.0), ont été retirées des données. Bond, T., & Fox, C. (2007). Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences. Mahwah: LEA. Wright, B., & Linacre, J. (1994). Reasonable mean-square fit values. Rasch Measurement Transactions 8, 370–371.

[12] *Phonological scale revision process Report*. 2016. Enrica Piccardo (disponible en anglais uniquement)

[13] La méthode utilisée est une variante de la 'Méthode du marque-page', décrite dans le *Manuel pour relier les examens de langue au CECR*, du Conseil de l'Europe. Cette méthode était intéressante et n'a pas été modifiée par les valeurs transformées de l'échelle.

## Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation

Afin d'apporter une aide supplémentaire aux utilisateurs des échelles, le groupe de Projet propose, dans les quatre domaines du CECR (Section 4.1.1), les exemples suivants pour les descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation. Leur objectif est d'aider les éducateurs/éducatrice à choisir, pour chaque descripteur, les activités qui conviennent à leurs apprenants.
Les exemples ont été validés lors d'une série d'ateliers à distance organisés pendant la phase 3 de la validation, en novembre-décembre 2015.

| INTERACTION EN LIGNE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | ÉDUCATIONNEL |
| C2 | Peut s'exprimer de façon claire et précise dans une discussion en ligne en temps réel, adapter son langage avec aisance et sensibilité en fonction du contexte, montrer de l'émotion, faire des allusions et des plaisanteries.<br>Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (dont des malentendus culturels), des problèmes de communication et des réactions émotives lors d'une discussion en ligne.<br>Peut adapter aisément et rapidement son registre et son style pour qu'ils correspondent aux différents contextes en ligne, aux objectifs de communication et aux actes de parole. | dans une discussion politique ou philosophique en ligne entre amis/enthousiastes, comme dans un forum de club de livres en ligne. | comme modérateur ou personne contribuant à un forum de politique publique en ligne. | comme responsable d'un forum et /ou d'un site en ligne d'un syndicat. | comme le principal collaborateur dans un lieu de rencontre en ligne pour des co-chercheurs à l'université. |
| C1 | Peut engager des échanges en ligne en temps réel avec plusieurs participants et comprendre les intentions de communication et les implications culturelles des différentes contributions. | dans une discussion politique ou philosophique en ligne entre amis/enthousiastes, comme dans un forum de club de livres en ligne. | participer à un dialogue en ligne à la suite d'une présentation publique. | dans une discussion en ligne entre services au sein d'une grande société. | comme étudiant collaborant à un cours ou un forum ouvert en ligne. |
| | Peut participer de façon efficace en direct à des discussions professionnelles ou portant sur des sujets abstraits en ligne, demander et donner si nécessaire des éclaircissements complémentaires sur des questions abstraites et complexes. | | | dans une réunion en ligne pour discuter de la stratégie à long terme d'une société, dans une session consacrée au développement professionnel des enseignants. | comme étudiant collaborant à un cours ou un forum ouvert en ligne<br>(Par ex. un MOOC). |
| | Peut adapter son registre en fonction du contexte d'une interaction en ligne et passer, si nécessaire, d'un registre à un autre au cours de l'échange. | dans une discussion sur un réseau social. | comme participant à groupe de soutien sur un site en ligne pour régler des problèmes d'ordre social ou personnel. | au cours d'une réunion en ligne du comité du personnel pour discuter des conditions de travail ou comme participant à une réunion de groupe de réflexion en ligne. | dans un forum en ligne pour les étudiants ou les enseignants de la même discipline |
| | Peut évaluer des arguments, les reformuler et y répondre dans une conversation ou une discussion en ligne professionnelle ou abstraite. | Sans objet. | dans un forum en ligne d'intérêt particulier, juger du contenu et évaluer les problèmes. | participer à une réunion d'affaires ou de projet en ligne comme consultant. | participer à un forum de discussion en ligne à l'occasion d'un débat de société. |

| INTERACTION EN LIGNE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | ÉDUCATIONNEL |
| B2+ | Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate. | dans une discussion sur un réseau social. | comme participant à un groupe de soutien en ligne sur des problèmes d'ordre social et personnel.<br>dans un forum en ligne d'intérêt particulier, juger du contenu et évaluer les problèmes. | dans une discussion en ligne entre services au sein d'une société.<br>pendant une réunion en ligne du comité du personnel pour discuter des conditions de travail ou comme participant à une réunion de groupe de réflexion en ligne. | dans un forum en ligne pour les étudiants ou les enseignants de la même discipline. |
| B2 | Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou non standard et laissent du temps pour répondre. | dans une discussion critique en ligne avec des amis sur les arts ou la musique. | dans un forum de discussion en ligne / des commentaires sur une chaîne de télévision / une agence d'informations. | au cours d'une réunion en ligne du comité du personnel pour discuter des conditions de travail ou comme participant à une réunion de groupe de réflexion. | |
| | Peut engager des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion. | établir le contact en ligne avec des amis lointains et /ou de la famille pour avoir, dans le détail, des nouvelles personnelles et connaître les projets. | comme contributeur à un forum sur les logiciels commerciaux ou les sites de jeux.<br>comme participant d'un site de soutien en ligne sur des problèmes d'ordre social ou personnel. | au cours d'une réunion du comité de personnel en ligne, ou comme participant d'un groupe de réflexion en ligne. | |
| | Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer. | dans une discussion sur réseau social. | évaluer le contenu et les problèmes dans un forum en ligne d'intérêt particulier. | dans un dialogue en ligne interservices dans une grande entreprise. | |
| B1+ | Peut engager des échanges en ligne en temps réel avec plus d'un participant, prendre en compte les intentions communicatives de chaque intervenant, mais a besoin d'explications pour comprendre les détails et les implications. | | | | |
| | Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, intégrer des liens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles. | établir le contact en ligne avec des amis lointains et /ou de la famille pour connaître les nouvelles personnelles et les projets détaillés. | comme contributeur à un forum pour un site d'événementiels connecté à un festival public/culturel. | comme contributeur au flux d'un réseau social en ligne d'un des départements d'une société. | comme contributeur à un événement social d'une association étudiante de l'université. |
| | Peut commenter des publications en ligne (y compris des liens et vidéo / audio intégrés) et répondre aux nouveaux commentaires, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue compliquée et non standard. | | | comme contributeur à un forum de développement professionnel. | |
| B1 | Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet | | comme contributeur dans les | comme participant à une | |

| INTERACTION EN LIGNE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | ÉDUCATIONNEL |
| | d'ordre familier, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits. | | domaines de la révision et des problèmes concernant les logiciels commerciaux ou les sites de jeux. | simple réunion de groupe de réflexion en ligne. | |
| | Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entrainent parfois des répétitions et des difficultés de formulation. | | comme contributeur à un forum pour un site d'événementiels connecté à un festival public/culturel. | comme contributeur à un forum de développement professionnel. | dans un forum en ligne pour les étudiants travaillant sur les mêmes sujets. |
| A2+ | Peut se présenter et gérer des échanges simples en ligne, poser des questions, répondre, échanger des idées sur des sujets ordinaires prévisibles, à condition d'avoir assez de temps pour formuler ses réponses et de n'échanger qu'avec un seul interlocuteur à la fois. | | comme contributeur à un service en ligne de conseils de voyage. | comme contributeur à un simple forum de service en ligne sur des sujets familiers | dans la partie Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage scolaire. |
| | Peut publier de courtes descriptions en ligne avec des détails clés simples sur des questions quotidiennes, des activités sociales et des impressions. | | | | |
| | Peut commenter les publications en ligne d'autres personnes, à condition qu'elles soient rédigées en langue simple et réagir à une vidéo ou un lien audio intégré en exprimant de façon simple de la surprise, de l'intérêt, de l'indifférence. | | | | |
| A2 | Peut engager une communication sociale simple en ligne (par ex. envoyer des cartes virtuelles pour des événements particuliers, partager des nouvelles et organiser/confirmer des rencontres). | | publications publiques sur un site de festival/d'événement. | | |
| | Peut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des liens et des vidéos / audio intégrés en utilisant une langue simple mais il/elle aura en général besoin de faire appel à un outil de traduction en ligne. | | | | |
| | Peut publier en ligne des informations simples sur lui-même ou elle – même (par ex. le statut des relations, la nationalité, la profession), à condition qu'il/elle puisse les sélectionner dans une liste à l'aide d'un outil de traduction en ligne. | | | Sans objet. | |
| A1 | Peut écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples, sur ses loisirs, ce qu'il/elle aime ou n'aime pas, etc. avec des phrases très courtes et à l'aide d'un outil de traduction. | prendre contact en ligne avec des amis lointains et /ou de la famille - possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | publications publiques sur un site de festival/événement – possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | comme contributeur d'un simple flux sur un réseau social professionnel - possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | dans la partie Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage scolaire – possible également dans le cadre d'une simulation en classe |
| A1 | Peut utiliser des mots simples, des émoticônes et des expressions toutes | prendre contact en ligne avec | publications publiques sur un | comme contributeur d'un | dans la partie |

| INTERACTION EN LIGNE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | ÉDUCATIONNEL |
| | faites pour réagir, en ligne, positivement ou négativement à des publications simples et à leurs liens et vidéos / audio intégrés, mais ne peut répondre aux commentaires qu'en remerciant ou en s'excusant à l'aide d'expressions standards. | des amis lointains et /ou de la famille - possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | site de festival/événement – possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | simple flux sur un réseau social professionnel - possible également dans le cadre d'une simulation en classe. | Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage scolaire – possible également dans le cadre d'une simulation en classe |
| Pré-A1 | Peut publier des messages simples de salutation en ligne, en utilisant des expressions toutes faites simples et des émoticônes. | sur un site de réseau social. | sur un site de réseau social. | Sans objet. | dans le cadre d'une simulation en classe. |

| INTERACTION EN LIGNE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSACTIONS ET COOPÉRATION EN LIGNE AXÉES SUR DES OBJECTIFS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut résoudre des malentendus et gérer efficacement des frictions qui surviennent pendant le processus collaboratif<br>Peut ajouter des précisions et donner des directives à un groupe de travail au cours des étapes de reformulation et de rédaction. | Sans objet. | comme responsable d'un projet d'intervention sociale organisé en ligne par ex. par une Organisation Non Gouvernementale. | comme facilitateur dans un projet de coopération en ligne. | comme chercheur principal dans un programme collaboratif de recherche demandant une collecte de données qualitatives et une évaluation. |
| C1 | Peut assurer la coordination d'un groupe qui travaille sur un projet en ligne, formuler et corriger des instructions détaillées, juger de l'intérêt des propositions des membres de l'équipe et apporter les éclaircissements nécessaires pour accomplir les tâches communes. | | | comme gestionnaire de projet utilisant des outils en ligne pour coordonner l'introduction de nouveaux systèmes sur de multiples sites éloignés. | |
| | Peut gérer des transactions complexes en ligne dans le domaine des services (par ex. des applications avec des demandes complexes), adapter avec aisance son registre pour gérer la discussion et la négociation. | | comme modérateur volontaire d'un service de conseil de citoyens en ligne et/ou un forum de question réponse. | comme assistant personnel, agent de voyage, secrétaire d'embauche pour une institution éducative. | Sans objet. |
| | Peut participer à des projets complexes impliquant une rédaction et des corrections collectives ainsi qu'à d'autres formes de collaboration en ligne, suivre et transmettre des consignes avec précision pour atteindre l'objectif.<br>Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne coopératifs ou transactionnels, reformuler, clarifier et donner des exemples à l'aide de moyens audiovisuels (visuel, audio, graphique). | | comme responsable d'un projet d'intervention sociale organisé en ligne par une Organisation Non Gouvernementale. | comme participant dans un projet utilisant les outils en ligne pour coordonner l'introduction de nouvelles procédures dans de nombreux lieux. | comme participant dans un programme collaboratif de recherche demandant une collecte de données en ligne et une évaluation. |
| B2+ | Peut jouer un rôle moteur dans un travail collectif en ligne, faire que le groupe se concentre sur la tâche en rappelant les rôles, les responsabilités et les échéances pour atteindre les objectifs établis.<br>Peut s'engager dans des échanges en ligne, collectifs ou transactionnels, comportant des négociations sur des conditions et des explications sur des détails inhabituels et des besoins spécifiques. | | comme chef d'équipe dans un projet d'intervention sociale organisé en ligne, par ex. par une Organisation non gouvernementale. | diriger un groupe de travail dans un projet en ligne de développement professionnel, comprenant un travail en coopération avec un but clairement défini. | pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée à l'école/l'université. |
| | Peut gérer les malentendus et les problèmes inattendus qui surviennent dans des échanges en ligne collectifs ou transactionnels en répondant poliment et de façon appropriée pour résoudre le problème. | | faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local, par ex. sur le problème du ramassage des ordures. | dans une réunion d'équipe en ligne sur la mise en place de nouvelles procédures. | pendant une activité collaborative simple en ligne, à l'école/l'université. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| B2 | Peut coopérer en ligne à un travail de groupe sur un projet, donner et recevoir des consignes, justifier des propositions et demander des éclaircissements pour accomplir les tâches communes. | | comme responsable d'équipe dans un projet d'intervention sociale organisé en ligne par une Organisation non gouvernementale (ONG) | mener des tâches de groupe dans un projet en ligne de développement professionnel, comprenant un travail collaboratif avec un but défini clairement. | pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée à l'école/l'université. |
| B1+ | Peut s'engager dans des transactions en ligne qui supposent un échange important d'informations, à condition que les interlocuteurs évitent une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire.<br>Peut interagir en ligne avec un groupe travaillant sur un projet, suivre des instructions directes, demander des éclaircissements et coopérer activement à la réalisation des tâches communes. | | faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local, par ex. sur le problème du ramassage des ordures. | participer à un séminaire en ligne bien structure introduisant des nouvelles procédures simples. | pendant une activité simple, collaborative, en ligne, à l'école/l'université. |
| B1 | Peut s'engager dans des échanges collectifs et transactionnels qui demandent des éclaircissements simples ou des explications sur des détails importants tels que l'inscription à un cours, une visite guidée, un événement ou une demande d'adhésion. | | faire une réservation de visite guidée ou s'enrôler dans une association ou un événement en ligne. | | |
| | Peut interagir en ligne avec un partenaire ou un petit groupe travaillant sur un projet, à condition qu'il y ait des aides visuelles telles que des images, des statistiques et des graphiques pour clarifier les notions plus complexes.<br>Peut répondre à des instructions et poser des questions ou demander des éclaircissements pour accomplir en ligne une tâche commune. | | comme membre d'un groupe d'une collectivité organisant l'amélioration de l'environnement. | | |
| A2+ | Peut utiliser des formules toutes faites pour répondre à des problèmes courants apparaissant dans des transactions en ligne (par ex. la disponibilité de produits et d'offres spéciales, les dates de livraison, les adresses, etc.). | | commander des produits en ligne à l'aide d'une fenêtre de discussion. | compléter des commandes et des demandes interservices simples. | s'inscrire à un cours en ligne. |
| | Peut interagir en ligne avec un partenaire coopératif dans la réalisation d'une tâche commune simple, suivre des consignes simples, demander des précisions, si des aides visuelles telles que des illustrations, des statistiques, des graphiques, clarifient les notions impliquées. | | aider à la planification et la promotion simple en ligne d'un événement public par ex. une fête de rue. | | pendant une activité collaborative en ligne menée par un enseignant à l'école. |
| A2 | Peut faire des transactions simples en ligne (comme une commande de produits ou l'inscription à un cours), en complétant un formulaire ou un questionnaire en ligne, en donnant des informations personnelles et en confirmant son accord, les termes et les conditions. | | commander des produits en ligne. | | s'inscrire à un cours en ligne. |
| A2 | Peut répondre à des instructions simples et poser des questions simples pour accomplir en ligne une tâche commune avec l'aide d'un interlocuteur coopératif. | | Sans objet. | | pendant une activité collaborative en ligne menée par un enseignant à l'école. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A1 | Peut compléter un formulaire très simple d'achat ou de demande en ligne, donner des informations personnelles de base (nom, adresse électronique ou numéro de téléphone). | | commander des produits en complétant un formulaire simple de commande comportant des mots familiers et des illustrations. | compléter un formulaire inter services simple avec des mots familiers et des illustrations. | s'inscrire à un cours en ligne, mais à faire plutôt en tant que simulation en classe. |
| Pré-A1 | Peut choisir (par ex. un produit, une taille, une couleur) dans un simple formulaire d'achat ou de demande en ligne, à condition de disposer d'un support visuel. | | commander des biens en complétant un formulaire simple de commande où il faut cocher des cases et comportant des mots familiers et des illustrations. | compléter un formulaire inter services simple comportant des cases à cocher, des mots familiers et des illustrations. | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ORAL | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | *Pas de descripteur disponible : voir C1* | | | | |
| C1 | Peut expliquer (en langue B) pourquoi les informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long complexe (écrit en langue B) sont pertinentes. | dans un article, un site internet, un livre ou une conversation en face à face ou en ligne portant sur des affaires courantes ou un domaine d'intérêt ou de préoccupation personnels. | à partir de présentations dans des réunions publiques, à partir de documents publics expliquant les changements de politique et les discours politique. | un compte rendu d'affaires, un article, une politique de régulation ou de lieu de travail. | un article, un livre, un ouvrage de référence ou une conférence/une présentation. |
| B2 | Peut indiquer (en langue B) lesquelles des présentations faites (en langue A) à une conférence et lesquels des articles d'un ouvrage (écrits en langue A) sont particulièrement pertinents pour un objectif précis. | sites de discussion / explications d'un groupe d'entre-aide (par ex. comment réparer votre imprimante), articles traitant d'un thème particulier ou d'une question intéressante. | des présentations à des réunions publiques, à partir de documents publics expliquant les changements politiques.<br>une conférence de presse, sur divers sites de discussions, en rapport avec un problème particulier. | Un salon commercial, une conférence professionnelle, des rapports et des articles de journaux – en rapport avec un projet particulier. | une conférence académique, divers sites de discussions, de livres et journaux académiques en rapport avec un projet particulier. |
| | Peut transmettre (en langue B) les points principaux d'une correspondance formelle et/ou de rapports portant sur des sujets d'ordre général et sur des sujets liés à ses centres d'intérêt. (écrits en langue A) | un avis, une annonce, une lettre ou un courriel décrivant les politiques, les règles et les procédures liés au logement, à l'assurance, à la location/hypothèques, l'emploi ou la santé. | un avis ou une annonce faits par une autorité publique ou des services comme une bibliothèque, une piscine, etc. décrivant les règlements et les procédures. | une lettre, un courriel ou un avis expliquant pourquoi une réunion a dû être supprimée, si quelqu'un est pour ou contre une idée et pourquoi, les politiques et les règlements dans le milieu de travail. | une lettre, un courriel ou un avis expliquant les politiques de l'université, les procédures et les règles. |
| B1+ | Peut transmettre (en langue B) le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés (en langue A) à vitesse normale et en langue standard. | à la radio ou la télévision. | dans une gare, un aéroport, un stade, à des meetings politiques/des événements, des alertes, avertissements ou instructions pouvant être donnés sur un lieu d'accident ou une zone de construction. | dans une foire ou une conférence, une usine, un magasin, une raffinerie, sur un bateau, pendant des exercices de sauvetage. | pendant un événement/une conférence à l'université qui peut se dérouler dans un auditorium. |
| B1 | Peut transmettre (en langue B) le contenu d'instructions ou de consignes | à la radio ou à la télévision, une information de | des instructions dans les aéroports, les gares et dans | des instructions données dans une réunion pour réaliser une | des règlements académiques, des politiques/procédures, des |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ORAL | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| | détaillées à condition qu'elles soient énoncées clairement (en langue A). | voyage/route donnée par un voyageur, des instructions d'un ami au téléphone pour indiquer comment arrive à une fête. | les avions, les bus ou les trains ou la façon d'utiliser des équipements simples comme un coffre-fort dans un hôtel, des indications pour aller d'un point X à un point Y, un itinéraire de voyage. | tâche professionnelle ou faire fonctionner du matériel simple ; instructions particulières sur des procédures de sécurité données dans une foire ou une conférence, dans une usine, un magasin, sur un bateau. | cours/des exigences d'affectation données par un professeur/enseignant; des instructions sur la façon d'utiliser des outils simples de recherche pour accomplir une tâche scolaire ou mener à bien une expérimentation simple. |
| B1 | Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (comme des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) (écrits en langue A). | des prospectus, brochures, manuels, sites internet, les détails d'un accord sur un logement. | des prospectus, des panneaux informatifs dans les musées, les galeries, les avis identifiant les risques publics immédiats, les règles de club/d'association, les itinéraires de voyage, le moment et le lieu d'une réunion de club/d'association, des informations sur une vente ou une promotion. | des produits spécifiques qui répondent à un besoin, les termes d'une offre commerciale, des instructions pour du matériel opérationnel, des procédures de sécurité. | des politiques et des règlements dans une école, un plan de cours, les étapes pour effectuer un devoir/une tâche scolaire, une liste de devoirs ainsi que leurs critères, des avis, des règlements d'examen, des conditions pour la participation à un échange de programme. |
| | Peut transmettre (en langue B) ce qui est dit dans une annonce claire (faite en langue A) portant sur des sujets familiers courants, même s''il/elle doit parfois simplifier le message et chercher ses mots. | à la télévision ou à la radio, des annonces sur les mariages, les naissances et les changements de situations. | des bulletins météo, des changements de quai dans une gare, comment acheter des tickets pour un événement. | des annonces concernant des changements de responsabilités dans un emploi, des informations sur les nouvelles procédures sur un lieu de travail. | des informations sur le prochain test à l'école, sa date et ce qui va être testé; des détails sur un prochain voyage d'école. |
| A2+ | Peut transmettre (en langue B) une information précise et importante donnée dans des textes courts et simples, sur des étiquettes de produits et des notices (écrits en langue B) concernant des sujets familiers. | une lettre personnelle ou un courriel donnant des nouvelles de la famille. | des prospectus, des panneaux informatifs dans les musées, les galeries, les avis identifiant les risques publics immédiats, les règlements de club/d'association, les itinéraires de voyage, le moment et le lieu d'une réunion de club/d'association, des informations sur une vente ou une promotion. | les produits qui satisfont à un besoin, des procédures de sécurité, un emplacement, la date et l'heure d'une réunion annoncées dans un courriel/une lettre. | des nouvelles sur les activités de l'école sur une brochure ou un prospectus. |
| A2 | Peut transmettre ( en langue B) ce qui est dit dans des messages, des consignes et des annonces courts, clairs et simples, s'ils sont formulés lentement et clairement dans une langue simple( en langue A). | des annonces d'intérêt personnel par ex. les mariages, naissances, | dans les aéroports, les gares, dans les avions, les trains et les bus sur l'itinéraire, l'heure | des messages simples laissés par des clients ou des collègues pour d'autres, des | des informations sur le voyage scolaire, ou les échanges de programme, des messages sur |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES À L'ORAL | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| | | changement d'emplois pour de meilleures conditions de vie, des messages simples laissés à la famille, la compagne ou le compagnon sur des heures de réunion ou des demandes d'accomplir une tâche comme sortir les poubelles. | d'arrivée et de départ, les changements de quai ou de porte, les prévisions météo. | annonces sur les modifications de procédures de travail. | les heures d'ouverture/de fermeture de l'école en raison du mauvais temps. |
| A2 | Peut transmettre (en langue B), de façon simple, une série d'instructions courtes et simples, si elles sont énoncées clairement et lentement (en langue A). | une recette, comment utiliser un appareil ménager simple, et assembler des éléments de mobilier. | comment aller de X à Y, indications données par un agent sur la circulation ou le stationnement. | comment faire fonctionner un appareil dans un bureau par ex. l'imprimante, une photocopieuse ou télécharger un logiciel. | des instructions concernant un travail à faire à la maison ou une expérimentation simple. |
| A1 | Peut transmettre (en langue B), des instructions simples et prévisibles concernant des horaires et des lieux (en langue A). | des annonces d'horaires de programmes de télévision intéressants. | le lieu et le l'horaire de début d'un événement/d'un spectacle, des itinéraires de voyage. | le lieu et l'heure de début/de fin d'une réunion; des informations sur les horaires de travail, les pauses, la localisation des toilettes, les distributeurs de boisson. | le lieu et les horaires d'une excursion scolaire ou d'une activité postscolaire, le lieu de la cantine, des toilettes et des fontaines à eau. |
| Pré-A1 | Peut transmettre (en langue B) des instructions simples concernant des lieux et des horaires (donnés en langue A) à condition qu'elles soient répétées très lentement et clairement. | des réservations dans un restaurant, des invitations à dîner avec la date et l'heure. | les avis ou les panneaux indiquant les heures d'ouverture/de fermeture d'un magasin, la localisation des toilettes. | un courriel indiquant le lieu et l'heure d'une réunion. | l'emploi du temps scolaire, le lieu de réunion pour un voyage scolaire. |
| | Peut transmettre (en langue B) des informations très élémentaires (par exemple des nombres et des prix) données dans des textes courts, simples et illustrés (écrits en langue A). | le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'un restaurant, des menus avec des prix et les plats proposés. | le nom et l'adresse d'un magasin, le prix des marchandises, des emplois du temps, des itinéraires de voyage, des informations sur l'horaire d'un spectacle, les places disponibles, le prix, etc. | Sans objet. | le lieu d'une école, le prix de l'uniforme ou des fournitures scolaires, la destination et le prix d'un voyage scolaire, l'emploi du temps scolaire. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE UNE INFORMATION SPECIFIQUE À L'ÉCRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir B2+* | | | | |
| C1 | *Pas de descripteur disponible, voir B2+* | | | | |
| B2+ | Peut signaler par écrit (en langue B) les présentations importantes faites lors d'une conférence (en langue A), qui mériterai(en)t un examen détaillé. | Sans objet. | à partir d'une conférence de presse, sur des sites de discussion divers en rapport avec un problème spécifique. | à partir d'un salon commercial, d'une conférence professionnelle en rapport avec un problème spécifique. | à partir d'une conférence académique, sur des sites de discussion divers en rapport avec un problème spécifique. |
| | Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants présents dans des textes écrits complexes mais bien structurés (écrits en langue A) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. | | des règlements publics comme les lois sur le logement ou les taxes, un avis ou une annonce rédigée par une autorité publique. | à partir d'un rapport d'affaires, d'un règlement ou d'une politique concernant le lieu de travail. | à partir des informations d'un article, d'un site, de notes prises lors d'une conférence, ou une présentation faite par un professeur d'université. |
| | Peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants d'un article (écrit en langue A) d'une revue académique ou professionnelle. | | en rapport avec un problème spécifique, objet d'une réunion de la collectivité. | à partir d'un rapport, d'un article. | Informations venant d'un article, d'un livre ou d'une revue pour un camarade de classe ou un professeur. |
| B2 | Peut transmettre dans un rapport écrit (en langue B) les décisions importantes prises lors d'une réunion (tenue en langue A). | | à partir d'un club | d'une réunion d'affaires. | d'une réunion de délégués d'étudiants. |
| | Peut transmettre par écrit les éléments importants mentionnés dans une correspondance formelle (en langue A). | un bail de location, une police d'assurance pour un ami ou un membre de la famille. | les termes et les conditions d'un voyage ou d'un service. | dans une circulaire envoyée aux employés, dans une lettre d'un partenaire informant et établissant de nouvelles conditions; dans une plainte. | dans une circulaire envoyée par le directeur d'une école aux parents, dans une réponse d'une organisation à une demande d'information envoyée pendant un projet. |
| B1 | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises de textes (prononcés en langue A) portant sur des sujets familiers (par exemple des conversations téléphoniques, des communiqués, des instructions). | un message court, un courriel à un ami expliquant pourquoi il/elle sera en retard. | un avis ou une annonce venant d'une autorité publique. | des commandes de clients, des requêtes et des plaintes, des changements dans les horaires de travail ou les procédures, la façon d'utiliser les matériel de bureau. | des changements dans les heures d'ouverture/de fermeture de l'école suite au mauvais temps, les changements d'emplacement d'une classe ou de lieu de réunion pour un voyage de la classe. |
| | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises et importantes présentes dans des textes informatifs explicites (prononcés en langue A) portant sur des sujets familiers. | des instructions dans le manuel d'utilisation des appareils de ménage, des courriels pour une famille ou des colocataires, des courriels sur le moment et le lieu de rencontre d'un ami/d'un membre de la famille. | des courriels, des lettres sur des événements ou des horaires. | des quantités et des délais de livraison d'une commande envoyée par courriel, des tâches et délais pour une personne concernée d'après le compte rendu d'une réunion, des étapes importantes dans des instructions simples d'utilisation d'un matériel. | des instructions par courriel sur le voyage scolaire, l'attribution de tâches ou les détails d'exigences pour un cours à partir du descriptif du cours. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE UNE INFORMATION SPECIFIQUE À L'ÉCRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises données dans un message enregistré clair (laissé en langue A), à condition que les sujets soient familiers et énoncés lentement et clairement. | un message sur l'heure et le lieu d'une réunion, une demande pour accomplir une tâche ménagère, par ex. commencer à préparer un repas ou sortir les poubelles. | une queue à l'ambassade, faire passer par écrit le contenu d'une annonce orale à un camarade réfugié; répondeur automatique : rappel téléphonique demandé par une administration ou une banque. | des commandes simples de clients, des requêtes et des plaintes, un message téléphonique pour un collègue, des changements dans les procédures de travail. | emplois du temps scolaires et changements de programmes. |
| A2+ | Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises présentes dans de courts textes informatifs simples (écrits en langue A), à condition qu'ils portent sur des sujets concrets et familiers et soient écrits en langue courante et simple. | des journaux, des consignes sur des appareils ou des médicaments. | des brochures, des sites internet, des publicités, des affiches, des horaires. | sur une tâche de travail, des instructions sur la façon d'utiliser des appareils simples, sur des procédures de sécurité, des conditions exigées pour un poste, publiées sur une annonce. | sur une tâche scolaire, un test ou un devoir à la maison trouvé dans un programme d'études, la façon de faire une expérimentation simple dans une classe de sciences à partir d'un document, une visite de musée ou un voyage scolaire décrit dans une brochure. |
| A2 | Peut énumérer (en langue B) les points principaux de messages et d'annonces courts, clairs et simples (écrits en langue A), à condition qu'ils soient formulés lentement et clairement. | des messages téléphoniques simples pour la famille ou les colocataires, des annonces d'intérêt personnel pour la famille ou les amis. | des consignes pour montrer comment aller de X à Y, le quai ou la porte d'embarquement et l'heure et le retard d'un train. | un message téléphonique pour un collègue, des changements dans les procédures de travail. | des emplois du temps scolaires, les horaires d'ouverture/de fermeture, des répartitions de rôles au sein d'un groupe réalisant une tâche, des devoirs à la maison. |
| | Peut énumérer (en langue B) des informations précises dans des textes simples (écrits en langue A) portant sur des sujets ordinaires concernant des intérêts ou des besoins immédiats. | des manuels pour le ménage, des instructions pour préparer un repas. | des publicités, prospectus, brochures, dépliants, itinéraires de voyage, horaires, instructions. | des manuels d'instructions pour aider à utiliser un matériel simple, sur des procédures de sécurité, des conditions exigées pour un poste, publiées sur une annonce. | des manuels, des lectures de classe, une tâche scolaire, un test ou un devoir à la maison, la façon de faire une expérience simple dans une classe de sciences, une visite de musée ou un voyage scolaire. |
| A1 | Peut énumérer (en langue B) des noms, des nombres, des prix et des informations très simples d'un intérêt immédiat (donnés en langue A), si la personne les énonce très lentement et clairement avec des répétitions. | une chaine de télévision faisant en permanence la démonstration des mêmes produits. | des annonces sur l'ouverture/la fermeture d'un magasin. | un message téléphonique simple à un collègue. | un message téléphonique simple et court sur le changement d'emploi du temps, d'horaires, ou de lieu de rendez-vous. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRANSMETTRE UNE INFORMATION SPECIFIQUE À L'ÉCRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| Pré-A1 | Peut énumérer (en langue B) des noms, des nombres, des prix et des informations très simples dans des textes (écrits en langue A) d'un intérêt immédiat, rédigés dans une langue très simple et comprenant des illustrations. | le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'un restaurant, des menus avec des prix et les plats proposés. | le nom, l'adresse d'un magasin, le prix des produits, les horaires, des itinéraires de voyage, un programme d'information sur le spectacle, les places disponibles, le prix, etc. | Sans objet. | la localisation d'une école, le coût d'un uniforme ou des fournitures scolaires, la destination et le coût d'un voyage scolaire, les horaires de l'école. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPLIQUER DES DONNÉES À L'ORAL (GRAPHIQUES, DIAGRAMMES, TABLEAUX, ETC.) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut interpréter et décrire clairement et de façon fiable (en langue B) différents types de données empiriques et d'informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) issues d'études conceptuellement complexes sur des thèmes académiques ou professionnels. | des diagrammes/des données visuelles sur des sujets d'intérêt personnel par ex. la recherche médicale ou les données environnementales pour la famille ou les amis ; des données économiques présentées en graphiques dans un article de journal. | des diagrammes/des données visuelles venant de rapports institutionnels ou publics convenant à une politique communautaire ou à une réunion de planification ; des données incluses dans des présentations lors de réunions publiques. | analyses financières détaillées, enquêtes de marchés ou diagrammes institutionnels/ des données visuelles présentées dans une réunion. | des diagrammes/des données visuelles venant de publications de recherche académique ou réunis pour un projet de recherche présenté dans un cours ou une conférence académique/une table ronde |
| C1 | Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable (en langue B) les points essentiels et les détails présentés dans des diagrammes complexes, des graphiques et d'autres (avec le texte en langue A) portant sur des sujets complexes, académiques ou professionnels. | | | | des données visuelles faisant partie d'une publication de recherche académique ou réunis pour un projet de recherche présenté dans un cours ou une conférence académique/une table ronde |
| B2 | Peut interpréter et décrire de façon fiable (en langue B) des informations détaillées présentes dans des diagrammes complexes, des tableaux et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets liés à son domaine d'intérêt. | un diagramme dans un article d'intérêt personnel; un diagramme de procédés pour un appareil ménager ou un élément de logiciel de loisir expliqué à un ami ou un membre de la famille. | des diagrammes/des données visuelles venant de rapports du domaine institutionnel ou public importants pour une politique communautaire ou une réunion de planification. | des graphiques, des cartes, des tableaux référencés dans des formations d'employés ou des rapports d'entreprise. | des graphiques, des histogrammes, des diagrammes dans une présentation formelle en classe, dans un collège/un lycée/à l'université. |
| B1+ | Peut interpréter et décrire (en langue B) des informations détaillées données dans des diagrammes liés à ses centres d'intérêt, (avec le texte en langue A) même si des lacunes lexicales peuvent donner lieu à des hésitations et des formulations imprécises. | | | | |
| B1 | Peut interpréter et décrire (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par exemple des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation. | les tendances représentées dans des factures domestiques ou personnelles, expliquées à un ami ou à un membre de la famille. | des bulletins météo (statistiques et tendances) pour décider des dates idéales pour un événement de la collectivité, des tendances financières simples présentées pendant une réunion de la collectivité/du club, des affichages sous forme de diagrammes dans un musée des sciences. | des tendances représentées sous forme de graphiques ou d'histogrammes dans une réunion d'affaires ou des responsabilités présentées dans un organigramme d'entreprise à l'occasion d'une formation d'employés. | des tendances générales de graphiques, d'histogrammes ou de diagrammes, utilisées dans un travail en binôme ou en groupe dans un collège/un lycée/à l'université. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPLIQUER DES DONNÉES À L'ORAL (GRAPHIQUES, DIAGRAMMES, TABLEAUX, ETC.) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| A2+ | Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par ex. une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, de faux départs et des reformulations sont évidents dans son discours. | une carte météo consultée pour organiser des activités en extérieur, les caractéristiques principales d'un appareil ménager montrées sur un diagramme, à un ami ou un membre de la famille. | des données météo historiques pour décider des meilleures dates pour un événement de la collectivité, des tendances financières simples présentées pendant une réunion de la collectivité/du club, un bus ou un plan de métro ou un plan des étages d'un immeuble ou d'un centre commercial. | un diagramme représentant un processus de travail simple ou une activité par ex. changer l'encre de la photocopieuse ou les rôles et les responsabilités simples présentés dans un organigramme. | des éléments d'un graphique, d'histogrammes ou de diagrammes par ex. de la population/des changements climatiques dans le temps, utilisés en binôme ou en groupe dans un collège/un lycée/à l'université. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPLIQUER DES DONNÉES À L'ÉCRIT (GRAPHIQUES, DIAGRAMMES, TABLEAUX, ETC.) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) différents types de données empiriques (avec le texte en langue A) issues de la recherche sur des thèmes académiques ou professionnels complexes. | Sans objet. | Sans objet. | données venant du rapport financier de fin d'année d'une société, ou rapport de recherche de marché, ou d'activités de recherche et développement pour les cadres supérieurs ou rapport d'entreprise. | passage d'une thèse de doctorat ou d'un mémoire de maîtrise incluant des données empiriques. |
| C1 | Peut interpréter et présenter de façon claire et fiable, par écrit (en langue B), les points principaux et importants de diagrammes complexes et d'autres supports visuels (avec le texte en langue A) portant sur des sujets d'ordre académique ou professionnel. | des diagrammes/des données visuelles sur des sujets d'intérêt personnel par ex. la recherche médicale ou les données environnementales pour la famille ou les amis ; des données économiques présentées en graphiques pour accompagner un article de journal. | des diagrammes/des données visuelles venant de rapports du domaine institutionnel ou public convenant à une politique de la communauté ou à une réunion de planification ; des données sont incluses dans la présentation dans des réunions publiques. | analyses financières détaillées, des enquêtes de marchés ou des diagrammes institutionnels/ des données visuelles présentées dans une réunion. | des données visuelles faisant partie d'une publication de recherche académique ou réunies pour un projet de recherche présenté dans un cours ou une conférence académique/une table ronde. |
| B2 | Peut interpréter et présenter sans se tromper, par écrit (en langue B), les informations détaillées de diagrammes et des documents visuels en relation avec son domaine d'intérêt (avec le texte en langue B). | des instructions et des diagrammes laissés à un€ gardien(ne) pour l'utilisation d'appareils complexes. | une procédure concernant la santé ou la sécurité par ex. dans un hôpital, une usine, une bibliothèque, etc. | un rapport/memo interne (à l'entreprise) sur les points importants dans un document visuel joint par ex. un graphique, un histogramme ou un tableau avec des données numériques. | une directive écrite accompagnant des informations techniques visuelles destinées à un projet d'école ou d'université. |
| B1+ | Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence | des tendances représentées dans des factures domestiques ou personnelles pour des membres de la famille. | des données simples sur le temps ou des données financières simples publiées pour une discussion en ligne pour une communauté ou un événement dans un club. | un courriel décrivant les caractéristiques principales d'un document visuel en pièce jointe, par ex. un graphique ou un histogramme. | une simple attribution de classe résumant une enquête, des données ou des données démographiques. |
| B1 | Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par ex une carte de la météo, un graphique de base) (avec le texte en langue B). | un courriel indiquant des trajets locaux simples représentés sur un plan. | des informations ou des tendances démographiques simples publiées dans un forum de discussion d'un site communautaire/d'un club. | des instructions pour une procédure administrative simple représentée dans un organigramme. | la description simple par écrit d'une image ou d'images comme devoir de classe. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPLIQUER DES DONNÉES À L'ÉCRIT (GRAPHIQUES, DIAGRAMMES, TABLEAUX, ETC.) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut expliquer (en langue B) les déductions faites alors que les liens et les implications ne sont pas explicites (en langue A), et souligner ce que la façon de s'exprimer de l'orateur ou de l'écrivain suppose de sous-entendus socioculturels (par ex. des euphémismes, de l'ironie, des sarcasmes). | des discussions, des programmes d'actualités, des livres, des articles de journaux, des commentaires et des éditoriaux, des articles spécialisés, ou d'autres publications destinées à au grand public cultivé. | des contributions à une réunion de mairie, un débat/une conférence publics, un forum de discussion, une réunion politique, un tract politique, un document de politique publique, un avis juridique, un discours politique. | une présentation à une conférence, un séminaire ou une réunion, une publication professionnelle, un rapport technique, un communiqué de presse ou une conférence. | un exposé lors d'une conférence académique, des discussions en ligne, du matériel pédagogique, des manuels, des exposés dans des revues académiques, des ouvrages de référence. |
| C1 | Peut résumer (en langue B) de longs textes difficiles (en langue A). | des programmes d'actualités, des articles dans un magazine ou un journal. | un forum de discussion comprenant plusieurs participants, des discours politiques, des tirades, des opinions et des documents. | une présentation à une conférence, un séminaire ou à une réunion, un rapport, un contrat, des règlements. | une discussion par internet, un exposé lors d'une conférence ou un séminaire académique, des articles académiques et des livres. |
| | Peut résumer (en langue B) une discussion (en langue A), qui a trait à son domaine de compétence académique ou professionnel, approfondir et évaluer les différents points de vue et identifier les points les plus significatifs. | des discussions, des programmes d'actualités | un forum de discussion comprenant plusieurs participants. | une réunion ou un séminaire. | un forum de discussion, une table-ronde ou un colloque comprenant plusieurs participants |
| | Peut résumer de façon claire et dans un discours bien structuré (en langue B) les points principaux de textes complexes oraux et écrits (en langue A) non liés à ses domaines de spécialisation, en ayant parfois besoin de vérifier des notions techniques spécifiques. | des éditoriaux de journaux et des commentaires, des journaux télévisés et des programmes d'actualités. | des lois, des documents juridiques publics, des règlements, des présentations, des discours, des tirades. | un rapport technique destiné à un public spécialisé, une lettre d'affaires, un contrat, un règlement, des présentations à une conférence. | du matériel pédagogique, un manuel, un lecteur, un dictionnaire, un article dans une revue académique, des cours, des présentations et des discussions à une conférence, des discussions sur internet. |
| | Peut expliquer (en langue B) des nuances subtiles dans la présentation de faits et d'arguments (en langue A). | des discussions, des programmes d'actualités, des livres, des articles de journaux, des commentaires et des éditoriaux, des articles spécialisés, ou d'autres publications destinées à un grand public cultivé. | contributions à une réunion de mairie, un débat/une conférence publics, un forum de discussion, une réunion politique, un tract politique, un document de politique publique, un avis juridique, un discours politique. | une présentation à une conférence, un séminaire ou une réunion, une publication professionnelle, un rapport technique, un communiqué de presse ou une conférence. | un exposé lors d'une conférence académique, des discussions en ligne, du matériel pédagogique, des manuels, des exposés dans des revues académiques, des ouvrages de référence |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C1 | Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte complexe (en langue A), afin de commenter un sujet (en langue B), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion, etc. | des livres, des articles de journaux, des commentaires et des éditoriaux, des articles spécialisés; des journaux télévisés, des programmes d'actualités. | un tract politique, un document de politique publique, un forum de discussion, une présentation, un discours politique, des tirades. | des rapports techniques, des articles professionnels, des spécifications, des contrats. | du matériel pédagogique, un manuel, un lecteur, un article dans une revue académique, des cours, des présentations et des discussions à une conférence, des discussions sur internet. |
| | Peut expliquer (en langue B) la perspective ou l'opinion exprimée dans un texte oral ou écrit (en langue A), portant sur un sujet spécialisé, et justifier ses conclusions en se référant à des passages précis du texte original. | des livres, des articles de journaux, des commentaires et des éditoriaux, des articles spécialisés, des journaux télévisés, des programmes d'actualités, une émission-débat. | | | |
| B2+ | Peut résumer (en langue B) les points importants de textes oraux longs et complexes produits en direct (en langue A) sur des sujets d'ordre général y compris dans son domaine d'intérêt. | une discussion lors de réunions familiales, des journaux télévisés, des programmes d'actualités, des émissions-débats. | des présentations, des discours (politiques), des tirades. | des présentations lors d'une conférence. | des exposés, des présentations et des discussions lors d'une conférence, des discussions sur internet. |
| | Peut résumer (en langue B) les points importants de discussions complexes (en langue A) et évaluer les différents points de vue présentés. | | une discussion formelle entre plusieurs participants. | dans des réunions, des séances d'informations ou d'orientation. | un groupe dans une conférence académique, comprenant plusieurs orateurs. |
| B2 | Peut (en langue B), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de différentes sources orales et écrites (en langue A). | au sujet des actualités : discussion sur internet, ou interview, journaux télévisés, analyses, documentaires et articles. | à une réunion à la mairie ou un meeting politique : des nouvelles, des interviews ou des documentaires sur les questions à régler. | dans un rapport, à une réunion : la couverture médiatique d'une annonce faite par une entreprise/ d'une politique/ d'un incident de session. | dans le cadre d'un projet : discussions sur internet, conférences, interviews en micros-trottoirs, blogs, documentaires. |
| | Peut résumer (en langue B) une grande variété de textes factuels et de fiction (en langue A) en commentant et en débattant des points de vue opposés et des thèmes principaux. | des livres, des articles de journaux, des commentaires et des éditoriaux, des articles spécialisés, et autres publications destinées à un grand public cultivé. | un tract politique, un document de politique publique, un roman, une nouvelle. | des rapports techniques, des articles professionnels, des spécifications, des contrats. | des articles dans des revues académiques, des ouvrages de référence, des romans, des nouvelles. |
| | Peut résumer (en langue B) les points importants de textes oraux et écrits longs et complexes (en langue A) portant sur des sujets d'ordre général, y compris dans ses domaines d'intérêt. | | un tract politique, un document de politique publique. | des rapports techniques, des articles professionnels, des spécifications, des contrats. | des articles dans des revues académiques, des ouvrages de référence. |
| | Peut identifier le public auquel s'adresse un texte oral ou écrit (en langue A) portant sur un sujet d'ordre général et expliquer (en langue B) l'objectif, les partis pris et l'opinion de l'auteur. | sur des sites internet, des programmes d'actualités, des documentaires, des articles et des éditoriaux de journaux. | dans les interviews, des annonces, des déclarations politiques. | présentations à des conférences, rapports, articles spécialisés. | discours d'intervenants invités, sites internet et discussions sur internet, des documentaires, des articles. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B2 | Peut résumer (en langue B) des extraits d'informations, d'entretiens ou de reportages traduisant des opinions, les discuter et les critiquer (en langue A). | dans une discussion informelle avec des amis, une discussion sur les media sociaux. | dans une discussion informelle en public par ex. dans un aéroport ou un restaurant. | en équipe ou en réunions de stratégie. | dans le cadre d'un groupe de projet. |
| | Peut résumer et commenter (en langue B) l'intrigue et les séries d'événements d'un film ou d'une pièce de théâtre (en langue A). | dans une discussion informelle avec des amis. | Sans objet. | Sans objet. | dans un cours, dans le cadre d'un projet. |
| B1+ | Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes oraux (en langue A) liés à son domaine d'intérêt, à condition que la langue soit standard et qu'il/elle puisse vérifier le sens de certaines expressions. | longues conversations téléphoniques, programmes d'actualités, documentaires, discussions sur internet. | discours, discussions dans des réunions publiques. | une présentation ou un exposé, des documentaires importants ou des programmes d'actualités. | des cours universitaires, des documentaires importants ou des programmes d'actualités, des discussions sur internet. |
| | Peut résumer (en langue B) un court récit ou un article, un discours, une discussion, un entretien ou un reportage (en langue A) et répondre à des questions portant sur des détails. | discussions avec des amis, documentaires, histoires courtes, articles dans des magazines ou des journaux. | un discours dans une réunion publique, une interview, des avis publics. | présentations ou discussions à des conférences, des séminaires ou des réunions, articles de journaux. | discussions sur internet, documentaires et des articles importants du domaine académique, nouvelles. |
| | Peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue A) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue B). | discussions informelles, prospectus, publicités, programmes de théâtre, paroles de chansons. | des avis publics et des annonces, des notes de réunions, des rapports importants dans des journaux et des magazines. | rapports, réunions, lettres, courriels, notes de réunions, couverture de presse. | discussions sur internet, instructions pour réaliser des tâches, articles sur des sujets proches. |
| B1 | Peut résumer (en langue B) les points principaux de textes oraux et écrits clairs et bien structurés (en langue A) liés à des sujets d'ordre familier ou personnel en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité. | lettres personnelles, articles courts, brochures, publicités. | articles courts, lettres officielles courtes, déclarations et avis publics, règlements, dépliants, programmes d'événements. | présentations et démonstrations, rapports, lettres commerciales. | discours d'intervenants invités, discussions sur internet, descriptions, récits, entrées de manuels, sites internet, résumés de nouvelles, articles courts. |
| | Peut résumer de façon simple (en langue B) le contenu informatif de textes faciles (en langue A) portant sur des sujets familiers (par ex. une courte interview écrite, un article de magazine, une brochure de voyage). | une courte interview rédigée ou un article de magazine, une brochure de voyage, des lettres, des courriels, des résumés de nouvelles de journaux. | | rapports, lettres commerciales et courriels. | descriptions, récits, des entrées de manuels, sites internet, résumés de nouvelles, articles courts. |
| | Peut résumer (en langue B) l'essentiel de ce qui a été dit dans une conversation (en langue A) sur des sujets d'ordre général ou personnel à condition que les participants s'expriment de façon claire et dans une langue standard. | une conversation pour échanger des nouvelles et discuter de projets, des nouvelles échangées au cours d'un mariage. | arguments présentés dans une conversation informelle avec un fonctionnaire/agent public. | un avis d'expert, un auditeur, un consultant. | ce qu'une autorité a répondu à une requête, ce qu'une personne interviewée pour un projet a dit. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes (prononcés en langue A), liés à son domaine d'intérêt, à condition que la langue soit standard et qu'il/elle puisse les écouter plusieurs fois. | longues conversations téléphoniques, programmes d'actualités télévisés, documentaires, discussions sur internet. | discours, discussions à des réunions publiques. | une présentation ou un exposé, une table ronde, des documentaires importants ou des programmes d'actualités. | conférences universitaires, documentaires importants ou programmes d'actualités, discussions sur internet. |
| | Peut résumer (en langue B) les points ou les événements importants présentés dans des programmes de télévision ou de courtes séquences vidéo (en langue A), à condition de pouvoir les regarder plusieurs fois. | une scène d'un film, d'une série ou d'une sitcom. | un programme d'actualités sur le sujet d'une réunion publique. | des extraits d'informations, des interviews ou des déclarations publiques concernant l'institution. | une scène d'un documentaire, une interview. |
| A2+ | Peut rapporter (en langue B) les points principaux de programmes d'actualités simples (en langue A) de la TV ou la radio traitant d'événements, de sport, d'accidents, etc., si les sujets sont familiers et énoncés lentement et clairement. | dans une discussion informelle avec des amis, un bavardage sur les médias sociaux. | dans une discussion informelle en public par ex. dans un aéroport ou un restaurant. | Sans objet. | dans le cadre d'un projet comprenant la collecte d'informations venant des médias. |
| | Peut rapporter, en phrases simples (en langue B), les informations données dans des textes bien structurés courts et simples (écrits en langue A), comportant des illustrations ou des tableaux. | informations sur "qui, quand, où" dans des faits d'actualité. | choix d'un concert ou d'un événement sportif, informations dans des avis ou des affiches, horaires, graffitis, programmes, tickets. | détails des horaires de travail. | une histoire illustrée, un texte simple informatif sur un pays, avec des tableaux informatifs. |
| | Peut résumer (en langue B) le(s) point(s) important(s) de courts textes informatifs simples (en langue A) portant sur des sujets familiers. | informations sur "qui, quand, où" dans des faits d'actualité, des sites internet/des descriptions dans des brochures, des rubriques simples dans un guide. | panneaux d'informations dans les musées, dépliants d'institution – hôpital, police. | rapports sur les résultats financiers annuels. | détails sur les tâches et les attributions, descriptions des cours et des examens. |
| A2 | Peut transmettre (en langue B) les points principaux de textes oraux et écrits courts, clairement structurés et simples (en langue A), remédiant à son répertoire limité par différents moyens (gestes, dessins, mots empruntés à d'autres langues). | bulletins météo, instructions très simples de montage. | informations sur les horaires et les prix d'un transport, les services disponibles. | Sans objet. | bulletins météo, descriptions illustrées de lieux, histoires illustrées très simples. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ECRIT | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut expliquer par écrit (en langue B) la façon dont des faits et des arguments sont présentés dans un texte (en langue A), particulièrement lorsque qu'un point de vue est rapporté, et peut attirer l'attention sur l'utilisation, par l'auteur, des sous-entendus, des critiques voilées, de l'ironie et des sarcasmes.<br>Peut résumer des informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat global. | discussions, programmes d'actualités, livres, articles de journaux, commentaires et éditoriaux, articles spécialisés, ou autres publications destinées à un grand public cultivé. | contributions à une réunion de mairie, débat public, forum de discussion, réunion politique, tract politique, document de politique publique, avis juridique. | présentation à une conférence, séminaire ou réunion, publication professionnelle, rapport technique, conférence. | un exposé lors d'une conférence académique, des discussions en ligne, du matériel pédagogique, des manuels, des exposés dans des revues académiques, des ouvrages de référence. |
| C1 | Peut résumer par écrit (en langue B), des textes longs et complexes (écrits en langue A), interpréter convenablement le contenu, à condition de pouvoir occasionnellement vérifier la signification précise de termes techniques peu courants. | discussions, programmes d'actualités, livres, articles de journaux, commentaires et éditoriaux, articles spécialisés, ou autres publications destinées à un grand public cultivé. | contributions à une réunion de mairie, débat public, forum de discussion, réunion politique, tract politique, document de politique publique. | présentation à une conférence, séminaire ou réunion, publication professionnelle, rapport technique, conférence, propositions commerciales. | un exposé lors d'une conférence académique, des discussions en ligne, du matériel pédagogique, des manuels, des exposés dans des revues académiques |
| | Peut résumer par écrit, pour un public spécifique, un texte long et complexe (en langue A), et respecter le style et le registre d'origine (par ex. un article d'analyse politique ou académique, un extrait de roman, un éditorial, une critique littéraire, un rapport, un extrait de livre scientifique). | | contributions à une réunion de mairie, débat public, forum de discussion, réunion politique, tract politique, document de politique publique, un avis juridique. | une présentation à une conférence, un séminaire ou une réunion, une publication professionnelle, un rapport technique, une conférence. | un exposé lors d'une conférence académique, des discussions en ligne, du matériel pédagogique, des manuels, des exposés dans des revues académiques, des ouvrages de référence. |
| B2+ | Peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. | discussion à l'occasion d'événements familiaux, journaux télévisés, programmes d'actualités, émissions-débats. | présentations, discours, tirade. | présentations à une conférence. | exposés, présentations et des à une conférence, discussions en ligne. |
| | Peut comparer, opposer et synthétiser par écrit (en langue B), les informations et les points de vue donnés dans des publications académiques et professionnelles (en langue A), liés à ses domaines d'intérêt. | Sans objet. | documents de politique publique. | revues et des journaux professionnels, documents politiques, rapports techniques. | articles académiques, revues, livres. |
| | Peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original. | documentaires, programmes d'actualités, articles dans un magazine ou un journal, romans, nouvelles, pièces de théâtre. | forum de discussion avec plusieurs participants, blogs, discours, tirade, plaidoyers juridiques, opinions et des documents, documents politiques. | présentation à une conférence, séminaire, réunion, séance d'information ou conférence de presse, rapport, contrat, règlements, articles. | discussion en ligne, exposé, séminaire académique, articles académiques et livres, romans, nouvelles, pièces de théâtre. |
| B2 | Peut résumer par écrit, (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation. | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRAITER UN TEXTE À L'ECRIT | | TEXTE (ET DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1+ | Peut résumer par écrit (en langue B), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel | documentaires, programmes d'actualités, articles dans un magazine ou un journal, romans, nouvelles, pièces de théâtre. | forum de discussion avec plusieurs participants, blogs, discours, tirade, plaidoyers juridiques, opinions et documents, documents de politiques. | une présentation à une conférence, un séminaire, une réunion, une session d'information ou une conférence de presse, un rapport, un contrat, des règlements, des articles. | une discussion en ligne, un cours, un séminaire académique, des articles académiques et des livres, des romans, des nouvelles, des pièces de théâtre, |
| B1 | Peut résumer par écrit (en langue B), les points principaux de textes oraux informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés dans une langue standard. | discussion au téléphone, discussion en ligne, bulletins d'informations, documentaires, lettres personnelles, brochures d'informations, articles courts. | présentation à une réunion publique, déclarations ou avis publics. | présentation enregistrée en vidéo à une réunion, séance d'information pour une tâche, rapports et lettres commerciales. | session d'orientation, des consignes pour une attribution (de poste ou de rôle), discours par un intervenant invité, récits et articles courts. |
| | Peut résumer par écrit (en langue B), les points principaux de textes écrits informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés dans une langue standard.<br>Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. | lettres personnelles, articles courts, brochures, publicités, textes d'un site internet. | lettres officielles courtes, déclarations publiques et avis, règlements, dépliants donnant des informations sur des modifications dans les services, programmes d'événements. | rapports, lettres commerciales. | récits, rubriques de manuel, sites internet, résumés d'informations, articles courts. |
| A2+ | Peut lister (en langue B), les informations importantes de textes courts et simples (en langue A), s'ils portent sur des sujets concrets et familiers et s'ils sont écrits dans une langue courante simple.<br>Peut prélever et reproduire des mots et des expressions-clés ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans les limites de sa compétence et de son expérience. | informations sur "qui, quand, où" dans des faits d'actualité, sites internet/ descriptions dans des brochures, simples rubriques de guides. | panneaux d'informations dans les musées, dépliants d'institutions – hôpital, police. | avis, règlements, instructions pour une tâche. | détails sur les tâches et les attributions, descriptions des cours et des examens, extraits de manuel. |
| A2 | Peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter des textes écrits courts sur des sujets courants et familiers, (en langue A), avec un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs.<br>Peut transcrire des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible. | lettres donnant des nouvelles. | avis publics, rubriques de guides. | instructions simples concernant le travail par ex. comment changer l'encre de l'imprimante. | récits simples et courts, règlements généraux académiques par ex. pour un examen. |
| A1 | Peut, à l'aide d'un dictionnaire, présenter (en langue B), des phrases simples écrites (en langue A), mais sans toujours choisir la signification convenable.<br>Peut transcrire des mots isolés et des textes courts imprimés. | des lettres donnant des nouvelles. | avis publics, informations sur les transports. | instructions et rapports simples sur des sujets de son domaine. | récits simples, règlements académiques. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRADUIRE À L'ORAL UN TEXTE ÉCRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS…) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets très variés d'ordre personnel, académique et professionnel, transmettre fidèlement ce qui concerne les opinions et les arguments, ainsi que les nuances et leurs implications. | articles de magazines spécialisés et rapports sur des questions d'intérêt personnel. | document de politique publique, déclarations, règles ou règlements | publications professionnelles, rapports techniques, contrats, communiqués de presse. | projets académiques et documents associés. |
| C1 | Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes écrits complexes (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, et saisir la plupart des nuances. | | | | |
| B2 | Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes écrits (en langue A), informatifs et argumentatifs complexes sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine. | journaux ou articles de magazines sur des questions courantes d'ordre personnel. | textes d'accompagnement d'œuvres au musée ou à une exposition, règlements municipaux par ex. sur le recyclage, le stationnement, etc. | rapport technique en rapport avec la profession. | règlements académiques sur l'information par ex. les conventions concernant la rédaction d'articles. |
| B1+ | Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes informatifs et argumentatifs écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine, s'ils sont rédigés dans une langue standard facile à comprendre. | | | | |
| B1 | Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes informatifs clairs et bien structurés écrits (en langue A), sur des sujets familiers ou personnels, même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation. | courriels ou lettres donnant nouvelles des d'amis/de parents | rapports simples, comme un témoignage lors d'un accident. | CV et lettre de présentation d'un demandeur d'emploi ou d'un stagiaire. | brochure(s) décrivant les activités extra curriculaires disponibles ainsi que les conditions. |
| A2+ | Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes écrits (en langue A), courants, courts et simples (par ex. des rubriques de prospectus, des messages, des instructions, des lettres ou des courriels). | | avis sur des changements dans les services publics par ex. les règlements du stationnement ou de la collecte des ordures. | long CV et lettre de présentation d'un demandeur d'emploi ou d'un stagiaire. | |
| A2 | Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire de textes écrits (en langue A), courts et simples (par ex. des messages sur des sujets familiers), et saisir les points les plus importants. | étiquettes sur les produits alimentaires ou les appareils électroniques, consignes pour la prise de médicaments. | instructions sur l'achat d'un titre de transport. | règlements élémentaires de santé et de sécurité sur le lieu de travail. | avis sur des livres ou des échanges de cours/classe. |
| | Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire d'informations courantes sur des sujets familiers, rédigées (en langue A) en phrases simples (par ex. des nouvelles de personnes, de courtes histoires, des adresses, des messages ou des instructions). | nouvelles personnelles par courriel et lettres. | instructions, avis, informations sur des affiches. | avis, instructions, règlements élémentaires de santé et de sécurité. | consignes d'examen. |
| A1 | Peut assurer (en langue B), la traduction orale simple et sommaire de mots et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, écriteaux, affiches, programmes, dépliants, etc. | Sans objet. | panneaux et avis, affiches, programmes, dépliants, etc. | panneaux et avis, affiches, dépliants, etc. | panneaux et avis, affiches, horaires. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRADUIRE UN TEXTE ÉCRIT À L'ECRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut traduire (en langue B), des documents techniques écrits (en langue A), hors de son domaine de spécialité, à condition que l'exactitude de la traduction soit vérifiée par un spécialiste du domaine. | lettres, articles de journaux, commentaires et éditoriaux, articles spécialisés, ou autres publications destinées à un grand public cultivé. | tract politique, document de politique publique, avis juridique. | publications professionnelles, rapports techniques, contrats, communiqués de presse. | article académique. |
| C1 | Peut traduire (en langue B), des textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre social, académique ou professionnel liés à son domaine, et transmettre correctement des éléments d'appréciation, des arguments y compris la plupart des implications qui s'y rapportent, même si une forte influence du document original se fait sentir. | lettres, articles de magazine ou de journal, histoires courtes. | discours, tirade, documents politiques. | rapports concernant des projets scientifiques, techniques, commerciaux, règlements, articles ou autres publications professionnelles. | articles académiques et livres, critiques littéraires. |
| B2+ | Peut faire des traductions clairement structurées de/du (langue A) en (langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original. | lettres, articles de magazine ou de journal, écrits familiers. | | | articles académiques et livres, romans, nouvelles, pièces de théâtre. |
| B2 | Peut faire des traductions (en langue B), qui suivent de près les phrases et la structure en paragraphes du texte original (en langue A), et transmettre correctement les points importants du texte source, même si la traduction peut sembler maladroite. | lettres donnant des nouvelles, articles d'intérêt général. | documents publics décrivant des règlements généraux, rubriques de guides, déclarations d'opinion. | lettres simples, instructions, rapports sur des sujets de son domaine. | récits simples, règlements académiques généraux. |
| B1+ | Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B), de textes factuels simples et courts, rédigés dans une langue facile et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs. | | | lettres simples, instructions, rapports sur des sujets de son domaine. | |
| B1 | Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B), l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue facile et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs. | | | | règlements académiques généraux. |
| A2 | Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B), de textes très courts sur des thèmes quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs. | lettres donnant des nouvelles. | des avis publics, rubriques de guides. | instructions de travail simples par ex. comment changer l'encre de l'imprimante. | récits simples et courts, règlements académiques généraux, par ex. pour un examen. |
| A1 | Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification. | | avis publics, informations sur les moyens de transports. | instructions et rapports simples sur des sujets de son domaine. | récits simples, règlements académiques. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| PRENDRE DES NOTES, (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, RÉUNIONS ETC.) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut, tout en continuant à participer à une réunion ou à un séminaire, prendre des notes fiables (ou les minutes de la réunion) pour les personnes qui ne sont pas présentes, même si le sujet est complexe et/ou n'est pas familier. | Sans objet. | pendant une réunion publique, à la réunion du comité, d'club ou d'une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt. | pendant une réunion de direction, un séminaire de formation. | dans un séminaire ou un forum de discussion. |
| | A conscience de l'implicite et des sous-entendus dans ce qui est dit et peut en prendre en note aussi bien que des énoncés de l'orateur.<br>Peut prendre des notes de manière sélective, en paraphrasant ou abrégeant de façon efficace afin de saisir les concepts abstraits et les rapports entre des idées. | | | pendant une réunion de direction, une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | dans un séminaire ou un forum de discussion, en assistant à une conférence. |
| C1 | Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en consignant l'information de façon si précise et si proche de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes. | | pendant une conférence publique sur un sujet intéressant. | pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | en assistant à une conférence, en suivant une discussion sur internet. |
| | Peut décider de ce qu'il faut ou non noter au cours d'une conférence ou d'un séminaire, même quand il s'agit de sujets non familiers. | | pendant une réunion publique, à la réunion du comité, d'club ou d'une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt. | pendant une réunion de direction, une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | dans un séminaire ou un forum de discussion, en assistant à une conférence |
| | Peut sélectionner des informations et des arguments détaillés pertinents sur des sujets complexes, abstraits venant de sources orales multiples (par ex. des conférences, des «postcasts», des discussions formelles et des débats, des interviews, etc.) à condition que la langue utilisée soit standard, le débit normal et les différents accents familiers à l'auditeur. | rechercher un sujet d'intérêt personnel | rechercher un champ d'intérêt pour une association, un groupe de pression, un parti politique, etc. | rechercher un champ d'intérêt pour un rapport ou une présentation. | rechercher un champ d'intérêt pour un article ou une présentation de séminaire. |
| B2 | Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il/si elle s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information. | Sans objet. | pendant une conférence publique sur un sujet intéressant. | pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | en assistant une conférence, en suivant une discussion sur internet. |
| | Peut prendre des notes exactes dans des réunions et des séminaires sur la plupart des sujets susceptibles d'être traités dans son domaine. | | pendant une réunion publique, à la réunion de la commission ou un club ou une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt. | pendant une réunion de direction, à un séminaire de formation. | pendant un séminaire ou un forum de discussion. |
| B1+ | Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour qu'il/elle puisse les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré. | | pendant une conférence publique sur un sujet intéressant. | pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | en assistant à une conférence, en suivant une discussion sur internet. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| TRADUIRE UN TEXTE ÉCRIT À L'ECRIT | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'une conférence simple à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante. | Sans objet. | pendant une conférence publique sur un sujet intéressant. | pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | en assistant à une conférence, en suivant une discussion sur internet. |
| | Peut prendre note de consignes de routine dans une réunion portant sur des sujets familiers, à condition qu'elles soient formulées de façon simple et qu'il y ait assez de temps pour le faire. | | pendant une réunion publique, à la réunion de la commission ou un club ou une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt. | pendant une réunion interne, un séminaire de formation. | pendant un séminaire ou un forum de discussion. |
| A2+ | Peut prendre de simples notes lors d'une présentation/manifestation quand le sujet est familier et prévisible, que le présentateur fait des mises au point et donne le temps de prendre les notes. | | pendant la démonstration d'un nouveau produit intéressant dans une foire /un centre commercial. | pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation. | Sans objet. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré- A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| C1 | Peut décrire de façon détaillée son interprétation personnelle d'une œuvre, exposer ses réactions à certains éléments et expliquer leur signification. | roman ou nouvelle qu'on vient de lire, pièce de théâtre, u film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient de voir, peintures ou sculptures dans une galerie, objets culturels dans un musée - dans une discussion avec des amis. | roman, nouvelle, pièce de théâtre, poème, lus ou étudiés, membre d'un cercle culturel organisé par un institut culturel ou un club.<br>film ou autre objet culturel/artistique à une projection ou une exposition organisée par un institut culturel ou un club. | établir des relations avec des partenaires ou des clients étrangers : discussion informelle sur la littérature, l'industrie du cinéma, les principaux objets culturels du pays de l'autre personne. | un roman, un poème, nouvelle ou œuvre classique ou contemporaine étudiée dans un cours de littérature. |
| | Peut exposer son interprétation d'un personnage, d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.<br>Peut donner son interprétation personnelle du déroulement d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un récit, un roman, un film ou une pièce de théâtre. | un roman ou une nouvelle qu'on vient de lire, une pièce de théâtre, un film ou une comédie musicale- dans une discussion avec des amis. | | Sans objet. | |
| B2 | Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments.<br>Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction. | roman ou nouvelle qu'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient de voir, peintures ou sculptures dans une galerie, objets culturels dans un musée - dans une discussion avec des amis. | roman simple ou nouvelle lue en tant que membre d'un cercle de lecture de langue étrangère organisé par un professeur ou un institut culturel. | établir des relations avec des partenaires ou des clients : discussion informelle sur la littérature, l'industrie du cinéma, les principaux objets culturels du pays de l'autre personne. | roman, poème, pièce de théâtre, nouvelle ou œuvre littéraire étudiée en classe. |
| | Peut exprimer de façon détaillée ses réactions à la forme d'expression, au style et au contenu d'une œuvre et expliquer ce qu'il/elle a apprécié et pourquoi. | | | Sans objet. | |
| B1 | Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé/e. | nouvelle simple ou roman qu'on vient de lire, film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient juste de voir - avec des amis. | | établir des relations avec des partenaires ou des clients : discussion informelle sur /ou références au patrimoine littéraire (par ex. Cervantès, Shakespeare, Victor Hugo, etc.) étudié à l'école ou films d'acteurs/actrices bien connus. | nouvelle simple, conte de fées/ conte populaire ou passage d'un roman lu en classe ou pour un devoir à la maison, vidéo vue en classe. |

| MÉDIER UN TEXTE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut expliquer de façon détaillée avec quel personnage il/elle s'identifie le plus et pourquoi.<br>Peut associer les événements d'un récit, d'un film ou d'une pièce de théâtre avec des événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.<br>Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues.<br>Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il/elle a craint pour un personnage et expliquer pourquoi.<br>Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre.<br>Peut décrire la personnalité d'un personnage. | nouvelle simple ou roman qu'on vient de lire, film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient juste de voir - avec des amis. | roman simple ou nouvelle lue en tant que membre d'un cercle de lecture de langue étrangère organisé par un professeur ou un institut culturel. | | nouvelle simple, conte de fées/ conte populaire ou passage d'un roman lu en classe ou pour un devoir à la maison, vidéo vue en classe. |
| A2 | Peut exprimer ses réactions vis à vis d'une œuvre et faire part simplement de ses impressions et de ses idées.<br>Peut décrire ce que ressent un personnage et en expliquer les raisons.<br>Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement.<br>Peut dire s'il/si elle a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple.<br>Peut expliquer de façon simple ce qu'il/elle a ressenti au sujet d'une œuvre littéraire ou d'une œuvre d'art.<br>Peut sélectionner des passages simples qu'il/elle a particulièrement aimés dans une œuvre littéraire et les citer. | Sans objet. | Sans objet. | Sans objet. | histoire simple, conte de fées, conte populaire ou poème lu en classe. |
| A1 | Peut utiliser des mots et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir. | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites.<br>Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par ex. les métaphores, une syntaxe bizarre, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations.<br>Peut évaluer d'un point de vue critique la façon dont la structure, la langue et les procédés de rhétorique sont utilisés à des fins spécifiques dans une œuvre et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace.<br>Peut donner un avis motivé sur la rupture volontaire des conventions linguistiques dans une œuvre écrite. | Sans objet. | rédiger la critique d'un roman, d'un film, du travail d'une vie d'artiste pour le journal ou le blog d'un cercle culturel organisé par un institut culturel ou un club. | Sans objet. | roman, poème, pièce de théâtre, nouvelle ou une œuvre classique ou contemporaine étudiée dans un cours de littérature. |
| C1 | Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents.<br>Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre.<br>Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par ex. en créant et trompant les attentes). | | | | |
| B2 | Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens.<br>Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.<br>Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples.<br>Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème. | roman ou nouvelle qu'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient de voir, peintures ou sculptures dans une galerie, objets culturels dans un musée - dans une discussion avec des amis. | roman simple ou nouvelle lue en tant que membre d'un cercle de lecture de langue étrangère organisé par un professeur ou un institut culturel. | Sans objet. | roman, poème, pièce de théâtre, nouvelle ou œuvre littéraire étudiée en classe. |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) | | TEXTE (ET CONTEXTE DU DISCOURS) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens. | roman ou nouvelle qu'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle qu'on vient de voir, peintures ou sculptures dans une galerie, objets culturels dans un musée - dans une discussion avec des amis. | roman simple ou nouvelle lue en tant que membre d'un cercle de lecture de langue étrangère organisé par un professeur ou un institut culturel. | Sans objet. | nouvelle très simple, conte de fées/ conte populaire ou passage d'un roman lu en classe ou pour un devoir à la maison. |
| | Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières. | Sans objet. | Sans objet. | Sans objet. | |
| A2 | Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples en langage quotidien très simple comportant des situations familières. | | | | nouvelle très simple, conte de fées/ conte populaire ou poème lu en classe. |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| FACILITER LA COOPÉRATION DANS LES INTERACTIONS AVEC DES PAIRS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | *Pas de descripteur disponible, voir C1* | | | | |
| C1 | Peut se montrer sensible aux différents points de vue exprimés dans un groupe, reconnaître les contributions et formuler d'éventuelles réserves, désaccords ou critiques sans froisser les gens.<br>Peut développer l'interaction et aider à la guider avec tact vers une conclusion. | pendant un échange avec des amis, des membres de la famille, des collègues rencontrés dans des circonstances informelles pour discuter d'un problème dont il/elle a connaissance. | président/modérateur pendant une réunion de la collectivité, d'une association ; à l'occasion d'une collecte de fonds ; une session de questions/réponses lors de la présentation publique d'un projet, par ex. pour un nouvel immeuble/une nouvelle installation. | président/modérateur d'un groupe lors de groupes de réflexion ; pendant des transactions commerciales relativement simples ; pendant des réunions sur un programme ; des réunions de comités. | conférencier/formateur lors d'une conférence pendant les séances de questions/réponses ; pendant un débat organisé en amont dans une classe à l'école/à l'université ; lors de travaux pratiques pour le perfectionnement des enseignants. |
| B2+ | Peut, en fonction des réactions de ses interlocuteurs, adapter la formulation de ses questions et/ou intervenir dans une interaction de groupe. | | | | |
| | Peut agir comme rapporteur dans une discussion de groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés. | | aux réunions de la collectivité traitant d'une question spécifique avec un support visuel. | | pendant une tâche collaborative dans une classe à l'école/à l'université lors de travaux pratiques pour le perfectionnement des enseignants |
| B2 | Peut poser des questions pour animer le débat sur la façon d'organiser un travail collectif. | | | | |
| | Peut aider à définir les objectifs d'un travail d'équipe et comparer les choix permettant de les atteindre.<br>Peut recentrer une discussion en suggérant ce qui doit être abordé ensuite et la façon de faire. | pendant un échange informel avec des amis, des membres de la famille, des collègues, pour choisir les solutions à un problème. | aux réunions de la collectivité traitant d'une question simple avec un support visuel. | | pendant une tâche collaborative simple dans une classe à l'école/l'université lors de travaux pratiques en commun, avec l'aide des autres enseignants. |
| B1+ | Peut participer à une tâche commune, faire par exemple des suggestions et y répondre, demander l'avis des gens et proposer d'autres approches. | | | pendant une transaction commerciale relativement simple; pendant des réunions de comités entre collègues | |
| B1 | Peut participer à des tâches communes simples et travailler à l'atteinte d'un but commun dans le groupe, en posant et répondant à des questions claires.<br>Peut définir la tâche en termes simples lors d'une discussion et demander aux participants d'apporter leur expertise et leur expérience.<br>Peut inviter des personnes du groupe à prendre la parole. | pendant un court échange informel avec des amis, des membres de la famille, des collègues pour demander par exemple des conseils avant de faire un choix parmi les solutions à un problème. | | président ou membre d'un groupe pendant des groupes de réflexion; pendant une transaction commerciale relativement simple; pendant des réunions de comités. | |
| A2+ | Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, si les participants parlent lentement et l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. | pendant un court échange avec des amis, des membres de la famille | Sans objet. | pendant une transaction commerciale simple. | pendant une tâche collaborative simple dans une classe à l'école/à l'université |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| FACILITER LA COOPÉRATION DANS LES INTERACTIONS AVEC DES PAIRS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| A2 | Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, demander aux participants ce qu'ils pensent, faire des propositions et comprendre les réponses, à condition qu'il/elle puisse, de temps à autre, demander de répéter ou de reformuler. | pendant un court échange avec des amis, des membres de la famille | Sans objet. | pendant une transaction commerciale simple. | pendant une tâche collaborative simple dans une classe à l'école/à l'université |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut résumer, évaluer et combiner les différentes contributions de façon à faciliter l'adoption d'une solution ou de la voie à suivre. | pendant un échange informel avec des amis, des membres de la famille, des collègues pour discuter d'un problème dont il/elle a connaissance. | président/modérateur pendant une réunion de la collectivité, d'une association ; à l'occasion d'une collecte de fonds ; une session de questions/réponses lors de la présentation publique d'un projet, par ex. pour un nouvel immeuble/une nouvelle installation. | président/modérateur d'un groupe lors de groupes de réflexion ; pendant des réunions sur un programme ; des réunions de comités. | conférencier/formateur lors d'une conférence pendant les séances de questions/réponses ; pendant un débat organisé en amont dans une classe à l'école/à l'université ; lors de travaux pratiques pour le perfectionnement des enseignants. |
| C1 | Peut recadrer une discussion de façon à décider de la conduite à tenir avec un partenaire ou un groupe, rapporter ce que les autres ont dit, résumer, examiner et considérer tous les points de vue. | | | | |
| | Peut, dans une discussion, évaluer les problèmes, les difficultés et les propositions de façon à décider de la voie à suivre. | | aux réunions de collectivité traitant d'une question spécifique avec un support visuel. | | |
| | Peut souligner les incohérences d'un raisonnement et contester les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus. | | | | compléter un groupe sur une tâche de résolution de problème ou sur un projet ou dans un débat de classe. |
| B2+ | Peut mettre en évidence le problème principal à résoudre dans une tâche complexe ainsi que les aspects importants à prendre en compte. | aider un ami à s'organiser pour résoudre un problème financier ou familial, lors de la préparation d'un événement familial par ex. un mariage ou un anniversaire. | membre/président/modérateur d'une réunion de d'organisation d'une campagne (politique) ou d'un projet et/ou d'un événement monté par un club. | président/ou membre d'une réunion portant sur la stratégie ou une réunion de planification de projet. | organiser un travail de groupe par ex. rédiger une revue collective, planifier un travail de recherche, une visite d'échanges ou un projet. |
| | Peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective, exprimer et partager ses idées, donner des explications détaillées et faire des suggestions pour les actions à venir. | planifier une sortie compliquée, des vacances ou un projet avec la famille et les amis. | | membre d'une réunion de stratégie ou une réunion de planification de projet ; pendant un travail collaboratif sur un projet. | organiser avec des camarades de classe/des collègues, un travail de groupe ou un projet, une sortie éducative, une un échange scolaire. |
| | Peut participer à l'organisation de la discussion dans un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en examinant et considérant tous les points de vue. | | | | |
| B2 | Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes. | conversation avec la famille ou les amis pour organiser un événement thématique ou social par ex. une fête (surprise) | membre d'un club dans une réunion de collectivité pour organiser un événement public. | | compléter un groupe sur une tâche de résolution de problème ou sur un projet ou dans un débat de classe ou dans des travaux pratiques en commun pour les professeurs. |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B2 | Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe | discussion avec de la famille et des amis ayant des idées totalement différentes sur les occupations pendant les vacances, pendant une réunion de famille, ou sur la rénovation d'une maison | dans une réunion de collectivité, chercher une solution à un problème social local par ex. la sécurité, le vandalisme, la circulation, le manque d'espaces verts et /ou d'infrastructures/de services. | membre d'une réunion de stratégie ou une réunion de planification de projet ; pendant un travail collaboratif sur un projet. | compléter un groupe sur une tâche de résolution de problème ou sur un projet ou dans un débat de classe ou dans des travaux pratiques en commun pour les professeurs. |
| | Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis. | discussion avec de la famille et des amis ayant des idées totalement différentes sur les occupations pendant les vacances, pendant une réunion de famille, sur la rénovation d'une maison, sur un conflit domestique entre colocataires. | | | |
| B1+ | Peut organiser le travail pour réaliser une tâche commune simple en précisant l'objectif et en expliquant de façon simple les principaux problèmes à régler.<br>Peut poser des questions, faire des commentaires et proposer des reformulations simples pour garder le cap d'une discussion. | discussion entre colocataires ou amis sur la façon de s'organiser dans un appartement, comment réparer quelque chose, comment organiser un événement. | participer à une consultation publique sur les problèmes locaux par ex. les transports, les demandes de permis d'urbanisme ou la politique ou les événements de la communauté. | réunion de planification de projet; pendant un travail collaboratif sur un projet. | compléter un groupe sur une tâche de résolution de problème ou sur un projet ou dans un débat de classe. |
| B1 | Peut demander à un membre du groupe de s'expliquer sur les points de vue donnés par le groupe.<br>Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une mutuelle compréhension et aider à préserver le développement des idées. | | | | |
| A2+ | Peut, en posant les bonnes questions, s'assurer que la personne à qui il/elle parle comprend ce qu'il/elle veut dire. | discussion sur les choix pour une sortie en soirée, pour organiser une fête ou pour décider des règles dans une maison. | Sans objet. | pendant un travail collaboratif sur un projet. | compléter un groupe sur une tâche de résolution de problème ou sur un projet. |
| A2 | Peut faire des remarques simples et éventuellement poser des questions pour montrer qu'il/elle suit.<br>Peut faire des propositions simples de façon à faire avancer la discussion. | | | | |
| A1 | Peut exprimer une idée à l'aide de mots très simples et demander ce que les autres pensent. | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| GÉRER LES INTERACTIONS | | SITUATION (ET RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut endosser des rôles différents en fonction des besoins des participants et de l'activité menée (personne ressource, médiateur, superviseur, etc.) et apporter une aide opportune et individualisée. | Sans objet. | membre/président/modérateur pendant une réunion de collectivité, une réunion d'association, politique/de bénévoles/de charité, pendant des événements sportifs à un niveau local, régional, national, international. | à des réunions/sessions consultatives sur des changements de politique/ de structure dans une organisation ; dans des sessions de perfectionnement professionnel ; pendant un travail sur des projets collaboratifs complexes dans une affaire, sur des institutions partenaires. | pendant des activités impliquant un travail de groupe/en binôme, des tâches collaboratives, des puzzles, penser/apparier/partager, un projet de travail à l'école/l'université ou dans la formation d'enseignants ; une assemblée de parents/d'étudiants, l'organisation par ex. d'une contestation/opposition, un voyage scolaire ; dans un atelier doctoral. |
| | Peut repérer les sous-entendus dans une interaction et prendre les mesures adéquates pour orienter la discussion. | pendant un court échange informel avec des amis, des membres de la famille. | | | |
| C1 | Peut organiser une séquence de travail diversifiée et équilibrée, de plénière, de groupe ou individuel et assurer en douceur des transitions entre les étapes. | Sans objet. | | | |
| | Peut intervenir avec tact pour réorienter le débat, éviter qu'un participant prenne le dessus ou faire face à un comportement perturbateur | | | à une réunion sur les procédures, pendant un travail collaboratif sur un projet. | |
| B2+ | Peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace. | | | à des réunions/sessions consultatives sur des changements de politique/ de structure dans une organisation ; dans des sessions de perfectionnement professionnel ; pendant un travail sur des projets collaboratifs complexes dans une affaire, sur des institutions partenaires. | |
| | Peut suivre un travail individuel ou de groupe de façon non intrusive, intervenir pour recadrer le groupe sur la tâche à effectuer ou pour solliciter encore plus de participation. | | | à une réunion sur les procédures, pendant un travail collaboratif sur un projet. | |
| | Peut intervenir habilement pour recentrer l'attention des participants sur des aspects de la tâche en posant des questions ciblées et en sollicitant des propositions. | Sans objet. | membre/président/modérateur pendant une réunion de collectivité, une réunion d'association, politique/de bénévoles/de charité, pendant des événements sportifs à un niveau local, régional, national, international. | à des réunions/sessions consultatives sur des changements de politique/ de structure dans une organisation ; dans des sessions de perfectionnement professionnel ; pendant un travail sur des projets collaboratifs complexes dans une affaire, sur des institutions partenaires. | pendant des activités impliquant un travail de groupe/en binôme, des tâches collaboratives, des puzzles, penser/apparier/partager, un projet de travail à l'école/l'université ou dans la formation d'enseignants ; une assemblée de parents/d'étudiants, l'organisation par ex. d'une |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| GÉRER LES INTERACTIONS | | SITUATION (ET RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B2 | Peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail en groupe. | | | président/membre d'un groupe pendant des groupes de réflexion ; pendant des réunions de communauté. | contestation/opposition, un voyage scolaire ; dans un atelier doctoral. |
| | Peut expliquer les règles de base pour une discussion collective en petits groupes portant sur une résolution de problème ou l'évaluation de propositions divergentes. | | | | |
| | Peut intervenir à bon escient pour recadrer un groupe sur la tâche à effectuer, avec de nouvelles consignes, ou pour solliciter encore plus de participation. | | membre/président/modérateur pendant une réunion de collectivité avec un objectif bien défini ; dans un festival travaillant en coopération avec un groupe, sur un objectif défini. | à une réunion sur les procédures, pendant un travail collaboratif sur un projet. | pendant une activité collaborative bien structurée à l'école/à l'université. |
| B1+ | Peut attribuer la parole dans une discussion et inviter un participant à parler. | | réunion de résidents pour se mettre d'accord sur des termes courants utilisés pour l'entretien. | membre d'une équipe à une réunion d'un groupe de travail. | |
| B1 | Peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité. | | membre/président/modérateur pendant une réunion de collectivité avec un objectif bien défini ; dans un festival travaillant en coopération avec un groupe, sur un objectif défini. | réunion sur les procédures, pendant un travail collaboratif sur un projet, réunion d'équipe pour introduire brièvement de nouvelles procédures/ou du matériel. | |
| A2 | Peut donner des consignes très simples à un groupe de travail collectif et aider si nécessaire aux formulations | | | | |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| SUSCITER UN DISCOURS CONCEPTUEL | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut guider avec efficacité le développement des idées dans une discussion sur des sujets abstraits complexes, orienter le débat en ciblant les questions et en encourageant les participants à approfondir leur raisonnement. | discuter de questions sociales et politiques avec des amis et des proches. | réunion de collectivité pour discuter des détails d'un plan d'action. | prendre l'initiative dans des réunions d'équipe de projet et les sessions de remue-méninges (brainstorming). | conduire un séminaire, donner un cours, participer à des débats ou des discussions en classe. |
| C1 | Peut, à partir de différentes contributions, poser une série de questions ouvertes afin de susciter un raisonnement logique (par ex. la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification et la prévision). | | | | |
| B2+ | Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et développer leurs idées.<br>Peut inciter les membres d'un groupe à mettre à profit les informations et les idées des uns et des autres pour proposer un concept ou une solution | | | | conduire un séminaire, donner un cours, participer à des débats ou des discussions en classe ; comme intervenant/formateur à une conférence pendant une séance de Questions/Réponses. |
| B2 | Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions.<br>Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente.<br>Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée cadre avec le thème principal de la discussion. | | | | |
| B1+ | Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. | discuter de films, de pièces de théâtre et autres divertissements avec des amis/des proches. | assister à une consultation publique sur les problèmes locaux par ex. les transports, les demandes de permis d'urbanisme ou la politique et les événements de la communauté. | réunions d'équipe de projet et les sessions de remue-méninges (brainstorming), durant un travail collaboratif sur projet. | participer à des débats ou des discussions en classe. |
| | Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées. | Sans objet. | Sans objet. | | |
| | Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. | discuter de questions sociales et personnelles avec des amis et des proches. | assister à une consultation publique sur les problèmes locaux par ex. les transports, les demandes de permis d'urbanisme ou la politique et les événements de la communauté. | | |
| B1 | Peut demander à quelqu'un la raison de son idée et comment il pense que les choses vont pouvoir fonctionner. | | | | |
| A2 | Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée. | Discuter des choix de sorties en soirée avec la famille, les amis ou les locataires, organiser une fête. | réunion de communauté. | pendant des réunions d'équipe, durant un travail collaboratif sur projet. | participer à de simples discussions en classe. |

| MÉDIER DES CONCEPTS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| SUSCITER UN DISCOURS CONCEPTUEL | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| A1 | Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. | discuter des options de sorties en soirée. | Sans objet. | Sans objet. | activité simple de groupe. |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ETABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.<br>Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus. | rencontres multiculturelles ou cérémonies de type personnel avec des amis et/ou la famille. | réunions de communautés multiculturelles, faire des courses, voyager ou s'occuper de questions publiques dans un environnement multiculturel. | pendant une réunion au niveau des cadres supérieur dans un environnement multiculturel. | séminaire dans un contexte éducatif multiculturel. |
| C1 | Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambigüités, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus. | | | | |
| | Peut anticiper d'éventuelles méprises concernant ce qui a été dit ou écrit et faire en sorte que les interactions restent positives en commentant et en interprétant des points de vue culturels différents sur la question traitée. | annoncer / donner des nouvelles sur des questions délicates à propos de tierces personnes. | dans des services multiculturels d'orientation et de conseils concernant par ex. le mariage, le divorce, la garde des enfants. | discuter les termes d'un contrat multilatéral, expliquer les lois ou les règlements d'un autre pays. | enseigner dans un cours universitaire à une classe multiculturelle. |
| B2+ | Peut mettre à profit ce qu'il connaît des conventions socioculturelles afin d'arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées. | rencontres multiculturelles ou cérémonies de type personnelles avec des amis et/ou la famille. | réunions de communautés multiculturelles, faire des courses, voyager ou s'occuper de questions publiques dans un environnement multiculturel. | pendant une réunion au niveau de l'encadrement supérieur dans un cadre multiculturel. | séminaire dans un contexte éducatif multiculturel. |
| | Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte. | discuter avec des amis et /ou des proches de questions sociales ou personnelles ou des modes d'action dans un cadre informel multiculturel. | échanger avec des personnes et/ou des groupes dans le voisinage. | aider des collègues d'origines culturelles différentes à régler des problèmes liés au travail. | soutenir le principe d'éducation inclusive |
| | Peut clarifier des malentendus et des erreurs d'interprétation lors de rencontres interculturelles, expliquer clairement les choses afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer | situations privées potentiellement conflictuelles impliquant des personnes de cultures et d'origines différentes. | échanges entre pairs lors d'événements publiques, par ex. des festivals, des conférences, des manifestations.<br>conduire/modérer un débat public sur des questions multiculturelles. | discuter de l'implantation de politiques commerciales internationales avec des collègues. | formateur gérant des conflits entre des étudiants sur un campus international. |
| B2 | Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres. | être présenté ou présenter quelqu'un dans un nouveau groupe d'amis/de gens qui partagent les mêmes intérêts. | échanges entre pairs lors d'événements publiques, par ex. des festivals, des conférences, des manifestations. | accompagner des collègues d'autres pays en ville ou dans les locaux de l'entreprise. | formateur enseignant dans une classe multiculturelle d'une école primaire internationale. |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ETABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B2 | Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches. | organisation d'activités communes avec des amis ou des colocataires. | activités communes avec des compagnons de voyage, échanges entre pairs dans des événements publics, par ex. des festivals, des conférences, des manifestations. | discussions avec des collègues de tâches simples, d'horaires de travail, de vacances. | avec des camarades de classe dans des activités scolaires. |
| | Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes. | | réunion de communauté multiculturelle. | discuter de l'implantation de politiques commerciales internationales avec des collègues. | séminaire dans un cadre éducatif multiculturel. |
| B1+ | Peut contribuer à une communication interculturelle en initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension. | conversations quotidiennes avec des amis ou des proches d'origines culturelles différentes. | pendant les vacances, avec des gens de la région. | entre collègues dans des échanges téléphoniques ou des conversations sur le travail. | avec des camarades de classe dans des activités extra scolaires. |
| | Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe. | organisation d'activités communes avec des amis ou des colocataires. | réunion de communauté multiculturelle. | discussions avec des collègues sur des tâches simples, des horaires de travail, des vacances. | séminaire dans un cadre éducatif multiculturel. |
| B1 | Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'il/elle est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.<br>Peut aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture. | conversation informelle simple entre amis/proches et visiteurs. | échanges simples et des conversations au restaurant. | présentation des nouveaux collègues sur le lieu de travail. | formateur accueillant des étudiants dans l'équipe de sport de l'école. |
| A2 | Peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc. | | | | |
| A1 | Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'il/si elle comprend lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle. | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| AGIR EN TANT QU'INTERMÉDIAIRE DANS DES SITUATIONS INFORMELLES (AVEC DES AMIS ET DES COLLÈGUES) | | SITUATION (ET RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut aisément communiquer de façon claire et bien structurée (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, conserver le style et le registre appropriés, transmettre de fines nuances de sens et développer les implications socioculturelles | lors d'une discussion avec des amis/des proches, des invités/des hôtes par ex. sur la politique, la littérature. | lors d'une conférence publique, un rassemblement ou réunion politique, une cérémonie (religieuse). | lors d'une réunion de direction, événement social ou culturel pendant une visite professionnelle dans un autre pays. | lors d'un événement scolaire comme la remise des prix avec les parents, le discours d'accueil ou la présentation d'invités d'autres écoles, séminaires en ligne, débats, discussions. |
| C1 | Peut communiquer aisément (en langue B), le sens de ce qui est dit (en langue A) sur une grande variété de sujets d'intérêt personnel, académique et professionnel, transmettre clairement et précisément les informations importantes et expliquer également les références culturelles. | rôle d'interprète, lors d'une rencontre formelle avec des invités, de cérémonies complexes, de déclarations, de conversations ou de discussions. | | lors de discussions sur des questions d'organisation comme des conférences ou des événements internationaux, des négociations de contrat. | lors d'un entretien dans le cadre d'un projet de recherche, conférence ou séminaire. |
| B2+ | Peut médier (entre la langue A et la langue B), transmettre des informations détaillées, appeler l'attention des deux parties sur les indices contextuels informatifs et socioculturels, et poser des questions de clarification et de suivi ou si besoin est faire des déclarations. | avec des invités/des proches d'un autre pays. | lors d'une réunion publique, à un événement interculturel. | avec des visiteurs partenaires ou clients, lors d'une discussion dans une équipe internationale sur l'organisation, le projet et l'organisation des ressources. | lors d'une réunion parents/enseignants pour discuter des résultats scolaires de l'enfant ; dans l'un de ses domaines de spécialité. |
| B2 | Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), dans un message de bienvenue, une anecdote ou un exposé dans son domaine, interpréter correctement les indices culturels et donner, si besoin est, des explications supplémentaires, à condition que l'interlocuteur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. | en discutant avec des proches/des amis sur des questions concernant par ex. étudier ou travailler à l'étranger. | pendant une visite guidée. | pendant une visite d'entreprise/d'usine/des bâtiments de l'université. | lors d'une réunion parents/enseignants pour discuter des résultats scolaires de l'enfant, pendant un échange entre écoles avec les directeurs invités, les enseignants et les élèves. |
| | Peut communiquer (en langue B) le sens de ce qui est dit (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre et si besoin est, expliquer la signification de déclarations et de points de vue importants, à condition que les interlocuteurs donnent si nécessaire des explications. | dans une conversation avec des amis/des proches, des invités/des hôtes sur des affaires importantes en cours. | pendant une visite guidée, par ex. dans une exposition. | lors d'un dîner avec des collègues visiteurs. | lors d'un événement scolaire ou lors du jour des parents. |
| B1+ | Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt, transmettre de façon simple des informations factuelles et expliquer des références culturelles à condition de pouvoir préparer à l'avance et que les interlocuteurs énoncent clairement et dans un langage quotidien | dans des conversations quotidiennes avec des amis et des proches sur la famille, le travail, les événements quotidiens. | dans des conversations informelles avec d'autres voyageurs pendant un voyage ou des vacances, par ex. sur le voyage, les passe-temps, les centres d'intérêt. | dans des conversations quotidiennes avec des collègues de travail par ex. sur les centres d'intérêt, les événements quotidiens professionnels. | pendant un échange entre écoles, - l'arrivée et le départ, dans une réunion parent-enseignant pour discuter des résultats scolaires de l'enfant. |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| AGIR EN TANT QU'INTERMÉDIAIRE DANS DES SITUATIONS INFORMELLES (AVEC DES AMIS ET DES COLLÈGUES) | | SITUATION (ET RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1 | Peut communiquer (en langue B) le sens principal de ce qui est dit (en langue A) sur des sujets d'intérêt personnel, en suivant les conventions principales de politesse, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander des clarifications et des pauses afin de mettre en forme ce qu'il/elle veut dire. | dans des conversations quotidiennes avec des amis et des proches sur la famille, le travail, les événements quotidiens. | dans des conversations informelles avec d'autres voyageurs pendant un voyage ou des vacances, par ex. sur le voyage, les passe-temps, les centres d'intérêt. | dans des conversations quotidiennes avec des collègues de travail par ex. sur les centres d'intérêt, les événements quotidiens professionnels. | pendant un échange entre écoles, - l'arrivée et le départ, dans une réunion parent-enseignant pour discuter des résultats scolaires de l'enfant. |
| A2+ | Peut communiquer (en langue B) le sens général de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes, en suivant les conventions culturelles de base et en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs énoncent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter et de clarifier. | dans une conversation avec des amis/des proches et des visiteurs pour organiser une sortie.<br>faire l'interprète au téléphone pour des proches et des amis souhaitant utiliser internet ou des services publics. | dans un restaurant avec des invités, dans une conversation sur les origines, les passe-temps, l'éducation.<br>dans un service public, par exemple pour délivrer des licences. | sur le lieu de travail pour organiser un pot de départ<br>pendant la visite d'un client. | avec un nouvel étudiant de son pays d'origine. |
| A2 | Peut communiquer (en langue B) le point principal de ce qui est dit (en langue A) dans des situations quotidiennes prévisibles, transmettre de part et d'autre des informations au sujet de besoins et de souhaits personnels à condition que les interlocuteurs l'aident à formuler. | pendant la présentation d'un visiteur/d'un invité à des cercles familiaux/d'amis. | dans un service public, par exemple pour délivrer des licences. | pendant la visite d'un client. | |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| C2 | Peut gérer de façon habile un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles.<br>Peut prendre une position ferme mais diplomatique avec assurance sur une question de principe, tout en montrant du respect pour le point de vue des autres. | dans un désaccord lors de discussions sur des questions personnelles ou sociales entre amis ou membres de la famille. | dans une situation de tensions dans des conflits communaux. | dans un travail collaboratif qui prend une mauvaise tournure<br>lors de négociations, de discussions sur les coupes et les restructurations. | dans les cas de conduite perturbant la classe<br>à l'école dans les cas de harcèlement ou de violence raciale/sexuelle aggravée. |
| C1 | Peut se montrer sensible à différents points de vue, répéter et paraphraser pour montrer sa compréhension détaillée des exigences de chaque partie pour arriver à un accord.<br>Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord, de déterminer ce qui est négociable dans leur position et ce qu'elles sont prêtes à abandonner dans certaines conditions<br>Peut se montrer persuasif pour suggérer aux parties en désaccord de faire évoluer leur position. | dans un désaccord entre colocataires sur les règles à la maison, lors de discussions avec des proches au sujet des responsabilités et des mesures à prendre concernant un enfant ou les soins aux personnes âgées. | lors d'un incident sur un forfait vacances ou un événement public. | dans la résolution de conflits d'organisation et fonctionnels. | dans un groupe de travail inefficace, lors de l'organisation et de la gestion d'une médiation par les pairs, ou dans un désaccord entre deux groupes d'étudiants. |
| B2+ | Peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense.<br>Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs.<br>Peut résumer clairement et fidèlement ce qui a été convenu et ce qui est attendu de chacune des parties. | dans un désaccord entre colocataires sur les règles à la maison, lors de discussions avec des proches au sujet des responsabilités et des mesures à prendre concernant un enfant ou les soins aux personnes âgées.<br>dans des différends avec les propriétaires/locataires par ex. sur les responsabilités financières à la suite de dégâts dans l'appartement. | lors d'un incident sur un forfait vacances ou un événement public.<br>lors d'une discussion affectant des tiers dans un restaurant, au cinéma ou dans un autre lieu public,<br>dans des litiges concernant un accident. | dans la résolution de conflits d'organisation et fonctionnels.<br>en gérant des tensions quotidiennes entre employés.<br>lors d'une négociation collective ou de l'arbitrage de litiges au travail. | en médiant dans un groupe de travail inefficace, lors de l'organisation et de la gestion d'une médiation par les pairs, ou dans un désaccord entre deux groupes d'étudiants. |
| B2 | Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles. | | en aidant les autres à exprimer des plaintes sur des factures ou des services dans des magasins, les transports, à la banque. | lors de différends mineurs au travail. | |
| | Peut souligner les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées. | | lors d'une discussion affectant des tiers dans un restaurant, au cinéma ou dans un autre lieu public, | en gérant les tensions quotidiennes entre employés. | |
| | Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles. | | comme membre/président/modérateur d'une réunion de collectivité lors de discussions sur les politiques sociales ou les problèmes de sécurité. | pendant les réunions préparatoires pour examiner et rectifier un agenda ou un plan d'action. | |

| MÉDIER LA COMMUNICATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS | | SITUATION (& RÔLES) | | | |
| NIVEAU | DESCRIPTEURS | PERSONNEL | PUBLIC | PROFESSIONNEL | EDUCATIONNEL |
| B1+ | Peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement. | dans des discussions entre colocataires sur les responsabilités de l'entretien ou les améliorations à apporter au logement. | lors d'une discussion affectant des tiers dans un restaurant, au cinéma ou dans un autre lieu public, | en gérant les tensions quotidiennes entre les employés. | en gérant les tensions entre camarades de classe. |
| B1 | Peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification. | | | | |
| A2 | Peut se rendre compte d'un désaccord entre interlocuteurs ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord. | | | | |
| A1 | Peut reconnaître si des interlocuteurs ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par ex. « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie. | | | | |
| Pré-A1 | *Pas de descripteur disponible* | | | | |

## Annexe 7 – Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001

### Modifications substantives

| | |
|---|---|
| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL | |
| C2 | Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit. |
| COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES ~~LOCUTEURS NATIFS~~ | |
| B2+ | Peut ~~réellement~~ suivre une conversation animée entre des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible. |
| B2 | Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à ~~effectivement~~ participer efficacement à une discussion avec plusieurs locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible qui ne modifient en rien leur discours. |
| COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR | |
| C2 | Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant de ~~nombreuses~~ formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière. |
| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT | |
| C2 | Peut comprendre ~~et interpréter de façon critique~~ presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. |
| INTERACTION ORALE GÉNÉRALE | |
| B2 | Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible dans la langue cible soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni de l'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments. |
| COMPRENDRE UN ~~LOCUTEUR NATIF~~ INTERLOCUTEUR | |
| C2 | Peut comprendre tout ~~locuteur natif~~ interlocuteur même sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer ~~à une langue non standard ou~~ à un accent. |
| CONVERSATION | |
| B2 | Peut maintenir des relations avec des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec ~~un interlocuteur natif~~ tout autre locuteur. |
| DISCUSSION INFORMELLE (entre amis) | |
| B2+ | Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible. |
| B2 | Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une discussion avec plusieurs locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible.<br>qui ne modifient en rien leur mode d'expression. |
| DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES | |
| C2 | Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante ~~comme le ferait un locuteur natif~~ aussi bien que les autres locuteurs. |
| INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ | |
| C2 | Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et ~~une complète~~ une aisance naturelle, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé ~~de la même manière qu'un locuteur natif~~ aussi bien que les autres locuteurs. |
| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE | |
| C2 | Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté ~~d'origine~~ en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. |
| C2 | Apprécie pratiquement toutes ~~complètement~~ les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue ~~utilisée par les locuteurs natifs~~ des locuteurs compétents dans la langue cible et peut réagir en conséquence. |
| B2 | Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un autre locuteur ~~natif~~ compétent. |

| AISANCE À L'ORAL | |
|---|---|
| B2 | Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible sans imposer d'effort de part et d'autre. |

## Améliorations apportées à la traduction de 2001

| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL | |
|---|---|
| B2+ | Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, ~~universitaire~~ académique ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. |
| B1 | Peut comprendre les points principaux d'une intervention, dans une langue claire et standard, sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts. |
| A2 | Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente. |
| COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES | |
| C1 | Peut suivre facilement des échanges complexes entre ~~des partenaires extérieurs~~ tiers dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. |
| COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR | |
| B2+ | Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés ~~éducationnels~~ académiques / professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme. |
| B1+ | Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe ~~simple~~ et clairement structurée. |
| B1 | Peut suivre le plan général d'exposés ~~courts~~ non complexes sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée. |
| COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS | |
| B2+ | Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou ~~universitaire~~ académique et reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur ainsi que le contenu informatif. |
| B2 | Peut comprendre la plupart des documentaires et des autres enregistrements ou émissions radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur. |
| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT | |
| B1 | Peut lire des textes factuels ~~directs~~ clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension. |
| COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE | |
| A2+ | Peut ~~reconnaître~~ comprendre les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers. |
| LIRE POUR S'ORIENTER | |
| B2 | Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un ~~reportage~~ rapport dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une lecture plus approfondie vaut la peine. |
| LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER | |
| C1 | Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou ~~universitaire~~ académique et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites. |

| | |
|---|---|
| COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION, DES FILMS ET DES VIDÉOS | |
| B2 | Peut comprendre un documentaire, une interview en direct, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard. |
| B1+ | Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que ~~brèves~~ interviews, ~~conférences~~, brefs exposés et journaux télévisés si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. |
| A2 | Peut suivre les changements de sujets dans des informations télévisées factuelles et se faire une idée du contenu principal. |
| RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL ET À L'ÉCRIT) | |
| B2 | Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et ~~le contrôle~~ la vérification de la compréhension par les indices contextuels. |
| PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE | |
| C2 | Peut produire un discours ~~élaboré~~, clair, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir. |
| C1 | Peut faire une présentation ou une description claire d'un sujet complexe en intégrant des ~~arguments~~ thèmes secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée. |
| MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience | |
| B1 | Peut faire une description ~~directe et simple~~ non complexe de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. |
| | Peut rapporter assez couramment une narration ou une description ~~simples~~ non complexes sous forme d'une suite de points. |
| S'ADRESSER À UN AUDITOIRE | |
| B1 | Peut faire un exposé ~~simple et direct~~ non complexe, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. |
| A2+ | Peut faire face à un nombre limité de questions ~~simples et directes~~ faciles.. |
| A2 | Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont ~~simples et directes~~ faciles et à condition de pouvoir faire répéter et de se faire aider pour formuler une réponse. |
| PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE | |
| C2 | Peut écrire des textes ~~élaborés~~, clairs, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. |
| C1 | Peut écrire des textes clairs, bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. |
| B1 | Peut écrire des textes ~~articulés simplement~~ suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. |
| ÉCRITURE CRÉATIVE | |
| B1 | Peut écrire des descriptions détaillées ~~simples et directes~~ non complexes une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. |
| ESSAIS ET RAPPORTS | |
| C2 | Peut produire de manière limpide et fluide des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur ~~le manuscrit d'une~~ des propositions ou des œuvres littéraires. |
| B1+ | Peut résumer avec une certaine assurance ~~une source~~ un ensemble d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. |
| INTERACTION ORALE GÉNÉRALE | |
| B2+ | Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, ~~éducationnel~~, académique, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. |
| B1 | Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger ~~de l'information~~ des informations sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers). |

| | |
|---|---|
| COMPRENDRE UN INTERLOCUTEUR | |
| A2+ | Peut généralement comprendre un discours clair et standard qui lui est adressé ~~dans une langue standard clairement articulée~~ sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre. |
| DISCUSSION INFORMELLE (entre amis) | |
| C1 | Peut suivre facilement des échanges entre ~~partenaires extérieurs~~ tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. |
| B1 | Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ~~qui désigner,~~ qui ou quoi choisir, etc. |
| B1 | Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion informelle entre amis ~~d'une certaine longueur se déroulant en sa présence~~ à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée. |
| A2+ | Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion ~~extérieure~~ si elle se déroule lentement et clairement en sa présence. |
| DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES | |
| B2+ | Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec ~~conviction~~ précision, sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui de façon convaincante. |
| B1 | Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose ~~l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques.~~ d'échanger des informations factuelles, de recevoir des instructions ou de chercher ensemble des solutions à des problèmes pratiques. |
| COOPÉRATION A VISÉE FONCTIONNELLE (par exemple assembler un meuble en kit, discuter d'un document, organiser un événement, etc.) | |
| A2+ | Peut comprendre suffisamment pour gérer ~~un échange courant et simple~~ des tâches simples et routinières sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension. |
| OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES | |
| A2+ | Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature ~~simple~~ non complexe et non spécialisée. |
| ÉCHANGE D'INFORMATION | |
| B1 | Peut trouver et transmettre une information ~~simple et directe~~ factuelle explicite |
| A2+ | Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle explicite et la transmettre. |
| INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ | |
| A1 | Peut répondre, dans un entretien, à des questions personnelles simples posées très lentement et clairement dans une langue directe et non-idiomatique. |
| INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE | |
| B1+ | Peut apporter ~~de l'information~~ des informations et des idées sur des sujets abstraits et concrets, ~~contrôler~~ vérifier l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément. |
| B1 | Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations simples d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants. |
| PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.) | |
| B1 | Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'un exposé ~~simple~~ non complexe à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante. |
| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE | |
| C2 | Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et ~~dialectales~~ familières avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. |
| C1 | Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et ~~dialectales~~ familières et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. |

| TOURS DE PAROLE | |
|---|---|
| C1 | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant ~~convenable dans un ensemble disponible~~ de fonctions discursives, en préambule à ses propos ~~pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience,~~, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder ~~et garder l'attention de l'audition~~ pendant qu'il/elle réfléchit. |
| B2 | Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion ~~de manière adéquate~~ en utilisant des moyens d'expression appropriés ~~la langue qui convient~~. |
| | Peut commencer ~~lancer~~, soutenir ~~poursuivre~~ et terminer ~~clore~~ une conversation ~~un discours~~ avec naturel ~~convenablement~~ et avec des tours de parole efficaces ~~en respectant efficacement les tours de parole~~. |
| | Peut commencer ~~lancer~~ un discours, prendre la parole ~~intervenir à son tour~~ au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite ~~le faut~~, bien que parfois sans élégance ~~maladroitement quelquefois~~. |
| | Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole ~~pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire~~. |
| B1+ | Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole ~~l'expression qui convient pour attirer l'attention~~. |
| B1 | Peut commencer ~~lancer~~, poursuivre et terminer ~~clore~~ une simple conversation ~~simple~~ en tête-à-tête ~~en face à face~~ sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. |
| DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE | |
| B1 | Peut rapporter assez couramment une narration ou une description ~~simples~~ non complexes sous forme d'une suite de points. |
| A2+ | Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points ~~successifs~~. |
| COHÉRENCE ET COHÉSION | |
| B2 | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. |
| A1 | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ». |
| PRÉCISION | |
| B1 | Peut transmettre une information simple et claire, ~~et~~ d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. |

## Annexe 8 – Provenance de certains nouveaux descripteurs

Abbe, A., Gulick, L.M.V. & Herman, J.L. (2007). *Cross-Cultural Competence in Army Leaders: A Conceptual and Empirical Foundation*. Arlington, VA: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. In Barrett CDCID collation

Association of American Colleges and Universities: *Intercultural Competence and Knowledge Value Rubric* https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge

Alexander, R. (2008) Culture, dialogue and learning: an emerging pedagogy, in Mercer N. and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring Talk in Schools* (91–114). London: Sage. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur

Alte Can Do Statements 2001. Appendix D in the CEFR

AMMKIA: Finnish Project (Sauli Takala: unpublished)

Alberta, Government of (2005). *Alberta Teachers of English as a Second Language Section 7: Intercultural Communicative Competence: ATESL Adult ESL Curriculum Framework.* Alberta: Alberta Teachers of English as a Second Language. Figure 2. Adapted Intercultural Knowledge and Skills Strand of the Massachusetts Curriculum Framework. https://www.atesl.ca/

Autobiography of Intercultural Encounters: Notes. www.coe.int/lang-autobiography

Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.147-168). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Barrett, M. (2014). *Competences for democratic culture and intercultural dialogue (CDCID).* 3rd meeting of the Ad hoc group of experts, Strasbourg, Council of Europe, Agora Building (Room G04), 16–17 June 2014. Phase One of CDCID: Collation of Existing Competence Schemes. CDCID 3/2014 - Doc.4.0

Beacco, J-C., De Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C. (2006) Niveau A1.1 pour le françai /référentiel DILF livre. Paris: Didier.

Beacco, J-C., Porquier, R. and Bouquet, S. (2004) *Niveau B2 pour le français : Un référentiel.* Paris: Didier.

BULATS Summary of Typical Candidate Abilities (global scale) http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/bulats/

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cleveland: Multilingual Matters

Cambridge Assessment Scales for Speaking

Cambridge Common Scale for Writing: Overall Writing Scales. Available in, e.g. *Cambridge English: Business English Certificates: Handbooks for Teachers.*

Cambridge Overall Speaking Scale

Cambridge Overall Writing Scale

CARAP/FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches. http://carap.ecml.at/

CEFR-J project for Japanese secondary school learners of English, 2011.

Negishi, M., Takada, T. & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In: Galaczi, E. D. & Weir, C. J. (2013) (Eds.) *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011* (pp. 135–163). Cambridge. Studies in Language Testing Series 36, Cambridge University Press.

Center for Applied Linguistics, Washington D.C: Descriptors form translation collected in 1992 and included in the bank of descriptors for the CEFR descriptor research, but never used.

Center für berufsbezogenen Sprachen, das Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBF, Vienna.

CERCLES Portfolio descriptors. Included in Lenz, P. and Schneider, G. (2004). A bank of descriptors for self-assessment in European Language. www.coe.int/portfolio

Corcoll López, C. & González-Davies, M. (2016) Switching codes in the plurilingual classroom, *ELT Journal 70, 1 January 2016, 67–77.*

Creese, A., & Blackledge, A. (2010) Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *Modern Language Journal*, 94, I, 103–115.

Dunbar, S. (1992) Integrating language and content: A case study. *TESL Canada Journal*, 10, 1, 62–70.

Eaquals (2008) Eaquals Can Do SIP: Eaquals/Alte Portfolio Descriptor Revision. www.eaquals.org

ELTDU (1976). *Stages of Attainment Scale*. Oxford: English Language Development Unit, Oxford University Press.

English Profile. Published in Green, A. (2012) *Language Functions Revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. English Profile Studies, Volume 2, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

EPOSTL: Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2006). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL.*

European Profiling Grid, EPG-Project. www.epg-project.eu

Eurocentres adaptation of ELTDU scale

European Language Portfolio Serial No 1 (Prototype based closely on CEFR/Swiss project descriptors).

Schneider, G., North, B. and Koch, L. (2000). *A European Language Portfolio*, Berne: Berner Lehrmittel und Medienverlag.

Fantini, A.E. & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence.* World Learning Publications, 1.

Federal Bureau of Investigation, Washington D.C: Descriptors form translation collected in 1992 and included in the bank of descriptors for the CEFR descriptor research, but never used.

Frau-Meigs, D. (2007). *General Rapporteur's Report on the Workshop on 'Media Literacy and Human Rights: Education for Sustainable Democratic Societies'*, Graz, Austria. 5–7 December 2007. In Barrett CDCID collation

GCSE: UK General Certificate of Secondary Education : English: assessment criteria

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Eds.) (2010). *Educating for Democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers.* Strasbourg: Council of Europe.

Green, A. (2012) Performance conditions added to descriptors. Appendix to *Language Functions Revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. English Profile Studies Volume 2, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Grindal, K. (1997). *EDC: Basic Concepts and Core Competences: The Approach in Norway*. Strasbourg: Council of Europe.

GSE (Global Scale of English: Pearson) www.english.com/gse

Hardman, F. (2008): Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk, in Mercer N. and Hodgkinson (Eds.). *Exploring Talk in Schools* (pp.131–150). London, Sage.

HarmoS: EDK (Schweizerischer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (2008). Projekt Bildungsstandards HarmoS: Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen. www.edk.ch/dyn/11659.php

Himmelmann, G. (2003). *Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung*. (Unpublished manuscript). Braunschweig: TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften. [Summarised in Byram, 2008.]

Hodel, Hanspeter, Pädagogischer Hochschule Luzern: Descriptors for Literature 2007: Personal communication. Descriptors for Literature 2013 (Work in progress in HarmoS-related national project on objectives for school years)

Huber, J., Mompoint-Gaillard, P. & Lázár, I. (Eds.) (2014). *TASKs for Democracy: Developing Competences for Sustainable Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ICCinTE: Intercultural communication training in teacher education. Lázár I with Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. & Peck C. (Eds.), *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*, Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing

INCA Project (2004): Intercultural Competence Assessment. INCA Assessor Manual.

ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment

Interagency Language Roundtable Scale of Proficiency. www.govtilr.org/skills/ILRscale1.htm

Jørgensen, J.N. Karrebæk, M., S., Maden, L.M. & Møller, J.S. (2011) Polylanguaging in Söuperdiversity, *Diversities*, 13, 2, 22–37. www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2

Karwacka-Vögele, K. (2012). Towards indicators for intercultural understanding. In J. Huber (Ed.), *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World* (pp. 51-60). Strasbourg: Council of Europe.

King, J. and Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms, *Linguistics and Education* 25, 40-50.

Koch, L. co-author of Swiss ELP 2000 (CH-2000). Proposed additional descriptors for reading in a secondary school context (unpublished).

Lenz, P. and Berthele, R. (2010) *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*, Satellite Study No 2, Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Document prepared for the Policy Forum *The Right of Learners to Quality and Equity in Education – The role of linguistic and intercultural competence*, Geneva, Switzerland, 2–4 November 2010, Strasbourg: Council of Europe.

Lewis, G., Jones, B. ,and Baker, C. (2012): Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, 655–670.

Lici Project. Handbook: Language in Content Instruction.

Lingualevel/IEF (Swiss) project for 13-15 year olds, 2009. www.lingualevel.ch

Lüdi, G. (2014) Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher educations: Results from the DYLAN project. In Gromes, P. and Hu, A. (Eds.). *Plurilingual education: Policies – practices – language development* (113–118), Studies on Linguistic Diversity 3, Hamburg: John Benjamins.

Mercer, N. and Dawes, L. (2008): The value of exploratory talk, in Mercer N. and S. Hodgkinson (Eds.). *Exploring Talk in Schools* (55–72), London: Sage.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World* (pp. 11-49). Strasbourg: Council of Europe.

National Institute for Dispute Resolution (1995): Performance-Based Assessment: A Methodology, for use in selecting, training and evaluating mediators, Washington DC.

North-South Centre of the Council of Europe (2010). *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative, *Poetics*, 23, 53–74

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo.

Pierce, K.M. and Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations, in Mercer N. and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring Talk in Schools* (pp. 37–54). London: Sage.

PISA: Thompson, S., Hillman, K. and De Bortoli, L. (2013) *A Teachers Guide to PISA Reading Literacy*. Victoria: ACER.

Profile Deutsch: Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. and Wertenschlag, L. (2005) *Profile deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.

Project Miriadi. Skills reference data on multilingual communication in intercomprehension). (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)

Purves, A. C. (1971): The Evaluation of Learning in Literature, in Bloom, B.S., Hastings, J. T. and G.F Madaus (Eds.) Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill, 699-766.

Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment, National and Kapodistrian University of Athens: Mediation descriptors related to the mediation tasks in the Greek KPG examinations.

Trim, J. L. M:  C1 Level Can Do Specifications for Profile Deutsch, translated by J.L.M. Trim. Appendix A in Green, A. (2012) *Language Functions Revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. English Profile Studies, Volume 2, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Tuning Educational Structures in Europe (nd-a). Approaches to Teaching, Learning and Assessment in Competences Based Degree Programmes. www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assessment.html#process

Tuning Educational Structures in Europe (nd-b). Generic Competences. www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html

Tuning Educational Structures in Europe (nd-c). Education - Specific Competences. hwww.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html

Vacca, J. S. (2008) Scaffolding is an effective yechnique for teaching a social studies lesson about Buddha to sixth graders, Journal Of Adolescent and Adult Literacy, 51, 8, 652–658.

Vollmer, H. and Thürmann, E. (2016): Language Sensitive Subject Teaching: A Checklist. In *Handbook on the Language Dimension in all School Subjects*, Strasbourg: Council of Europe.

Translated and shortened from Thürman, E. and Vollmer, H. (2012), Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. Also in: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (eds.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, pp. 212–233.

Walqui, A. (2006): Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework, The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9, 2, 159–180.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. British Journal of Educational Psychology, 78, 1, 1–28.

Zwiers, J. (2008). Building Academic Language. San Francisco: Jossey-Bass

## Annexe 9 – Descripteurs supplémentaires

Les descripteurs suivants ont été élaborés, validés et calibrés au cours du projet d'élaboration de descripteurs pour la médiation. Ils n'ont pas été conservés dans le jeu de descripteurs soit pour des raisons de redondance, soit parce qu'ils ne pouvaient pas illustrer tous les niveaux d'une échelle ou encore à cause de commentaires pendant les phases de consultation. Ils rejoindront la banque de descripteurs supplémentaires sur le site du Conseil de l'Europe.

### Échelles

<table>
<tr><td colspan="2">INTERPRÉTER</td></tr>
<tr><td colspan="2">Note : Dans le cas d'une médiation en plusieurs langues, les utilisateurs peuvent souhaiter compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, comme dans cet exemple d'un descripteur de niveau C2 :<br><br>Peut assurer en français, de façon presque totalement exacte, une interprétation simultanée ou consécutive de discours complexes et formels prononcés en allemand, en transmettant fidèlement le sens des propos de l'intervenant et en tenant compte du style, du registre et du contexte culturel sans omissions ni ajouts.</td></tr>
<tr><td>C2</td><td>Peut assurer, de façon presque totalement exacte, une interprétation simultanée ou consécutive de discours complexes et formels en transmettant fidèlement le sens des propos de l'intervenant et en tenant compte du style, du registre et du contexte culturel sans omissions ni ajouts.<br><br>Peut, dans des situations informelles, assurer une interprétation simultanée ou consécutive de façon claire, fluide et bien structurée, sur une grande variété de thèmes généraux ou spécialisés, en transmettant fidèlement le style, le registre et les fines nuances de sens.<br><br>Peut assurer une interprétation simultanée ou consécutive, gérer les complications imprévues et transmettre de nombreuses nuances et allusions culturelles en plus du message principal, même si ses énoncés ne reflètent pas toujours les conventions appropriées.</td></tr>
<tr><td>C1</td><td>Peut assurer une interprétation consécutive fluide portant sur une grande variété de thèmes d'ordre personnel, académique et professionnel et transmettre des informations importantes avec clarté et concision.</td></tr>
<tr><td>B2</td><td>Peut jouer le rôle de médiateur lors d'une interview, apporter de l'information complexe, appeler l'attention des deux parties sur l'information secondaire, demander des éclaircissements et poser des questions complémentaires si nécessaire.<br><br>Peut assurer l'interprétation consécutive d'un discours d'accueil, d'une anecdote ou d'un exposé lié à son domaine, si l'intervenant fait des pauses fréquentes pour lui laisser le temps de traduire.<br><br>Peut assurer une interprétation consécutive sur des sujets généraux et/ou qui lui sont connus, transmettre les propos importants et les points de vue, si l'intervenant fait de fréquentes pauses pour lui permettre d'interpréter et clarifie son propos si nécessaire.<br><br>Peut, lors d'un entretien, interpréter et transmettre de façon fiable des informations détaillées et des renseignements complémentaires bien qu'il/elle doive chercher ses mots et ait parfois besoin de précisions concernant certaines formulations.</td></tr>
<tr><td>B1</td><td>Peut, lors d'un entretien, interpréter et transmettre des informations factuelles explicites, à condition de pouvoir se préparer à l'avance et que les intervenants parlent clairement dans une langue courante.<br><br>Peut assurer, de façon informelle, l'interprétation de sujets d'ordre général ou personnel, si les intervenants les énoncent de façon claire dans une langue standard et à condition qu'il/elle puisse demander des éclaircissements et prendre le temps nécessaire pour organiser ce qu'il/elle a à dire.</td></tr>
<tr><td>A2</td><td>Peut interpréter de façon informelle dans des situations quotidiennes, en transmettant les informations essentielles, à condition que les interlocuteurs parlent clairement, dans une langue standard, et qu'il/elle puisse demander de répéter ou de clarifier.<br><br>Peut interpréter de façon informelle dans des situations quotidiennes prévisibles, échanger des informations sur les attentes et les besoins personnels à condition les interlocuteurs l'aident à les exprimer.<br><br>Peut interpréter de façon simple lors d'une interview, transmettre des informations claires sur des sujets familiers, à condition de pouvoir préparer à l'avance et si les interlocuteurs articulent clairement.<br><br>Peut signaler de façon simple qu'une tierce personne pourrait aider à traduire.</td></tr>
<tr><td>A1</td><td>Peut indiquer avec des mots et des gestes simples les besoins élémentaires d'une tierce personne dans une situation précise.</td></tr>
<tr><td>Pré-A1</td><td>Pas de descripteur disponible</td></tr>
</table>

| MAÎTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE : RECONNAISSANCE DES SONS | |
|---|---|
| C2 | Peut sciemment et de façon adéquate intégrer des éléments pertinents de différentes prononciations régionales et sociolinguistiques. |
| C1 | Peut reconnaître des caractéristiques de variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et intégrer sciemment les plus marquantes dans son discours. |
| B2 | Peut reconnaître des mots courants prononcés avec un accent régional différent de celui ou ceux auxquels il/elle est habitué/e. |
| B1 | Peut prendre conscience du fait que différentes prononciations régionales affectent sa compréhension. |

## Descripteurs individuels

| CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE | |
|---|---|
| C2 | Peut, dans une discussion en ligne, s'exprimer avec précision de façon familière, humoristique, en utilisant des abréviations et/ou un registre de langue qui renforce l'impact des commentaires. |
| C1 | Peut exprimer avec précision ses idées et ses opinions lors d'une discussion en ligne portant sur un sujet lié à son domaine de spécialité, présenter une argumentation complexe et y répondre de façon convaincante.<br>Peut évaluer de façon critique des commentaires en ligne et exprimer avec tact des réactions négatives. |
| B2 | Peut utiliser différents outils en ligne pour débuter ou maintenir des relations, discuter avec une certaine fluidité des expériences et poursuivre l'interaction en posant des questions adéquates.<br>Peut exprimer différents degrés d'émotion dans une publication personnelle en ligne, souligner en quoi certains événements et expériences le touchent personnellement et répondre avec aisance aux commentaires.<br>Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer de façon adéquate. |
| B1 | Peut démarrer, maintenir et terminer une conversation simple en ligne sur des sujets qui lui sont familiers, mais en faisant des pauses pour répondre en temps réel. |
| A2 | Peut publier en ligne ce qu'il/elle ressent ou ce qu'il/elle fait à l'aide d'expressions toutes faites et répondre aux autres commentaires en remerciant ou s'excusant. |
| Pré-A1 | Peut établir un contact social simple en ligne en utilisant les formes de politesse les plus simples et les plus courantes pour les salutations. |

| TRANSACTIONS ET COOPERATION EN LIGNE AXEE SUR DES OBJECTIFS | |
|---|---|
| C1 | Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors en ligne d'échanges collectifs ou transactionnels en adaptant son registre de langue de façon adéquate. |
| A2+ | Peut échanger en ligne des informations simples avec un interlocuteur coopératif, pour traiter un problème ou une tâche commune simple. |

| TRAITER UN TEXTE À L'ORAL | |
|---|---|
| C1 | Peut résumer de façon claire, fluide et bien structurée les idées importantes présentées dans des textes complexes, qu'elles soient ou non liées à ses propres centres d'intérêt ou domaines de spécialisation.<br>Peut résumer de façon claire, fluide et dans un discours bien structuré portant sur une grande variété de sujets généraux ou spécialisés. |
| B2+ | Peut résumer de façon claire, fluide et dans un discours bien structuré les informations et les arguments de textes complexes, oraux ou écrits, se rapportant à ses domaines d'intérêt et de spécialisation.<br>Peut expliciter les opinions et les intentions implicites d'orateurs, y compris leurs attitudes. |
| B1+ | Peut résumer et commenter des informations factuelles dans son domaine d'intérêt. |

| TRAITER UN TEXTE À L'ÉCRIT | |
|---|---|
| B1 | Peut résumer par écrit les points principaux de textes oraux informatifs explicites portant sur des thèmes d'ordre personnel ou général.<br>Peut résumer par écrit les points principaux de textes informatifs oraux ou écrits portant sur des thèmes d'ordre personnel, en les formulant simplement à l'aide d'un dictionnaire. |

| REPRÉSENTER VISUELLEMENT UNE INFORMATION | |
|---|---|
| B2 | Peut faciliter la compréhension de notions abstraites en les représentant visuellement (par exemple dans des schémas conceptuels, des tableaux, des organigrammes, etc.) et en soulignant et expliquant la relation entre les idées.<br>Peut représenter visuellement des informations (par ex. dans des schémas conceptuels, des tableaux, des organigrammes, etc.), pour rendre plus accessibles les notions-clés et leurs liens (par ex. résolution de problème, comparaison-opposition).<br>Peut présenter les idées principales d'un texte à l'aide d'un graphique (schémas conceptuels, diagrammes en camembert, etc.), afin d'aider les gens à comprendre les notions impliquées.<br>Peut rendre plus accessibles les points essentiels de notions abstraites en représentant l'information visuellement (par exemple par des schémas conceptuels, tableaux, organigrammes, etc.).<br>Peut représenter visuellement une notion ou un processus permettant d'expliciter les rapports entre les informations (par ex. par des organigrammes, des tableaux indiquant cause et effet, problème et solution). |
| B1 | Peut transmettre les points essentiels d'une notion ou les étapes principales d'une procédure facile à suivre en utilisant un dessin ou un graphique.<br>Peut représenter clairement des informations non complexes à l'aide d'un outil visuel (par exemple une diapo PowerPoint opposant avant / après ou avantages / inconvénients, problème / solution).<br>Peut produire un schéma ou un diagramme pour illustrer un texte simple rédigé dans une langue très courante. |

| EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (incluant la littérature) | |
|---|---|
| B1+ | Peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre aux émotions qu'il/elle a vécues. |
| A2 | Peut expliquer avec des phrases simples ce qu'il/elle a ressenti au sujet d'une œuvre littéraire. |

| ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (incluant la littérature) | |
|---|---|
| C2 | Peut analyser des œuvres complexes de littérature, comprendre le sens, les opinions et les attitudes implicites.<br>Peut expliquer l'effet de procédés rhétoriques/littéraires sur le lecteur, par ex. le changement de style opéré par l'auteur pour évoquer différentes ambiances. |

| FACILITER LA COOPERATION DANS LES INTERACTIONS AVEC LES PAIRS | |
|---|---|
| B2+ | Peut inviter des participants à débattre, présenter les problématiques et gérer les contributions, par exemple dans des réunions concernant son champ de compétence académique ou professionnel. |
| B2+ | Peut garder la trace des idées et des décisions prises dans un groupe de travail, en discuter avec le groupe et rapporter de façon structurée ce qui a été dit dans une plénière. |
| B2 | Peut intervenir pour soutenir une recherche collective de solution à un problème proposée par quelqu'un. |
| B1 | Peut inviter des personnes du groupe à prendre la parole. |

| COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS | |
|---|---|
| B2+ | Peut résumer et évaluer les points essentiels d'une discussion portant sur des sujets relevant de sa compétence académique ou professionnelle.<br>Peut encourager les personnes à participer à une discussion, en s'appuyant sur les informations et les idées exprimées par les uns et les autres pour dégager une notion ou une solution. |
| B2+ | Peut faire la synthèse des points essentiels à la fin d'une discussion. |

| GÉRER UNE INTERACTION | |
|---|---|
| B2 | Peut intervenir dans un groupe pour aborder les problèmes et éviter qu'un participant soit marginalisé.<br>Peut donner des directives claires pour organiser des binômes ou des petits groupes de travail et conclure en faisant un rapport de synthèse en plénière. |

| SUSCITER UN DIISCOURS CONCEPTUEL | |
|---|---|
| B2+ | Peut suivre de près les résultats, de façon non-intrusive et efficace, prendre des notes et faire par la suite un retour d'information.<br>Peut accompagner un travail de groupe, attirer l'attention sur ce qui caractérise un bon travail et encourager l'évaluation par les pairs.<br>Peut s'assurer, dans une discussion en petit groupe, que les idées ne sont pas simplement échangées mais sont utilisées pour développer une argumentation ou une recherche. |
| B2 | Peut présenter une information et expliquer comment l'utiliser de manière autonome pour essayer de résoudre des problèmes. |
| A1 | Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. |

| INSTAURER UNE AMBIANCE CONSTRUCTIVE | |
|---|---|
| C2 | *Pas de descripteur disponible: voir B2* |
| C1 | *Pas de descripteur disponible: voir B2* |
| B2 | Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et d'expériences en donnant des explications claires et en incitant les personnes à examiner les problèmes qu'elles rencontrent et à en parler en les confrontant à leur expérience.<br>Peut faire preuve d'un humour adapté à la situation (par ex. une anecdote, un commentaire jovial ou drôle) de façon à créer une ambiance positive ou à refocaliser l'attention.<br>Peut créer une ambiance positive et encourager la participation en apportant un soutien à la fois pratique et moral. |
| B1 | Peut créer une ambiance positive par sa façon de saluer et d'accueillir les gens et de leur poser des questions qui montrent son intérêt. |
| A2 | *Pas de descripteur disponible* |
| A1 | *Pas de descripteur disponible* |

| ÉTABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL | |
|---|---|
| C1 | Peut repérer des conventions de communication différentes et leur impact sur les processus discursifs, adapter sa façon de parler et négocier les « règles » qui s'y rapportent pour permettre une communication interculturelle efficace.<br>Peut interagir avec souplesse et de façon efficace dans des situations où les problèmes interculturels doivent être pris en compte et les tâches accomplies ensemble, en utilisant sa capacité à faire partie d'un groupe tout en maintenant impartialité et distance. |
| B2+ | Peut montrer de l'empathie pour les points de vue et la façon de penser et de ressentir les choses d'une autre personne, de façon à y répondre correctement à la fois en mots et en actes. |
| B2 | Peut établir des relations avec des membres d'autres cultures en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions, l'expression de son accord et l'identification des besoins d'ordre affectif et pratique.<br>Peut encourager une discussion sans en être l'élément dominant, exprimer sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres.<br>Peut aider à créer une compréhension mutuelle par sa façon d'apprécier la communication directe/indirecte et explicite/implicite. |

| FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS | |
|---|---|
| B2+ | Peut faire avancer une discussion traitant de situations délicates ou de désaccords en précisant les points importants à résoudre.<br>Peut formuler des questions ouvertes, neutres pour obtenir des informations sur des questions sensibles tout en évitant de gêner ou d'offenser.<br>Peut user de répétition ou de paraphrases pour montrer une totale compréhension des demandes de chaque partie en vue d'un accord.<br>Peut expliquer le contexte d'une situation délicate ou d'un désaccord en rappelant et en résumant ce qui a été dit.<br>Peut clarifier les intérêts et les objectifs lors d'une négociation, à l'aide de questions ouvertes qui instaurent une ambiance non conflictuelle.<br>Peut faciliter la discussion autour d'un problème en expliquant les origines du problème, rappeler les arguments des uns et des autres, souligner les points importants qui doivent être résolus et identifier les points communs.<br>Peut aider les personnes en désaccord à considérer différentes solutions possibles en pesant les avantages et les inconvénients de chaque solution.<br>Peut évaluer la position de l'une des parties lors d'un différend et les amener à reconsidérer la question en montrant que les arguments de l'une sont compatibles avec le but affiché par l'autre. |
| B2 | Peut résumer les points essentiels d'un accord. |

| RELIER A UN SAVOIR PRÉALABLE | |
|---|---|
| B2 | Peut attirer l'attention des gens sur la façon de tirer profit de ce qu'ils savent déjà en fournissant et expliquant des documents visuels (par ex. des diagrammes, des tableaux, des organigrammes).<br>Peut expliquer clairement comment ce dont il va être question reprend ce que les gens savent probablement déjà. |

| DÉCOMPOSER UNE INFORMATION COMPLIIQUÉE | |
|---|---|
| C1 | Peut faciliter la compréhension d'une question complexe en construisant pas à pas une argumentation et en récapitulant aux points clés. |

| ADAPTER SON LANGAGE | |
|---|---|
| C1 | Peut faciliter la compréhension des informations données dans un texte écrit complexe (par exemple un article scientifique) en le présentant dans un genre et un registre différents. |
| B2+ | Peut moduler l'énonciation, l'accentuation des phrases, l'intonation, le débit et le volume de façon à structurer le contenu, à souligner les aspects importants et à marquer les transitions d'un sujet à l'autre. |
| B2 | Peut faciliter la compréhension de notions difficiles rencontrées dans des textes oraux ou écrits complexes en les paraphrasant. |
| B1+ | Peut utiliser des paraphrases pour expliquer, de façon plus simple et concrète, le contenu d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet familier. |

| AMPLIFIER UN TEXTE DENSE | |
|---|---|
| B2 | Peut aider à la compréhension d'une langue inconnue utilisée dans un texte en proposant des exemples où le même type de langue est présent. |

| ÉLAGUER UN TEXTE | |
|---|---|
| C1 | Peut réécrire un texte source complexe et le réorganiser pour le recentrer sur les points les plus pertinents pour le public visé. |
| B2 | Peut dégager les informations pertinentes des différentes parties d'un texte source pour amener le destinataire à comprendre les points essentiels.<br>Peut extraire des informations de différentes parties d'un texte source pour en rendre accessible les informations et les arguments contradictoires.<br>Peut éliminer les répétitions et les digressions dans un texte pour rendre l'essentiel du message compréhensible. |

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL | |
|---|---|
| C1 | Peut utiliser de façon efficace, en personne ou à l'écrit, toute une série de stratégies de communication sophistiquées pour ordonner, argumenter, persuader, dissuader, négocier, conseiller, et montrer à bon escient de l'empathie de façon culturellement appropriée. |
| SUPRA B2+ | Peut mettre à profit sa connaissance des ressemblances et des différences culturelles pour communiquer du mieux possible, de façon interculturelle, dans les domaines personnels et professionnels. |
| SUPRA B2+ | Peut s'engager convenablement dans une discussion, suivre les conventions et les rituels verbaux et non verbaux principaux adaptés au contexte, gérer la plupart des difficultés qui se présentent. |
| B2 | Peut reconnaître les stéréotypes culturels – positifs ou discriminatoires – et expliquer de quelle façon ils influencent son comportement ou celui d'autres personnes.<br>Peut analyser et expliquer l'équilibre qu'il/elle maintient dans le processus d'ajustement entre acculturation et préservation de sa propre culture.<br>Peut adapter sa conduite et son expression verbale à des environnements culturels nouveaux et éviter les comportements qu'il sait être peut-être impolis.<br>Peut expliquer son interprétation d'opinions, de pratiques, de croyances et de valeurs propres à une culture et souligner les ressemblances et les différences entre sa culture et celles des autres.<br>Peut, dans des rencontres interculturelles, reconnaître l'altérité, comprendre les choses à partir de perspectives autres que sa vision habituelle du monde et s'exprimer avec délicatesse.<br>Peut s'engager convenablement dans une discussion, suivre les conventions et les rituels verbaux et non verbaux principaux adaptés au contexte, gérer la plupart des difficultés qui se présentent.<br>Peut coopérer avec des gens qui ont des orientations culturelles différentes des siennes, discuter des ressemblances et des différences de points de vue et de perspectives.<br>Peut commenter les différences culturelles, faire des comparaisons approfondies avec sa propre expérience et ses traditions.<br>Peut interagir de façon efficace dans une situation où les questions interculturelles doivent être prises en compte afin de résoudre ensemble un problème.<br>Peut se renseigner sur les normes et les pratiques culturelles appropriées en collaborant lors d'une rencontre interculturelle et utiliser ce savoir acquis dans une interaction en temps réel. |

| COMPRÉHENSION PLURILINGUE | |
|---|---|
| A2 | Peut utiliser du vocabulaire qu'il/elle peut identifier facilement (par ex. des mots internationaux ou aux racines communes *dans différentes langues*, comme « banque » ou « musique »), pour faire une hypothèse sur le sens d'un texte. |

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE | |
|---|---|
| C2 | Peut emprunter des métaphores et d'autres figures de style à *d'autres langues de son répertoire plurilingue* à des fins d'effet rhétorique, les préciser, les reformuler et les expliquer si nécessaire, |
| C1 | Peut raconter une blague *dans une langue différente*, en conservant la chute de l'histoire dans la langue d'origine, car la blague en dépend et expliquer la blague à ceux qui ne l'ont pas comprise. |

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE | |
|---|---|
| B2 | Peut suivre une conversation se déroulant en sa présence *dans une ou plusieurs langues qu'il/elle comprend* et contribuer à son déroulement *dans une langue comprise par un ou plusieurs interlocuteurs*.<br>Peut faciliter la compréhension et la formulation d'idées dans un groupe de travail multilingue où les participants utilisent avec aisance *différentes langues de leur répertoire plurilingue*.<br>Peut gérer une interaction dans *deux langues ou plus de son répertoire plurilingue* pour faire avancer une discussion ou un travail et encourager les personnes à utiliser leurs langues avec souplesse. 3<br>Peut amener un groupe multilingue à démarrer une activité et susciter des contributions dans *différentes langues de son répertoire plurilingue* en racontant une histoire/un incident *dans une langue* et en l'expliquant ensuite *dans une autre*.<br>Peut utiliser et expliquer si nécessaire une expression venant *d'une autre langue de son répertoire plurilingue* lorsqu'il est question d'une notion pour laquelle aucune meilleure expression n'existe a priori *dans la langue utilisée*. |
| B1 | Peut emprunter un mot approprié *d'une autre langue que son interlocuteur parle* quand il/elle ne trouve pas l'expression adéquate *dans la langue utilisée* pour l'échange. |

## Compétences à signer

| RÉPERTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES | |
|---|---|
| C2 | Peut décrire un phénomène (par ex. un OVNI) de manière créative et abstraite. |
| C1 | Peut créer des signes artistiques, lesquels sont dissociés du vocabulaire connu. |
| B2+ | Peut décrire différents aspects de quelque chose avec précision.<br>Peut expliquer précisément les effets qu'une décision entraîne. |
| B2 | Peut signer les messages indirects (questions, demandes, souhaits, appels indirects).<br>Peut résumer la proposition soumise à un vote, en la formulant plus simplement avec le vocabulaire adapté.<br>Peut exprimer clairement et précisément ce qu'il/elle veut, malgré un vocabulaire limité.<br>Peut modifier des signes lexicaux. |
| B1+ | Peut utiliser la comparaison pour caractériser des personnes et des objets.<br>Connaît les expressions spécifiques à la langue des signes qui ont un rapport avec la culture sourde.<br>Peut discuter des avantages et des inconvénients d'un thème. |
| B1 | Peut imiter le comportement d'êtres vivants (personnes, animaux).<br>Peut rapporter en de simples phrases les lieux qu'il a visités durant ses vacances.<br>Peut décrire les objets par une paraphrase, sans connaître la désignation. |
| A2+ | Peut expliquer de manière compréhensible. |
| A2 | Peut désigner les animaux avec des signes lexicaux.<br>Peut réaliser correctement les signes lexicaux récents pour les personnes et les couleurs. |
| A1 | Peut effectuer de simples formes de bouche adaptées au contexte. |

| PRÉCISION SCHÉMATIQUE | |
|---|---|
| C1 | Peut imiter manuellement les mouvements des objets/êtres vivants (par ex. la façon de se déplacer de différents animaux). |
| B2+ | Peut exprimer des comparaisons (au sens de PAREIL À, DIFFÉRENT DE). |
| B1+ | Peut former le pluriel avec des signes classifiés (classificateurs?). |
| B1 | Peut utiliser les différentes formes et expressions de la négation. |

| STRUCTURE DU TEXTE SIGNÉ | |
|---|---|
| B2+ | Peut raconter une histoire du début à la fin, sans omettre de parties.<br>Peut nommer dans une description de gros objets immobiles avant de petits objets immobiles et introduire les objets mobiles après les objets immobiles. |
| B2 | Peut produire un texte avec un fil conducteur clair.<br>Peut faire le compte rendu par exemple d'un film, d'une histoire, d'une histoire en images.<br>Peut fournir suffisamment d'informations importantes dans des proportions adéquates et laisser de côté les éléments qui ne sont pas importants.<br>Peut aisément relier des signes dans un texte court et cohérent.<br>Peut comparer et expliquer les opinions d'autrui. |
| B1+ | Peut utiliser des expériences personnelles comme exemples pour soutenir une argumentation. |
| B1 | Au moment de décrire une personne, un personnage ou un animal, peut énumérer dans le bon ordre les caractéristiques physiques (par exemple, decrire de la tête aux pieds).<br>Peut répondre clairement à des questions clés sur un texte. |

| CADRE ET PERSPECTIVES | |
|---|---|
| Above C2 | Peut appliquer différentes formes et techniques artistiques de la langue des signes. |
| C1 | Peut relier les événements à des états émotionnels (le soleil se lève – sentiment de joie). Sentiments en réaction à l'environnement. |
| B2 | Peut promouvoir un événement, de manière à ce que les gens s'y inscrivent. |
| B1+ | Peut créer les conditions nécessaires au texte (éclairage, arrière-plan, atmosphère de la pièce). |
| A2 | Peut transmettre des émotions par la mimique. |

| ADÉQUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET RÉPERTOIRE CULTUREL | |
|---|---|
| B2+ | Connaît la procédure d'une votation populaire/élection dans son propre pays.<br>Peut désigner les personnes importantes pour la langue des signes et leur fonction (sur le plan international également).<br>Peut donner des indications (indirectes) sur des dates, personnes et institutions importantes de son propre pays. |
| B1+ | Peut renvoyer discrètement à des personnes présentes, par ex. en réduisant l'espace signé ou en tenant la main devant l'index de sorte que l'on ne voie pas qui est désigné par le doigt.<br>Peut indiquer les institutions, lois et ordonnances importantes pour la langue des signes. |
| B1 | Connaît les noms des principaux partis politiques et structures gouvernementales de son pays.<br>Connaît les principales organisations de personnes sourdes (par ex. fédération de sourds du pays, associations).<br>Connaît la situation linguistique de son propre pays (en Suisse par ex. 3 langues des signes, 5 dialectes dans la Langue de Signe Suisse Allemande DSGS). |