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

Volume complémentaire

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

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

Volume complémentaire

Cette publication actualise le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) de 2001, dont le cadre conceptuel demeure d'actualité.

www.coe.int/lang-cecr

Programme des politiques linguistiques
Division des politiques éducatives
Service de l'éducation
Conseil de l'Europe

Une première version de cette actualisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* a été mise en ligne en 2018 en anglais et en français. Elles étaient respectivement intitulées : *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with New Descriptors* et *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

Ce volume présente les notions clés du CECR sous une forme plus accessible, et contient tous les descripteurs du CECR. Pour l'utilisation du CECR à des fins pédagogiques d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, les enseignants et les formateurs d'enseignants trouveront cette mise à jour plus pratique à utiliser. Les liens et les références présents dans le *Volume complémentaire* permettent, si nécessaire, de consulter également les chapitres de la publication de 2001. Les chercheurs désireux de réfléchir aux concepts sous-jacents et aux orientations présentes dans des domaines spécifiques des chapitres du CECR peuvent consulter la publication de 2001, qui reste valable.

Édition anglaise :
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte. Le texte source doit toujours être cité comme suit : « © Conseil de l'Europe, année de publication ». Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à la Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, Conseil de l'Europe F-67075 Strasbourg Cedex.

Page de couverture et mise en page : Service de la production des documents et des publications (SPDP), Conseil de l'Europe

ISBN 978-92-871-8646-1

© Conseil de l'Europe, décembre 2021

Imprimé au Conseil de l'Europe

Dans la partie théorique, le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Il est naturellement possible d'adapter la situation en adoptant le genre féminin.

La plupart des liens internet ont été consultés le 5 décembre 2019.

Référence : Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 11

PRÉFACE ET REMERCIEMENTS 13

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION 21

1.1. RÉSUMÉ DES MODIFICATIONS APPORTÉES AUX DESCRIPTEURS 24

CHAPITRE 2 : ÉLÉMENTS CLÉS DU CECR POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE 27

2.1. OBJECTIFS DU CECR 28

2.2. MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE 29

2.3. COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE 30

2.4. SCHÉMA DESCRIPTIF DU CECR 32

2.5. MÉDIATION 36

2.6. LES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE DU CECR 37

2.7. LES PROFILS DU CECR 39

2.8. LES DESCRIPTEURS DU CECR 42

2.9. UTILISER LES DESCRIPTEURS DU CECR 44

2.10. RESSOURCES UTILES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU CECR 46

2.10.1. RESSOURCES EN LIGNE 46

2.10.2 OUVRAGES 47

CHAPITRE 3 : ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : ACTIVITÉS LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES ET STRATÉGIES 49

3.1. RÉCEPTION 49

3.1.1. ACTIVITÉS DE RÉCEPTION 50

3.1.1.1. COMPRÉHENSION ORALE 50

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL 50

COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES 51

COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR 52

COMPRENDRE DES ANNONCES ET DES INSTRUCTIONS ORALES 53

COMPRENDRE DES MÉDIAS AUDIO OU SIGNÉS ET DES ENREGISTREMENTS 54

3.1.1.2. COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE 55

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION, DES FILMS ET DES VIDÉOS 55

3.1.1.3. COMPRÉHENSION ÉCRITE 56

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT 56

COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE 57

LIRE POUR S'ORIENTER 58

LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER 59

LIRE DES INSTRUCTIONS 60

LIRE COMME ACTIVITÉ DE LOISIR 61

3.1.2. STRATÉGIES DE RÉCEPTION **63**
IDENTIFIER DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL/SIGNÉ ET À L'ÉCRIT) 63
3.2. PRODUCTION **64**
3.2.1. ACTIVITÉS DE PRODUCTION **65**
3.2.1.1. PRODUCTION ORALE **65**
PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE 65
MONOLOGUE SUIVI : DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE 65
MONOLOGUE SUIVI : DONNER DES INFORMATIONS 67
MONOLOGUE SUIVI : ARGUMENTER (PAR EXEMPLE LORS D'UN DÉBAT) 67
ANNONCES PUBLIQUES 68
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE 69
3.2.1.2. PRODUCTION ÉCRITE **70**
PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE 70
ÉCRITURE CRÉATIVE 71
ESSAIS ET RAPPORTS 72
3.2.2. STRATÉGIES DE PRODUCTION **73**
PLANIFICATION 73
COMPENSATION 74
CONTRÔLE ET CORRECTION 75
3.3. INTERACTION **75**
3.3.1. ACTIVITÉS D'INTERACTION **76**
3.3.1.1. INTERACTION ORALE **76**
INTERACTION ORALE GÉNÉRALE 77
COMPRENDRE UN INTERLOCUTEUR 77
CONVERSATION 78
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS) 80
DISCUSSION FORMELLE (RÉUNIONS) 81
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE 82
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES 83
ÉCHANGER DES INFORMATIONS 84
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ 86
UTILISER LES TÉLÉCOMMUNICATIONS 87
3.3.1.2. INTERACTION ÉCRITE **87**
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE 88
CORRESPONDANCE 88
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES 89
3.3.1.3. INTERACTION EN LIGNE **90**
CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE 90
TRANSACTIONS ET COOPÉRATION EN LIGNE AXÉES SUR DES OBJECTIFS 92
3.3.2. STRATÉGIES D'INTERACTION **94**
PRISE DE PAROLE 94
COOPÉRER 95
FAIRE CLARIFIER 96

3.4. MÉDIATION **96**

3.4.1. ACTIVITÉS DE MÉDIATION **97**

MÉDIATION GÉNÉRALE 98

3.4.1.1. MÉDIATION DE TEXTES **99**

TRANSMETTRE DES INFORMATIONS SPÉCIFIQUES 99

EXPLIQUER DES DONNÉES 102

TRAITER UN TEXTE 104

TRADUIRE UN TEXTE ÉCRIT 108

PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, RÉUNIONS, ETC.) 111

TEXTES CRÉATIFS 111

EXPRIMER UNE RÉACTION PERSONNELLE À L'ÉGARD DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) 112

ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE) 113

3.4.1.2. MÉDIATION DE CONCEPTS **114**

FACILITER LA COOPÉRATION DANS LES INTERACTIONS AVEC DES PAIRS 115

COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS 115

GÉRER DES INTERACTIONS 118

SUSCITER UN DISCOURS CONCEPTUEL 118

3.4.1.3. MÉDIATION DE LA COMMUNICATION **120**

ÉTABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL 120

AGIR EN TANT QU'INTERMÉDIAIRE DANS DES SITUATIONS INFORMELLES (AVEC DES AMIS ET DES COLLÈGUES) 121

FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS 122

3.4.2. STRATÉGIES DE MÉDIATION **123**

3.4.2.1. STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT **124**

RELIER À UN SAVOIR PRÉALABLE 124

ADAPTER SON LANGAGE 124

DÉCOMPOSER UNE INFORMATION COMPLIQUÉE 124

3.4.2.2. STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE **127**

AMPLIFIER UN TEXTE DENSE 127

ÉLAGUER UN TEXTE 127

CHAPITRE 4 : ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE **129**

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL 130

COMPRÉHENSION PLURILINGUE 132

EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE 133

CHAPITRE 5 : ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCES LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES **135**

5.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE **136**

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE 136

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE 137

CORRECTION GRAMMATICALE 138

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE 138

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE 139

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE 142
5.2. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE 142
ADÉQUATION SOCIOLINGUISTIQUE 142
5.3. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE 143
SOUPLESSE 144
PRISE DE PAROLE 145
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE 145
COHÉRENCE ET COHÉSION 146
PRÉCISION 147
AISANCE 148
CHAPITRE 6 : ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AUX LANGUES DES SIGNES 149
6.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE 150
RÉPERTOIRE DE LA LANGUE DES SIGNES 150
USAGES DIAGRAMMATIQUES FINS DE L'ESPACE 155
6.2. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE 159
ADÉQUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET RÉPERTOIRE CULTUREL 159
6.3. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE 163
STRUCTURE DU DISCOURS 163
CADRE ET POINT DE VUE RÉFÉRENTIEL 167
CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ET INTERPRÉTATION 170
PRÉSENCE ET EFFET 172
VITESSE DE TRAITEMENT 173
AISANCE À SIGNER 175
ANNEXES 177
ANNEXE 1 : PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES NIVEAUX DU CECR 179
ANNEXE 2 : GRILLE POUR L'AUTOÉVALUATION (INCLUANT L'INTERACTION EN LIGNE ET LA MÉDIATION) 183
ANNEXE 3 : ASPECTS QUALITATIFS DE LA LANGUE PARLÉE (TABLEAU COMPLÉTÉ PAR LA PHONOLOGIE) 189
ANNEXE 4 : GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT 193
ANNEXE 5 : EXEMPLES D'UTILISATION DES DESCRIPTEURS DE L'INTERACTION EN LIGNE ET DE LA MÉDIATION DANS DIFFÉRENTS DOMAINES 197
ANNEXE 6 : ÉLABORATION ET VALIDATION DES NOUVEAUX DESCRIPTEURS 261
ANNEXE 7 : MODIFICATIONS DE FOND APPORTÉES À CERTAINS DESCRIPTEURS DE 2001 275
ANNEXE 8 : DESCRIPTEURS SUPPLÉMENTAIRES 277
ANNEXE 9 : PROVENANCE DE CERTAINS NOUVEAUX DESCRIPTEURS 285
ANNEXE 10 : RESSOURCES EN LIGNE 289

LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 – STRUCTURE DU SCHÉMA DESCRIPTIF DU CECR 33

FIGURE 2 – RELATION ENTRE RÉCEPTION, PRODUCTION, INTERACTION ET MÉDIATION 35

FIGURE 3 – NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE DU CECR 37

FIGURE 4 – UN ARC-EN-CIEL 37

FIGURE 5 – LES SIX COULEURS CONVENTIONNELLES 37

FIGURE 6 – PROFIL FICTIF DES BESOINS DANS UNE LANGUE SUPPLÉMENTAIRE – PREMIER DEGRÉ DU SECONDAIRE – EMILE (ENSEIGNEMENT DE MATIÈRES PAR L´INTÉGRATION D´UNE LANGUE ÉTRANGÈRE) 39

FIGURE 7 – PROFIL FICTIF DES BESOINS DANS UNE LANGUE SUPPLÉMENTAIRE – POSTDOCTORANT EN SCIENCES NATURELLES 40

FIGURE 8 – PROFIL DE COMPÉTENCE PLURILINGUE COMPRENANT MOINS DE CATÉGORIES 41

FIGURE 9 – PROFIL DE COMPÉTENCE – COMPÉTENCE GÉNÉRALE DANS UNE LANGUE 41

FIGURE 10 – PROFIL DE COMPÉTENCE PLURILINGUE – COMPRÉHENSION DE L'ORAL DANS DIFFÉRENTES LANGUES 42

FIGURE 11 – ACTIVITÉS DE RÉCEPTION ET STRATÉGIES 49

FIGURE 12 – ACTIVITÉS DE PRODUCTION ET STRATÉGIES 64

FIGURE 13 – ACTIVITÉS D'INTERACTION ET STRATÉGIES 76

FIGURE 14 – ACTIVITÉS DE MÉDIATION ET STRATÉGIES 97

FIGURE 15 – COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE 129

FIGURE 16 – COMPÉTENCES LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES 135

FIGURE 17 – COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AUX LANGUES DES SIGNES 150

FIGURE 18 – SCHÉMA DE DÉROULEMENT DU PROJET « JEUNES APPRENANTS » 262

FIGURE 19 – SCHÉMA DE RECHERCHE – DÉVELOPPEMENT MULTIMÉTHODES 267

FIGURE 20 – ÉTAPES DU PROJET SUR LA LANGUE DES SIGNES 272

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 – SCHÉMA DESCRIPTIF DU CECR, DESCRIPTEURS DE 2001 : MISES A JOUR ET AJOUTS 23

TABLEAU 2 – RÉSUMÉ DES MODIFICATIONS APPORTÉES AUX DESCRIPTEURS 24

TABLEAU 3 – BASE MACROFONCTIONNELLE DES CATÉGORIES DU CECR POUR LES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES 33

TABLEAU 4 – STRATÉGIES LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES DANS LE CECR 36

TABLEAU 5 – LES DIFFÉRENTES FONCTIONS DES DESCRIPTEURS (D'APRÈS LA FIGURE 6 DU CECR DE 2001) 45

AVANT-PROPOS

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR)[1] est l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe les plus connus et les plus utilisés. Par le biais de la Convention culturelle européenne, 50 pays européens se sont engagés à encourager « l'étude, par leurs propres ressortissants, des langues, de l'histoire et de la civilisation » d'autres pays européens. Le CECR a joué et continue de jouer un rôle important dans la concrétisation de cette vision de l'Europe.

Depuis son lancement en 2001, le CECR (et l'outil pour les apprenants qui lui est associé, le Portfolio européen des langues (PEL)[2], a été un élément central de tous les programmes intergouvernementaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation, y compris dans les projets de promotion du droit à une éducation de qualité pour tous. L'enseignement des langues contribue à la mission fondamentale du Conseil de l'Europe « d'améliorer l'unité de ses membres » et est essentiel pour la jouissance effective du droit à l'éducation, des autres droits de l'homme et des droits des minorités, ainsi que, plus largement, du développement et du maintien d'une culture de la démocratie.

Le CECR a pour objectif de promouvoir une éducation plurilingue de qualité, de favoriser une plus grande mobilité sociale et de stimuler la réflexion et les échanges entre professionnels des langues pour l'élaboration des programmes et la formation des enseignants. En outre, le CECR met à disposition un métalangage qui favorise le traitement de la complexité de la compétence langagière de tous les citoyens dans une Europe multilingue et interculturelle, et qui permet aux décideurs en matière d'éducation de réfléchir à des objectifs et des résultats de l'apprentissage cohérents et transparents. L'intention n'a jamais été qu'au CECR soit attribué le rôle de justifier une fonction de contrôle des outils d'évaluation.

Le Conseil de l'Europe espère que la création, dans cette publication, de catégories telles que la médiation, les compétences plurilingues/pluriculturelles et les compétences spécifiques aux langues des signes contribuera à une éducation inclusive de qualité pour tous, ainsi qu'à la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Snežana Samardžić-Marković

Conseil de l'Europe
Directrice générale de la Démocratie

1. www.coe.int/lang-CECR.
2. www.coe.int/fr/web/portfolio.

PRÉFACE ET REMERCIEMENTS

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 large processus d'élaboration, de pilotage et de consultation. Le CECR a contribué à la mise en œuvre des principes du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues, y compris à la promotion d'un apprentissage fondé sur la réflexion et l'autonomie de l'apprenant.

Depuis sa publication, un ensemble important de ressources a été élaboré autour du CECR pour aider à sa mise en œuvre. Ces ressources, tout comme le CECR lui-même, sont disponibles auprès du Conseil de l'Europe, sur le site du CECR[3]. S'appuyant sur le succès du CECR et sur d'autres projets, un certain nombre de documents politiques et de ressources, qui développent ultérieurement les principes et les objectifs éducatifs sous-jacents au CECR, ont également été mis à disposition. Ils ne concernent pas seulement les langues étrangères et secondes, mais également les langues de scolarisation et l'élaboration de programmes destinés à promouvoir l'enseignement plurilingue et interculturel. Nombre d'entre eux sont disponibles sur la Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle[4], parmi lesquels les ouvrages suivants :

- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*[5] ;
- *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants : les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*[6] ;
- « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe »[7].

D'autres documents sont disponibles séparément :

- textes à orientation politique et ressources pour l'intégration linguistique des migrants adultes[8] ;
- guides pour l'éducation interculturelle et Autobiographie de rencontres interculturelles[9] ;
- *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*[10].

Cependant, malgré tout ce matériel supplémentaire, 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 en langue seconde et 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, ainsi qu'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.

De nombreux travaux menés depuis la publication du CECR, par d'autres institutions et organismes professionnels, ont confirmé le bien-fondé des premières recherches menées par Brian North et Günther Schneider dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Pour répondre aux demandes reçues et conformément au caractère ouvert et dynamique du CECR, la Division des politiques éducatives (Programme des politiques linguistiques) a décidé de tirer profit de l'adoption et de l'utilisation généralisée du CECR pour produire une version amplifiée de descripteurs qui remplace ceux du CECR de 2001. À cet effet, un certain nombre d'institutions œuvrant dans le domaine de l'enseignement des langues ont généreusement offert au Conseil de l'Europe des descripteurs validés et calibrés.

Il n'existait cependant pas de descripteurs calibrés et validés pour la médiation, un concept important déjà présent dans le CECR, et qui a pris encore plus d'importance avec la diversité linguistique et culturelle croissante

3. www.coe.int/lang-cecr.
4. www.coe.int/lang-platform/fr.
5. Beacco J.-C. *et al.* (2016a), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://go.coe.int/rpl7x.
6. Beacco J.-C. *et al.* (2016b), *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants : les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://go.coe.int/T6HJF.
7. Beacco J.-C. et Byram M., « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe », Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, https://go.coe.int/R76yd.
8. www.coe.int/fr/web/lang-migrants/guiding-principles.
9. https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/officials-texts-and-guidelines.
10. Conseil de l'Europe, *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2019, https://go.coe.int/ywleU.

de nos sociétés. L'élaboration de descripteurs pour la médiation a donc constitué la partie la plus longue et la plus complexe du projet. Des échelles de descripteurs sont fournies ici pour la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication, ainsi que pour les stratégies de médiation et les compétences plurilingues et pluriculturelles.

Dans le cadre du processus d'élaboration des descripteurs, un effort a été fait pour que leurs modalités d'utilisation deviennent inclusives (et donc également applicables aux langues des signes). Ce type d'adaptation des descripteurs repose sur le projet pionnier PRO-Sign du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Par ailleurs, sont mises à disposition des échelles de descripteurs spécifiques aux compétences en langues des signes, toujours sur la base du projet n° 100015_156592 du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Publiée une première fois en ligne en 2018 sous le titre *CECR – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, cette actualisation du CECR représente donc une nouvelle étape dans un processus que le Conseil de l'Europe poursuit depuis 1964. Les descripteurs des nouveaux domaines constituent notamment un enrichissement de l'appareil descriptif original. Les responsables de la planification de programmes d'enseignement des langues étrangères et des langues de scolarisation trouveront dans les guides mentionnés ci-dessus de plus amples informations sur la promotion de l'enseignement plurilingue et interculturel. Outre les descripteurs mis à jour et augmentés en nombre, cette publication présente une explication plus accessible des objectifs et des principes fondamentaux du CECR, dont le Conseil de l'Europe espère qu'elle contribuera à mieux faire connaître les messages du CECR, en particulier en ce qui concerne la formation des enseignants. Pour faciliter la consultation, cette publication contient des liens et des renvois à la publication de 2001, qui demeure une référence valable grâce à ses chapitres détaillés.

Le fait que cette édition des descripteurs du CECR dépasse le domaine de l'apprentissage des langues modernes pour englober des aspects propres à l'enseignement des langues à l'échelle du curriculum a été accueilli très favorablement lors du vaste processus de consultation réalisé en 2016-2017. Cela reflète 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 de textes. La consultation a également permis de confirmer l'importance que les décideurs politiques attachent à la mise à disposition de descripteurs pour le plurilinguisme et le pluriculturalisme. On retrouve cet intérêt dans la décision récente du Conseil de l'Europe d'élaborer un *Cadre de compétences pour une culture de la démocratie*[11], valorisant la diversité culturelle et l'ouverture à l'altérité culturelle ainsi qu'à d'autres croyances, visions du monde et pratiques.

La présente publication doit beaucoup aux contributions de la communauté des professionnels de l'enseignement des langues en Europe et au-delà. Elle a été rédigée par Brian North, Tim Goodier (Fondation Eurocentres) et Enrica Piccardo (Université de Toronto/Université Grenoble-Alpes). La partie sur les compétences spécifiques aux langues des signes a été réalisée par Jörg Keller (Université des sciences appliquées de Zurich).

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

Afin d'assurer une cohérence et une continuité avec les échelles du CECR de 2001, le Conseil de l'Europe a de nouveau confié la responsabilité de la coordination de l'élaboration de descripteurs du CECR à la Fondation Eurocentres, Brian North assurant la coordination des travaux. Le Conseil de l'Europe tient à exprimer sa gratitude à Eurocentres pour le professionnalisme et le sérieux avec lesquels ces travaux ont été réalisés.

L'ensemble du processus de mise à jour et d'ajout de descripteurs s'est déroulé en cinq étapes ou sous-projets :

Étape 1 : Combler les lacunes existant dans les échelles de descripteurs publiées en 2001 avec du matériel alors disponible (2014-2015).

Groupe d'auteurs : Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier (Fondation Eurocentres).

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.

11. https://go.coe.int/ywleU.

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

Groupe d'auteurs : Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathopoulou.

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

Consultants (lors des réunions de juin 2014, 2015 et/ou de juin 2016) : Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli, Gudrun Erickson, Daniela Fasoglio, Manuela Ferreira Pinto, Vincent Folny, Glyn Jones, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Gerda Piribauer, Günther Schneider, Joseph Sheils, Belinda Steinhuber, Barbara Spinelli, Bertrand Vittecoq.

Consultants (uniquement à la réunion de juin 2016) : Sarah Breslin, Mike Byram, Michel Candelier, Neus Figueras Casanovas, Francis Goullier, Hanna Komorowska, Terry Lamb, Nick Saville, Maria Stoicheva, Luca Tomasi.

Étape 3 : Développer une nouvelle échelle pour la maîtrise phonologique (2015-2016).

Groupe d'auteurs : Enrica Piccardo, Tim Goodier.

Groupe de réflexion : Brian North, Coreen Docherty.

Consultants : Sophie de Abreu, Dan Frost, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Munro.

Étape 4 : Élaborer des descripteurs spécifiques aux langues des signes (2015-2018).

Groupe d'auteurs : Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili, Dawei Ni.

Groupe de réflexion : Brian North, Curtis Gautschi, Jean-Louis Brugeille, Kristin Snoddon.

Consultants : Patty Shores, Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Beppie Van den Bogaerde.

Étape 5 : Collecter des descripteurs pour jeunes apprenants (2014-2016).

Groupe d'auteurs : Tunde Szabo (Eurocentres).

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

Consultants : Angela Hasselgreen, Eli Moe.

Le Conseil de l'Europe tient à remercier les institutions suivantes d'avoir bien voulu mettre à disposition leurs descripteurs validés :

▶ ALTE (Association des organismes certificateurs en Europe)	« Capacités de faire » *(Can Do Statements)*
▶ Projet AMMKIA (Finlande)	Descripteurs pour la grammaire et le vocabulaire
▶ Cambridge Assessment English	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.

Le Centre de recherche pour l'enseignement des langues, le test et l'évaluation de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (RCeL), pour l'aimable mise à disposition de descripteurs du Curriculum des langues étrangères intégrées grecques.

Cambridge Assessment English, en particulier Coreen Docherty pour son appui logistique au projet pendant une période de six mois, sans lequel une vaste collecte et analyse de données n'aura 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.

Cambridge Assessment English et les auteurs du PEL pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs pour jeunes apprenants.

Le Fonds national suisse de la recherche scientifique et la Fondation Max Bircher pour le financement de la recherche et du développement des descripteurs pour les compétences spécifiques aux langues des signes[12].

L'équipe du projet PRO-Sign (Centre européen pour les langues vivantes, CELV) pour son aide dans la finalisation des descripteurs des compétences spécifiques aux langues des signes et dans l'adaptation des autres descripteurs afin de les rendre plus accessibles[13].

Le Département d'études de la surdité et de l'interprétation en langue des signes de la Humboldt-Universität de Berlin pour avoir entrepris la traduction de l'ensemble du document, y compris de tous les descripteurs, en langue des signes internationale.

Les personnes suivantes, qui ont contribué à la finalisation de la traduction du texte et des descripteurs des compétences spécifiques aux langues des signes : Jean-Louis Brugeille, Rectorat de l'Académie de Toulouse, chargé national LSF ; Brigitte Garcia, Université de Paris 8 ; Karen Meschia, Centre de traduction, d'interprétation et de médiation linguistique à l'université de Toulouse II ; et Marion Wright, rectorat de l'académie de Toulouse.

L'équipe de traduction : Gilles Breton ; Christine Tagliante ; Marine Bigot-Tessier ; Rosanna Margonis-Pasinetti.

Les relecteurs suivants, dont les commentaires sur une première version du texte portant sur les notions 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.

Les organisations, 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 Assessment English.
- CERCLES : Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur.
- CIEP/FEI : Centre international d'études pédagogiques/France Éducation international.
- Eaquals : Évaluation et accréditation de la qualité des services de langues.
- EALTA : Association européenne pour l'évaluation et la certification en langues.
- FIPLV : Fédération internationale des associations d'enseignants de langue.
- Instituto Cervantes.
- NILE : Norwich Institute for Language Education.
- UNIcert.

Les instituts (par pays, en ordre alphabétique) ayant 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, et/ou ayant participé au pilotage initial. Le Conseil de l'Europe tient également à remercier les nombreux participants individuels, dont tous les instituts n'ont pu être cités ici.

Algérie
Institut français d'Alger
Allemagne

12. Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique 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 (ZHAW, Winterthur). Ce programme a fourni 385 000 euros pour la recherche sur les compétences spécifiques aux langues de signe.
13. Voir www.ecml.at/ECML-PProgramme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx. Équipe du projet Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Beppie Van den Bogaerde.

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen
elc-European Language Competence, Frankfort

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)
Sprachenzentrum, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

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
VHS Siegburg

Arabie saoudite

English Language Center (ELC), Taibah University, Médine
National Center for Assessment in Higher Education, Riyadh

Argentine

Academia Argüello, Córdoba
Asociación de Ex Alumnos del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández
National University of Cordoba
St Patrick's School, Córdoba
Universidad Nacional de La Plata, La Plata

Autriche

BBS (Berufsbildende Schule), Rohrbach
BG/BRG (Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium), Hallein
CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bmbf), Vienne

Federal Institute for Education Research (BIFIE), Vienne
HBLW, Linz-Landwiedstraße
HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) Ferrarischule, Innsbruck

Institut français d'Autriche, Vienne
International Language Centre of the University of Innsbruck
LTRGI (Language Testing Research Group Innsbruck), School of Education, University of Innsbruck
Language Centre of the University of Salzburg
Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Bolivie

Alliance française La Paz

Bosnie-Herzégovine

Anglia V Language School, Bijeljina

Institut français de Bosnie-Herzégovine

Brésil

Alliance française
Alliance française de Curitiba

Instituto Cervantes do Recifel

Bulgarie

AVO Language and Examination Centre, Sofia

Sofia University St. Kliment Ohridski

Cameroun

Alliance française de Bamenda

Institut français du Cameroun, Yaoundé

Canada

OISE (Ontario Institute for studies in Education), University of Toronto

Chili

Alliance française de La Serena

Chine

Alliance française de Chine
China Language Assessment, Beijing Foreign Studies University
Guangdong University of Foreign Studies, School of Interpreting and Translation Studies

Heilongjiang University
The Language training and Testing Center, Taipei
Tianjin Nankai University

Chypre

Cyprus University of Technology

University of Cyprus

Colombie

Alliance française de Bogota

Universidad Surcolombiana

Croatie

University of Split
Croatian Defense Academy, Zagreb

X. Gimnazija « Ivan Supek »
Ministry of Science, Education and Sports

Égypte

Institut français d'Égypte

Instituto Cervantes, Le Caire

Émirats arabes unis

Higher Colleges of Technology

Espagne

Alliance française en Espagne

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 (Instituto de Lenguas Modernas), Caceres

Institut français d'Espagne

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, Séville

Universidad Ramon Llull, Barcelone

Estonie

Foundation Innove, Tallinn

États-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 de Paris

Alliance française de Nice

Alliance française Paris-Île-de-France

British Council, Lyon

CAVILAM – Alliance française

Centre international d'études pédagogiques/France Éducation international (CIEP/FEI)

CIDEF (Centre international d'études françaises), université catholique de l'Ouest (UCO)

CLV-UPMF

Collège international de Cannes

Créa-langues

Eurocentres Paris

France langue

French in Normandy

ILCF (Institut de langue et de culture françaises), Lyon

INFREP (Institut national de formation et de recherche)

International House Nice

ISEFE (Institut savoisien d'études françaises pour étrangers)

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, Crète

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
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
Institut français de Milan
Institute for Educational Research/LUMSA University, Rome
International House, Palerme
Instituto Comprensivo di Campli, Italy
Istituto Monti, Asti
Liceo Scientifico « Giorgio Spezia »
Domodossola
Padova University Language Centre
Pisa University Language Centre
Servizio Linguistico di Ateneo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan
Università degli Studi Roma Tre
Università degli Studi di Napoli "Parthenope" / I.C. "Nino Cortese" Casoria, Naples
Università degli Studi di Parma
University of Bologna
University of Brescia
Università per Stranieri di Siena

Japon

Alliance française du Japon
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 du Liban

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 du Luxembourg

Macédoine du Nord

AAB University
Elokventa Language Centre
MAQS/Queen Language School
Language Center, South East European University

Maroc

Institut français du Maroc

Mexique

Université de Guadalajara

Norvège

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

Nouvelle-Zélande

Language Studies International (LSI)
Worldwide School of English

Ouganda

Alliance française de Kampala

Pays-Bas

Institut français des Pays-Bas
Cito (Institut national d'évaluation en éducation)
SLO (Netherlands Institute for curriculum development)
University of Groningen, Language Centre

Pérou

Alliance française du Pérou
Universidad San Ignacio de Loyola
USIL (Universidad San Ignacio de Loyola)

Pologne

British Council, Varsovie
Educational Research Institute, Varsovie
Jagiellonian Language Center, Jagiellonian University, Cracovie
LANG LTC Teacher Training Centre, Varsovie

Gama College, Cracovie
Instituto Cervantes, Cracovie

Portugal

British Council, Lisbonne

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua
IPG (Instituto Politécnico da Guarda)

République tchèque

Charles University, Prague (Institute for Language and Preparatory Studies)
Masaryk University Language Centre, Brno

Roumanie

ASE – The Bucharest University of Economic Studies
LINGUA Language Centre of Babeș-Bolyai University Cluj-Napoca
Bucharest Academy of Economic Studies

Royaume-Uni

Anglia Examinations, Chichester College
Cambridge English Language Assessment
Eurocentres, Bournemouth
Eurocentres, Brighton
Eurocentres, Londres
Experience English
Instituto Cervantes, Manchester
International Study and Language Institute, University of Reading
Kaplan International College, Londres
NILE (Norwich Institute for Language Education)

Russie

Globus International Language Centres
Lomonosov Moscow State University,
MGIMO (Moscow State Institute of International Relations)
National Research University Higher Schools of Economics, Moscou

Sénégal

Institut français de Dakar

Serbie

Centre Jules-Verne
Institut français de Belgrade

Slovaquie

Trnava University

Slovénie

Državni izpitni center

Suède

Instituto Cervantes Stockholm

Suisse

Bell Switzerland

Eurocentres Lausanne
Sprachenzentrum der Universität Basel

TLC — IH Zurich-Baden

Thaïlande

Alliance française de Bangkok

Turquie

Çağ University, Mersin
Ege University
Hacettepe University, Ankara

Ukraine

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv
Odessa National Mechnikov University

Uruguay

Centro Educativo Rowan, Montevideo

Poznan University of Technology
SWPS University of Social Sciences and Humanities, Varsovie

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto
FCSH, NOVA University of Lisbon
University of Aveiro

National Institute of Education
University of South Bohemia

Institut français de Roumanie
Petroleum-Gas University of Ploiesti
Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

Pearson Education
School of Modern Languages and Culture, University of Warwick
Southampton Solent University, School of Business and Law
St Giles International London Central
Trinity College London
University of Exeter
University of Hull
University of Liverpool
Westminster Professional Language Centre
University of Westminster

Nizhny Novgorod Linguistics University
Samara State University
St Petersburg State University

University of Belgrade

University of Gothenburg

UNIL (université de Lausanne), EPFL (École polytechnique fédérale de Lausanne)
Universität Fribourg
ZHAW (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaffen), Winterthur

ID Bilkent University, Ankara, Turkey
Middle East Technical University, Ankara
Sabanci University, Istanbul

Sumy State University, Institute for Business Technologies
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Chapitre 1

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

Il est prévu de mettre à disposition l'ensemble des descripteurs en langue des signes internationale. Entre-temps, le projet PRO-Sign[15] du CELV met à disposition des vidéos illustrant de nombreux descripteurs de 2001 en langue des signes internationale.

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

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

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

En complément de cette publication, une nouvelle compilation de descripteurs applicables aux jeunes apprenants[16], constituée par la Fondation Eurocentres, est également disponible et permet d'aider à la planification des cours et à l'autoévaluation. Pour réaliser cette compilation, une approche différente a été choisie : parmi les nouveaux descripteurs, des descripteurs pertinents pour deux groupes d'âge (7-10 ans[17] et 11-15 ans[18]) ont été sélectionnés. Ces descripteurs adaptés pour jeunes apprenants, ainsi que les descripteurs des PEL, ont été ensuite regroupés et complétés par des descripteurs d'évaluation pour jeunes apprenants, généreusement offerts par Cambridge Assessment English.

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

15. https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx. Les adaptations, par Pro-Sign, des descripteurs du CECR sont disponibles en allemand, anglais, estonien, islandais, slovène et tchèque.
16. La banque de descripteurs supplémentaires est disponible à l'adresse : https://go.coe.int/jhLxl.
17. Goodier T. (2018a), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 7 à 10 ans – Volume 1*, 2018. Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, https://rm.coe.int/16808b1688.
18. Goodier T. (2018b), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 11 à 15 ans – Volume 2*, 2018. Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, https://rm.coe.int/16808b1689.

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

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

1.1. RÉSUMÉ DES MODIFICATIONS APPORTÉES AUX DESCRIPTEURS

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

Tableau 2 – Résumé des modifications apportées aux descripteurs

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

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

Éléments traités	Commentaires
Spécification des langues impliquées	Il est recommandé, en tant que partie intégrante de l'adaptation des descripteurs à un emploi pratique dans un contexte particulier, d'indiquer les langues pertinentes impliquées dans : - la médiation interlangues (en particulier pour les échelles concernant la transmission d'informations) ; - la compréhension plurilingue ; - le fait d'exploiter un répertoire plurilingue.
Littérature	Trois nouvelles échelles traitent du texte créatif et de la littérature : - « Lire comme activité de loisir » (uniquement pour le processus de réception ; les descripteurs proviennent d'autres ensembles de descripteurs du CECR) ; - « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » (moins intellectuel, niveaux inférieurs) ; - « Analyse et critique de textes créatifs » (plus intellectuel, niveaux supérieurs).
En ligne	Deux nouvelles échelles ont été créées pour les catégories suivantes : - « Conversation et discussion en ligne » ; - « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs ». Ces deux échelles se réfèrent aux activités multimodales typiques de l'utilisation d'internet, y compris la simple vérification ou l'échange de réactions, l'interaction orale et les productions plus longues dans les liaisons en direct, l'utilisation du clavardage (transcription écrite de la langue orale), les contributions écrites plus longues à des blogs ou à des discussions, et l'intégration d'autres médias.
Autres nouvelles échelles de descripteurs	De nouvelles échelles, avec des descripteurs provenant d'autres ensembles de descripteurs du CECR, sont fournies pour les catégories qui manquaient à l'ensemble de 2001 : - « Utiliser les télécommunications » ; - « Donner des informations ».
Les nouveaux descripteurs sont calibrés sur les niveaux du CECR	Les nouvelles échelles de descripteurs ont été formellement validées et calibrées à l'échelle mathématique issue de la recherche originale qui sous-tend les niveaux et les échelles du CECR.
Langues des signes	Les descripteurs ont été rendus inclusifs. De plus, 14 échelles spécifiques à la compétence en langues des signes ont été intégrées. Elles viennent d'un projet de recherche mené en Suisse.
Projet parallèle	
Jeunes apprenants	Deux jeux de descripteurs pour jeunes apprenants, issus des *Portfolios européens des langues* (PEL), sont fournis, respectivement pour les groupes d'âge 7-10 ans et 11-15 ans. Aucun descripteur pour jeunes apprenants n'est pour l'instant relié aux descripteurs des nouvelles échelles, mais leur pertinence pour les jeunes apprenants est indiquée.

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

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

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

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

Chapitre 2

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

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

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

Contexte de création du CECR

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

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

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

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

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

2.1. OBJECTIFS DU CECR

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

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

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

Les priorités du CECR

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

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

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

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

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

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

Pour favoriser et faciliter encore davantage la coopération, le CECR met également à disposition des niveaux communs de référence, de A1 à C2, définis par les descripteurs. Les niveaux communs de référence ont été présentés dans le chapitre 3 du CECR de 2001 et détaillés dans les échelles réparties dans les chapitres 4 et 5 du CECR de 2001. La mise à disposition du schéma descriptif commun, des niveaux communs de référence et des descripteurs précisant les aspects du dispositif à différents niveaux a pour fonction de proposer un métalangage commun pour l'enseignement des langues afin de faciliter la communication, le travail en réseau, la mobilité et la reconnaissance des cours et des examens. En ce qui concerne les examens, l'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a publié un manuel pour relier les examens au CECR[23] désormais accompagné d'une boîte à outils comportant du matériel complémentaire et un ouvrage sur des études de cas publié par Cambridge University Press, ainsi qu'un manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue[24]. Le CELV du Conseil de l'Europe a également élaboré *ReLex – Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du manuel*[25], et organisé des activités de renforcement de capacités par le biais de RELANG[26].

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

> « Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (CECR de 2001, « Avertissement »).

2.2. MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

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

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

23. Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Un manuel, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2009, https://go.coe.int/MX5xx.
24. ALTE, Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue à utiliser en liaison avec le CECR, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2011, https://rm.coe.int/0900001680667a2c.
25. Noijons J., Béreshovà J., Breton G. *et al.*, *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du manuel*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011, disponible à : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_21_relex_FR_web.pdf?ver=2018-03-21-100943-307.
26. Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence (RELANG), https://relang.ecml.at/.

Rappel des chapitres du CECR de 2001
Chapitre 1 : Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif
Chapitre 2 : Approche retenue
Chapitre 3 : Les niveaux communs de référence
Chapitre 4 : L'utilisation de la langue et l'apprenant /utilisateur
Chapitre 5 : Les compétences de l'apprenant/utilisateur
Chapitre 6 : Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues
Chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
Chapitre 8 : Diversification linguistique et curriculum
Chapitre 9 : Évaluation

En classe, la mise en œuvre de l'approche actionnelle a plusieurs conséquences. Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage, avec les descripteurs comme moyens de communication. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, notamment l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue implique également un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues et pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela implique qu'elle vise une autre production ou un autre résultat (par exemple la planification d'une sortie, la réalisation d'une affiche, la création d'un blog, la conception d'un festival, le choix d'un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer et, au besoin, (auto)évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche.

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

2.3. COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. SCHÉMA DESCRIPTIF DU CECR

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

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

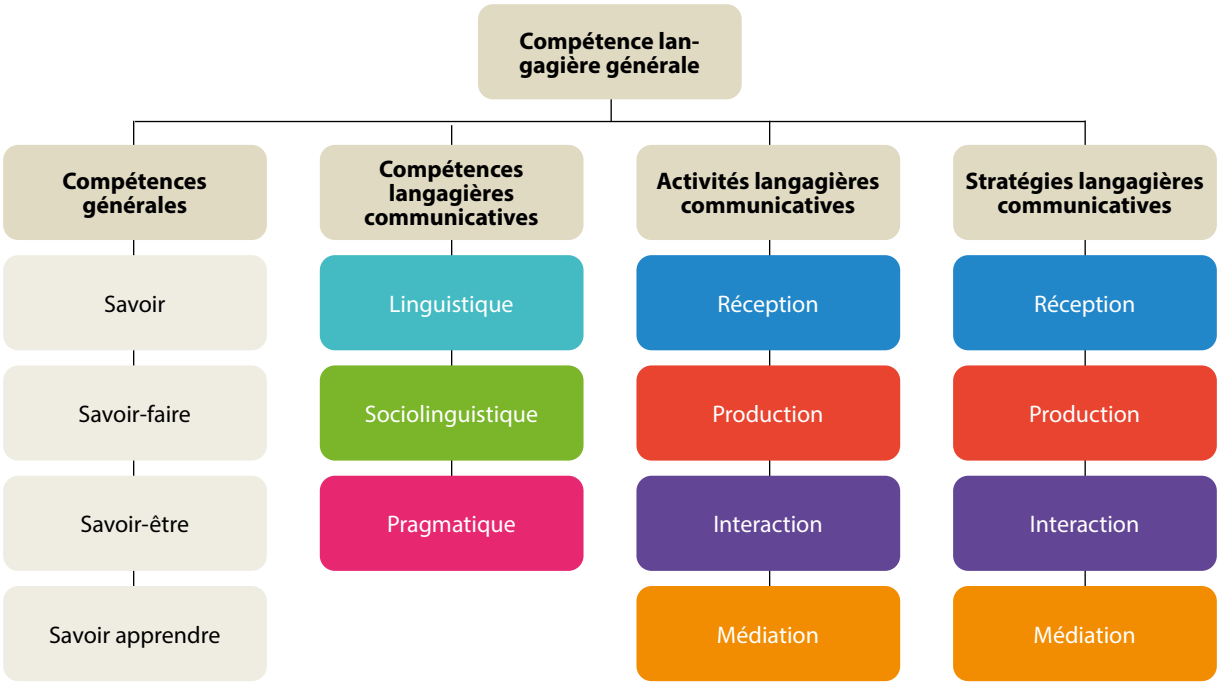
L'approche globale du CECR est résumée dans un encadré en grisé du chapitre 2 du CECR de 2001 :

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

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

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

Figure 1 – Structure du schéma descriptif du CECR[28]



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

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

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

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

28. Extrait de la publication du projet ECEP : Piccardo E. *et al*. *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011, https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_19_ecep_franzoesisch_web.pdf.

En ce qui concerne l'approche des activités langagières présentées dans le tableau 3, la liste suivante énonce les avantages de ce type d'approche, qui va au-delà des quatre compétences et qui est issue de l'une des études préparatoires rédigées en vue de l'élaboration du CECR[29] :

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

L'un des domaines où le CECR a eu le plus d'influence est la prise en compte de la distinction essentielle entre production (monologue suivi, prise de parole longue) et interaction (conversation, prise de parole courte) dans les objectifs des cours et dans l'organisation des examens oraux. Lorsque le CECR de 2001 a été publié, une division similaire de l'acte d'écrire, établissant la distinction entre production écrite et interaction écrite, n'a pas été comprise par le grand public. En fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'autoévaluation) a été modifiée pour faire fusionner l'interaction écrite et la production écrite dans l'acte d'écrire, engendrant une notion fausse et répandue, à savoir que le CECR met en avant un modèle en cinq compétences. Depuis, le développement des courriels, des textos et des réseaux sociaux montre que, comme pour beaucoup d'autres domaines, le CECR était, pour son époque, avant-gardiste. La quatrième catégorie, la médiation, a été conçue lors du travail du groupe initial d'auteurs du CECR[30].

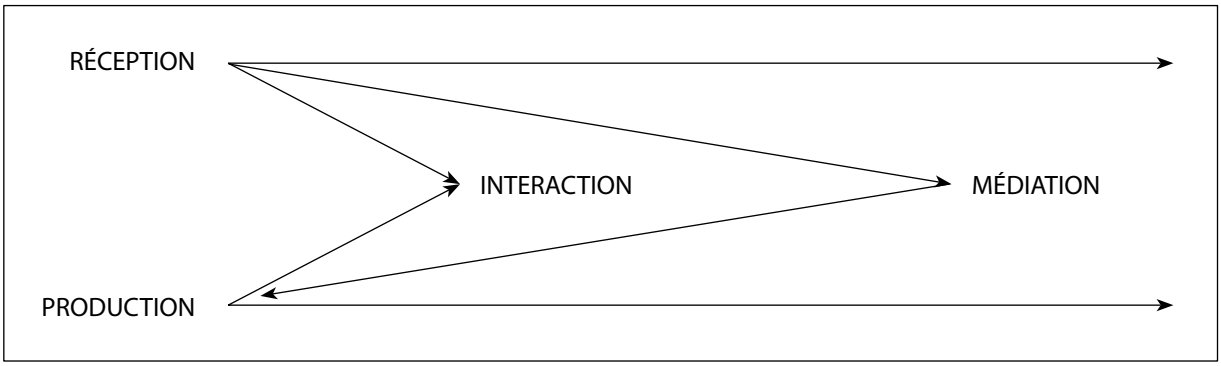
La figure 2, présente dans les versions provisoires du CECR de 1996 et 1998, montre les rapports entre les quatre modes. La réception et la production, divisées en parler et écrire, donnent les quatre « compétences » traditionnelles. L'interaction, qui comprend la réception et la production, est bien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

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

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

29. North B., « Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels », CC-Lang (94) 20, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.
30. Le groupe initial d'auteurs était composé de : John Trim, Daniel Coste, Brian North et Joseph Sheils.

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



De même que beaucoup d'autres éléments mentionnés dans le CECR de 2001, 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 eu tendance à se réduire à l'interprétation et la traduction. C'est pour cette raison que le projet de 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 6. Il est expliqué en détail dans le document « Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le CECR » (North et Piccardo, 2016).

Le CECR s'écarte de la distinction traditionnelle que la linguistique appliquée opère entre les concepts chomskyens de compétence (cachée) et de performance (visible) – la « compétence » (*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 » est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (« Je peux (faire) ») tout en s'appuyant sur les compétences à la fois générales et langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées.

Les descripteurs « Je peux (faire)… » vus comme des compétences

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 ; ce dont on avait besoin, c'était 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. Ce transfert est passé par trois canaux : *(a)* une formation linguistique pour le monde du travail fondée sur les besoins ; *(b)* un intérêt pour une évaluation des enseignants fondée sur des critères précis, communicatifs ; et *(c)* une expérimentation d'autoévaluation avec des descripteurs « Je peux (faire) » 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.

En fait, l'acquisition d'un certain niveau de maîtrise 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 qui perçoit la compétence comme action, en particulier en relation avec le monde du travail et 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 incarnent 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 de 2001. L'élaboration des descripteurs pour la compétence stratégique s'est inspirée du modèle suivant : planifier, exécuter, contrôler, remédier. Cependant comme le montre le tableau 4, les échelles de descripteurs n'ont pas été élaborées pour toutes les catégories. Les catégories en italique avaient aussi été prises en compte lors de l'élaboration des descripteurs publiés en 2001, mais elles n'ont pas été développées par la production de descripteurs. Quant à la médiation, il a été décidé dans le projet de 2014-2017 de n'élaborer que des descripteurs de stratégies d'exécution.

Tableau 4 – Stratégies langagières communicatives dans le CECR

	Réception	Production	Interaction	Médiation
Planifier	*Cadrer*	Planifier	Sans objet	
Exécuter	Déduire	Compenser	Prise de parole Coopérer	Relier à un savoir antérieur Adapter son langage Décomposer des informations compliquées Amplifier un texte dense Élaguer un texte
Contrôler et Remédier	*Contrôler*	Contrôler et autocorriger	Faire clarifier *Remédier à la communication*	

2.5. MÉDIATION

Comme cela a été dit au sujet du schéma descriptif du CECR ci-dessus, la médiation a été introduite dans le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en tant que l'un des quatre modes de communication, à savoir la réception, l'interaction, la production et la médiation, lorsque le modèle des quatre « compétences » a été abandonné (voir figure 2). L'usage de la langue implique très souvent plusieurs activités : la médiation combine la réception, la production et l'interaction. Cependant, 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 biais de ce que l'on appelle la « mise en langage » (parler d'une idée et donc articuler les pensées : *languaging* en anglais) ou pour faciliter la compréhension et la communication.

Le traitement de la médiation dans le CECR de 2001 ne se limite pas à la médiation interlangue (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 peuvent être oraux ou écrits 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 ou en L2).*

Même si, dans le CECR de 2001, 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 coconstruction du sens dans l'interaction et le va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement par le biais de l'utilisateur/apprenant comme acteur social. De plus, l'importance donnée au médiateur en tant qu'intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la vision 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 la médiation dans l'approche actionnelle, similaire au rôle qu'un certain nombre d'experts lui donnent aujourd'hui quand ils traitent du processus d'apprentissage de la langue.

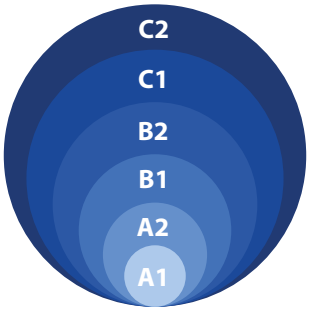
L'approche adoptée pour la médiation dans le projet de 2014-2017 d'amplification des descripteurs du CECR est donc plus large que la seule médiation interlangue. Elle prend également en compte la médiation liée à la communication et à l'apprentissage, ainsi que la médiation sociale et culturelle. Cette approche plus large a été choisie pour sa pertinence dans les salles de classe de plus en plus diversifiées, en relation avec la diffusion d'EMILE (enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) et parce que l'on considère de plus en plus que la médiation fait partie de tout apprentissage, et spécifiquement de l'apprentissage de la langue.

Les descripteurs de la médiation sont particulièrement pertinents en classe pour des tâches collaboratives par petits groupes. Les tâches peuvent être organisées de façon à ce que les apprenants partagent différentes données, en expliquant les contenus et travaillent ensemble pour atteindre un objectif. Ils sont encore plus pertinents lorsque cela est mis en œuvre dans un contexte de type EMILE.

2.6. LES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE DU CECR

Le CECR comprend deux axes : un axe horizontal de catégories pour décrire différents activités et aspects de la compétence tels qu'ils ont été explicités ci-dessus, et un axe vertical qui représente la progression de la compétence dans ces catégories. Pour faciliter l'organisation des cours et décrire la progression, le CECR propose six niveaux communs de référence représentés dans la figure 3. Cette disposition offre une feuille de route qui permet à l'utilisateur/apprenant de se familiariser de façon progressive avec les aspects pertinents du schéma descriptif. Toutefois, les six niveaux n'ont pas été conçus dans l'absolu. 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, représentant 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. À 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 d'entre elles ressortent plus que d'autres, comme le montre la figure 4. Pour communiquer, cependant, 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



Les descripteurs définissent de façon détaillée les niveaux communs de référence dans les chapitres 4 et 5 du CECR de 2001, mais les caractéristiques majeures des niveaux sont brièvement résumées dans la section 3.6 (voir annexe 1) et dans les trois tableaux présentant les niveaux dans le chapitre 3 du CECR.

- Tableau 1 du CECR de 2001 : une échelle globale, avec un court paragraphe de résumé par niveau, est donnée dans l'annexe 1 de cette publication.
- Tableau 2 du CECR de 2001 : une grille d'autoévaluation, qui résume de façon simplifiée les descripteurs du CECR pour les activités de communication langagière dans le chapitre 4 du CECR de 2001. Le tableau 2 est également utilisé dans le Passeport des langues de nombreux Portfolios européens des langues et dans l'Europass de l'Union européenne. Une version élargie de la grille d'autoévaluation, comprenant l'interaction écrite, l'interaction en ligne et la médiation est donnée dans l'annexe 2 de cette publication.
- Tableau 3 du CECR de 2001 : un résumé sélectif des descripteurs du CECR pour les aspects de la compétence langagière communicative, dans le chapitre 5. Une version élargie comprenant la phonologie est donnée dans l'annexe 3 de cette publication.

Il est important de rappeler que le plus haut niveau dans le schéma du CECR, le niveau C2, n'a absolument rien à voir avec ce qui est parfois comparé à la performance d'un « locuteur natif » idéalisé, d'un « locuteur natif très instruit » ou d'un « locuteur s'approchant du locuteur natif ». De tels concepts n'ont pas été pris en compte au

moment de l'élaboration des niveaux ou des descripteurs. Le niveau 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**", 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 » (CECR de 2001, section 3.6, p. 34) ;
>
> « **La Maîtrise** (Trim : « maîtrise globale » ; Wilkins : « compétence opérationnelle globale ») correspond à 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 des langues » (CECR de 2001, section 3.2, p. 25).

A1, le niveau inférieur du CECR de 2001, 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 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 préorganisées ». (CECR de 2001, 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.

Le projet du Fonds national suisse de la 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 de mettre en place ce type de « borne ».

Contexte de création des niveaux du CECR

Le schéma en six niveaux ascendants est étiqueté de A à C justement parce que C2 n'est pas le niveau de compétence le plus élevé que l'on puisse imaginer atteindre dans une langue supplémentaire. 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 sur le CECR a retenu les six premiers niveaux de Wilkins considérant que le septième niveau allait au-delà du cadre de l'enseignement général.

Le projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique, qui a confirmé empiriquement les niveaux et élaboré les descripteurs d'origine du CECR, a ratifié l'existence de ce septième niveau. Certains 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 des cinq niveaux pour la traduction littéraire récemment conçus 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.

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 s'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, merci, pardon.
- Peut remplir un formulaire simple avec son nom, son adresse, sa nationalité et son état civil.
- Peut écrire une carte postale simple (CECR de 2001, section 3.5, p. 30).

Dans l'ensemble actualisé et amplifié des descripteurs de ce document, le niveau dont il a été question ci-dessus a été étiqueté pré-A1 et développé 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 degré du secondaire.

Le CECR souligne expressément que les niveaux sont des « niveaux de référence » et que les utilisateurs peuvent, en fonction du contexte, les subdiviser, et propose différentes façons de le faire dans différents contextes (CECR de 2001, section 3.5). Dans la même section, le CECR introduit l'idée de « niveaux plus ».

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

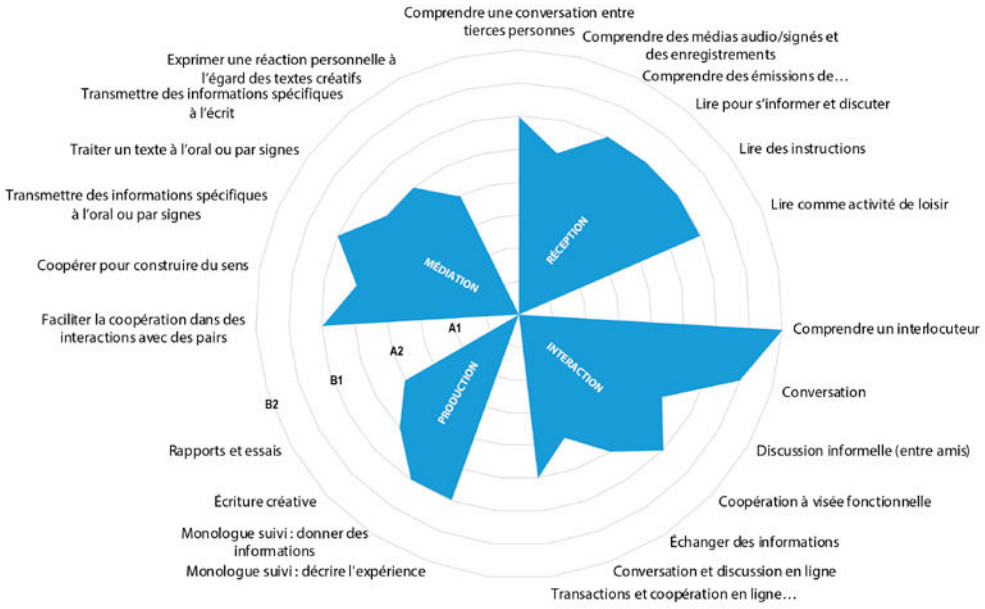
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats,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

Les « niveaux plus » représentent une compétence très importante à un niveau qui n'atteint cependant pas encore la norme minimale du niveau de référence suivant, même si les caractéristiques du niveau supérieur commencent généralement à y apparaître. Les descripteurs des « niveaux plus » ne sont pas présents dans les trois tableaux présentant les niveaux du CECR dans le chapitre 3 du CECR 2001 (CECR de 2001, tableaux 1, 2 et 3).

2.7. LES 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 à ces questions : B2 – ou même B2 en réception et B1 en production – cache un profil complexe. Si 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 correspondent aux échelles de descripteurs considérées comme appropriées et le niveau de compétence censé convenir dans chaque échelle est indiqué par le dégradé. On constate que les échelles de descripteurs ne sont pas identiques dans les deux diagrammes. Seules les activités que l'on considère comme étant appropriées y sont incluses. Des profils comme ceux des figures 6 et 7 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.

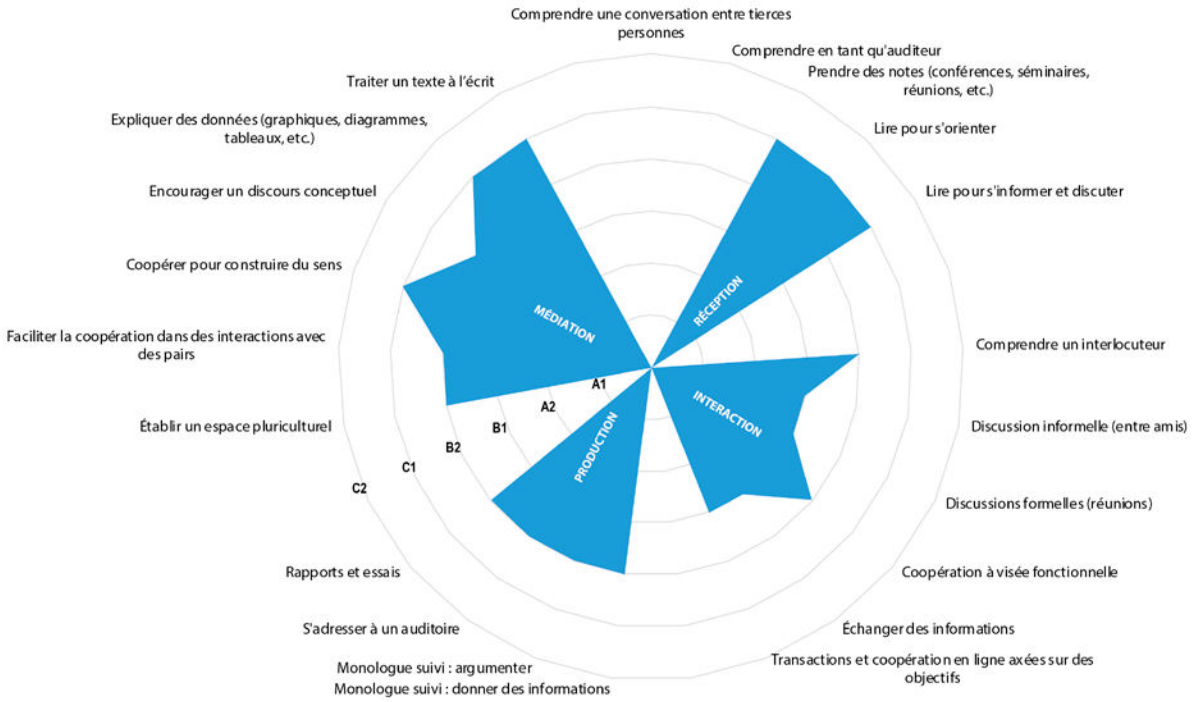
Figure 6 – Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire – Premier degré du secondaire – EMILE (enseignement de matières par l´intégration d´une langue étrangère)



Le profil représenté dans la figure 6 comprend des « niveaux plus » entre les niveaux communs de référence. Une priorité relativement importante (B1) est donnée à la réception – dont « Lire comme activité de loisir » –, à la coopération à visée fonctionnelle, à la facilitation de la coopération dans une interaction et à la production orale. Cependant, la première des priorités concerne la compréhension de l'interlocuteur (B2), qui dans notre cas (EMILE) est probablement l'enseignant. 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 un texte. On peut créer des profils pour des groupes divers, en particulier dans les domaines de la formation professionnelle ou de l'éducation spécialisée. On peut consulter les parties prenantes 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[31]. Un profil graphique réaliste de la compétence d'un individu ressemblerait plus aux figures irrégulières 6 et 7 qu'aux niveaux parfaits plus abstraits montrés dans les cercles concentriques de la figure 3.

Figure 7 – Profil fictif des besoins dans une langue supplémentaire – Postdoctorant en sciences naturelles



Malgré tout, pour un profil de compétence personnel, 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 »[32], etc.). Par ailleurs, on ne voit pas pourquoi le profil devrait se limiter à une seule langue.

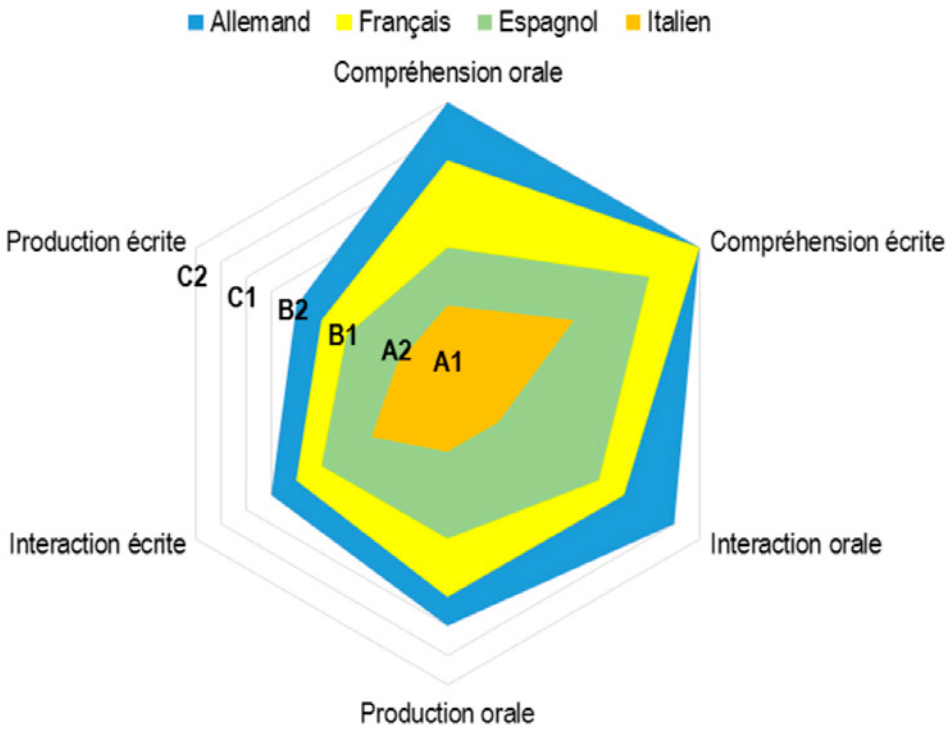
On peut aller plus loin et créer des profils graphiques plurilingues pour chaque utilisateur/apprenant. La figure 8 montre un profil plurilingue s'inspirant du modèle élaboré dans un projet canadien[33]. Les profils pour les différentes

31. Les versions provisoires de 1996 et 1998 du CECR comprenaient un diagramme semblable aux figures 6 et 7 pour illustrer cette analogie de profils de compétence langagière en termes spatial et territorial ; dans le groupe de travail, le diagramme en question avait été nommé « Antarctique » en raison de sa forme. On l'avait alors considéré comme un concept trop compliqué pour l'époque et on ne l'avait pas conservé dans la version publiée.
32. La compréhension orale, la production orale et l'interaction orale comprennent à la fois les modalités orales et signées, selon le contexte.
33. LINCDIRE : Linguistic & Cultural Diversity Reinvented, www.lincdireproject.org.

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, y compris les compétences transversales acquises dans l'enseignement général, dans l'utilisation d'autres langues et dans la vie professionnelle. Il est peu probable que deux profils d'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 de 2001 (section 5.2) décrit comme ses « compétences générales ».

Figure 8 – Profil de compétence plurilingue comprenant moins de catégories

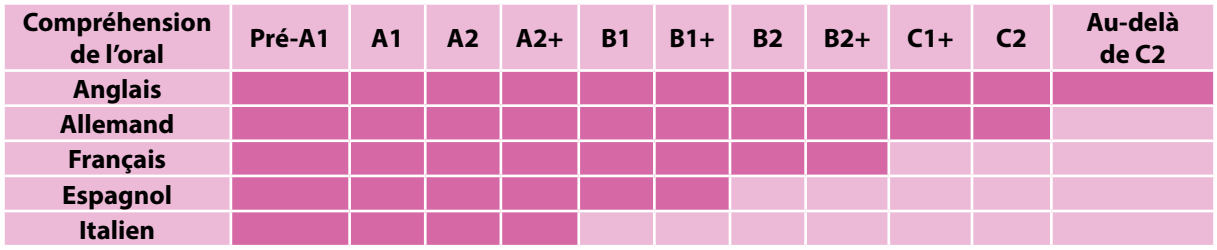


Dans la pratique, on a tendance à utiliser des diagrammes plus linéaires pour établir le profil de compétence langagière CECR d'une personne. La figure 9 montre la compétence dans une langue par rapport aux échelles « générales » de descripteurs, et la figure 10 montre un profil plurilingue pour la compréhension orale (« Compréhension générale de l'oral »). On trouve ce type de graphique dans certaines versions du Portfolio européen des langues. Les premiers Portfolios établissaient le profil de compétence dans chacune des langues (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).

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

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



2.8. LES DESCRIPTEURS DU CECR

Les descripteurs sont présentés dans des échelles. Chaque échelle de descripteurs 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 : c'est ainsi, d'ailleurs, que les descripteurs sont la plupart du temps utilisés. Leur objectif est de fournir des éléments pour l'élaboration de programmes.

Les descripteurs sont présentés par niveau pour en faciliter l'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'autoévaluation (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 une 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 (voir figures 6 à 10) ainsi que de niveaux. La lecture de la section 3.7 du CECR de 2001 « Comment lire les échelles d'exemples de descripteurs » et de la section 3.8 « Comment utiliser les descripteurs de compétence langagière/linguistique » peut s'avérer d'une grande utilité pour les utilisateurs.

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 de chaque niveau comme le feraient des échelles destinées à évaluer une compétence de façon conventionnelle. Elles sont là pour illustrer, non seulement parce qu'elles sont non prescriptives, mais aussi parce qu'elles fournissent uniquement 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.

Le projet de recherche des descripteurs du CECR

Les descripteurs publiés dans le CECR de 2001 s'appuyaient sur les résultats du projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique mis en place pour élaborer et valider des descripteurs pour le CECR et les PEL, et pour faire le point sur le développement de la compétence langagière atteint 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 1993-1997. La méthodologie en trois étapes choisie dans le projet initial est brièvement décrite dans l'annexe B du CECR de 2001 :

Étape intuitive : analyse détaillée des échelles de compétence existantes et conception de nouveaux descripteurs.

Étape 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.

Étape quantitative : analyse de Rasch pour calibrer les échelles, à partir de leur utilisation par 250 enseignants, chaque enseignant ayant évalué 10 apprenants (échantillon structuré de deux de leurs classes à la fin de l'année scolaire). Les évaluations par rapport aux 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 descripteurs représentent une base pour l'élaboration de normes appropriées à un contexte identifié ; on ne les propose pas eux-mêmes comme des normes. Ils sont là comme base de réflexion, de discussion et d'actions à venir. Le but est de réfléchir à de nouvelles perspectives sans anticiper des décisions. Le CECR lui-même l'indique très clairement en affirmant que les descripteurs ne sont en aucun cas des prescriptions mais des recommandations :

> « 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. Cela permet d'affiner la différenciation des profils au sein des groupes d'apprenants » (CECR de 2001, « 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. Elles peuvent par exemple constituer des listes de contrôle pour un niveau ou une grille définissant plusieurs catégories à différents niveaux. Les utilisateurs peuvent s'aider de la section 9.2.2 du CECR de 2001 « Critères pour atteindre un objectif d'apprentissage ».

Chaque échelle de descripteurs est à présent accompagnée d'une courte explication de sa raison d'être, qui souligne les notions clés concrétisées 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 lui 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 de 2001, 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 conformément au modèle présenté dans les chapitres 4 et 5 du CECR de 2001 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 de 2001 sur la formulation des descripteurs en ce sens que chacun doit être court (pas plus de 25 mots), clair et transparent, 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 linguistique et d'expérience professionnelle très différents ;
- sont appropriés à la description de la performance des apprenants du premier et du second degré, 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 grande majorité des descripteurs sur l'échelle résulte plus de la façon dont ils ont été interprétés pour évaluer la performance des apprenants qu'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 publiés en 2001 a fait l'objet d'un large accord et a été traduit dans 40 langues. Toutefois le CECR de 2001 fait référence aux descripteurs en termes de « banque de descripteurs », l'idée étant que, comme pour une banque d'items pour des tests, leur nombre pouvait être étendu

une fois que les utilisateurs auraient élaboré et validé davantage de descripteurs, comme c'est aujourd'hui 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 pour les différents modèles de PEL ont été adaptés de cette façon.

2.9. UTILISER LES DESCRIPTEURS DU CECR

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

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

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

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

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

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

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

Une approche alternative pourrait être :

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

Étape 2 : regrouper tous les descripteurs pour ce niveau.

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

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

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

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

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

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

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

> « Le commentaire sur l'usage des descripteurs exige que l'on fasse une distinction entre :
>
> 1. les descripteurs d'activités communicatives qui se trouvent au chapitre 4 ;
> 2. les descripteurs d'aspects de compétences particulières qui se trouvent au chapitre 5.
>
> Les premiers sont particulièrement adaptés à l'évaluation magistrale ou à l'autoévaluation pour ce qui est des tâches authentiques de la vie réelle. Ces deux types d'évaluation se font sur la base de l'image détaillée de la capacité langagière que l'apprenant a développée pendant un cours. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle » (CECR de 2001, section 9.2.2).

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

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

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

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

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

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

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

2.10. RESSOURCES UTILES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU CECR

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

2.10.1. Ressources en ligne

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

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

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

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

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

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

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

34. Trim J. (ed.), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001, https://rm.coe.int/168069782b.
35. Piccardo E., Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche, Service des programmes d'études Canada, 2014.
36. CECR-QualiMatrix : une matrice qualité pour l'utilisation du CECR, https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/QualityassuranceandimplementationoftheCEFR/tabid/1870/language/fr-FR/Default.aspx.
37. https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/ceftraincommon-european-framework-of-reference-for-languages-in-t
38. Goulier F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios,* Éditions Didier/Conseil de l'Europe, Paris/Strasbourg, 2007.
39. http://www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/.

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

PRO-Sign, Les langues des signes et le Cadre européen commun de référence pour les langues[40].

2.10.2 Ouvrages

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

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

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

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

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

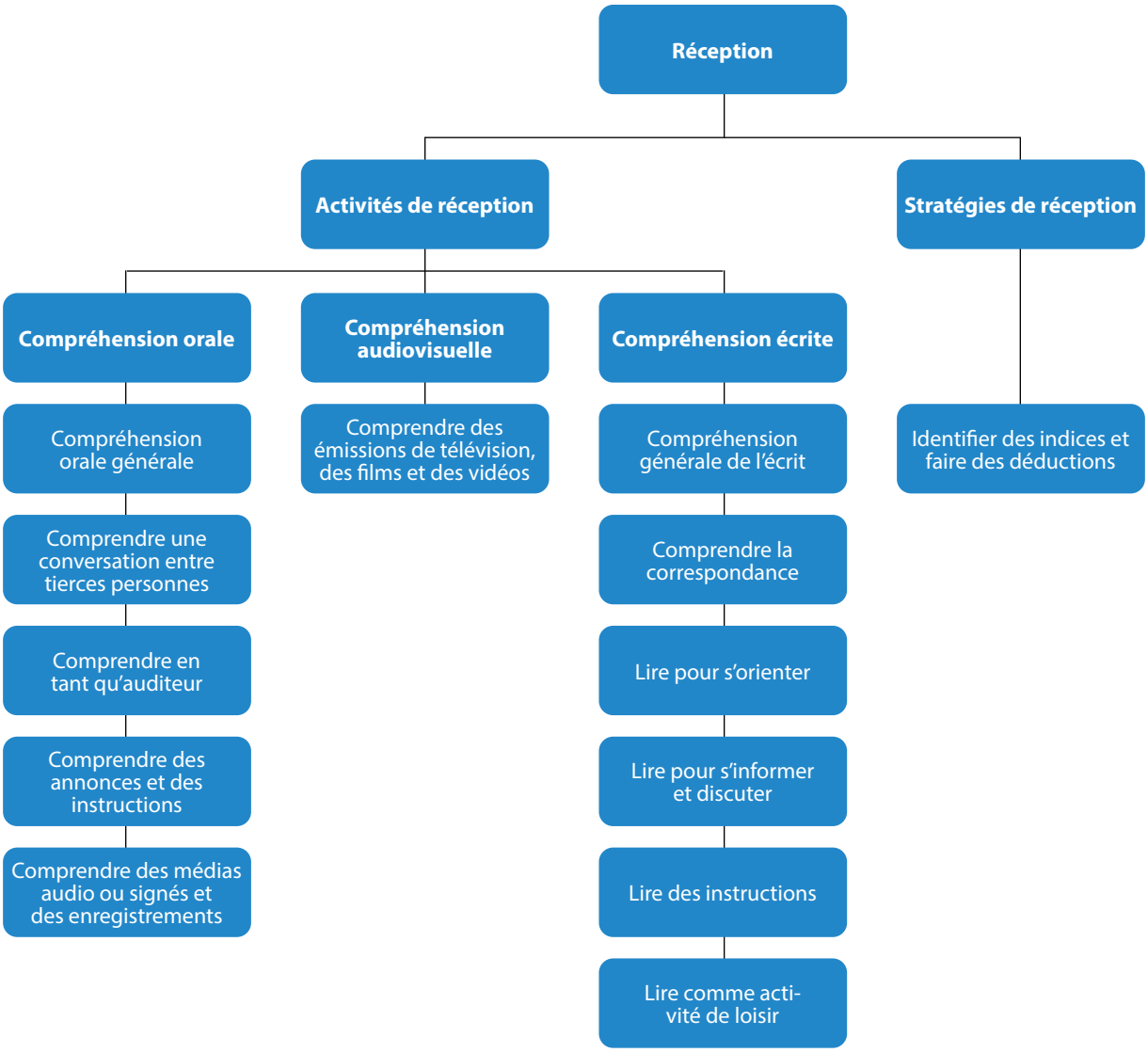
Rosen É. et Reinhardt C., *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International, Paris, 2010.

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

Chapitre 3

ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : ACTIVITÉS LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES ET STRATÉGIES

Figure 11 – Activités de réception et stratégies



3.1. RÉCEPTION

La réception implique le fait de recevoir et de traiter des informations : activer les schémas appropriés susceptibles d'illustrer le sens exprimé et faire des hypothèses sur l'intention communicative sous-jacente. Les indices cotextuels et contextuels sont alors vérifiés pour savoir s'ils « conviennent » au schéma ou s'il faut proposer d'autres hypothèses. Dans la réception orale, l'utilisateur de la langue reçoit et traite une information orale directe ou enregistrée fournie par une ou plusieurs personnes. Dans les activités de réception visuelle (lire et observer), l'utilisateur reçoit et traite aussi bien des textes écrits que signés par une ou plusieurs personnes. Dans la compréhension audiovisuelle pour laquelle une échelle est fournie (« Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos »), l'utilisateur regarde la télévision, une vidéo ou un film et utilise des outils multimédias avec ou sans sous-titres, doublage ou signes.

3.1.1. Activités de réception

3.1.1.1. Compréhension orale

L'expression « compréhension orale » inclut la compréhension en direct, la communication en face-à-face, et son équivalent à distance et/ou enregistré. Cela comprend donc les modalités visuogestuelles et audiovocales. Les aspects de la compréhension orale inclus ici correspondent à différents types de compréhension à sens unique ; en est exclu « Comprendre un interlocuteur » (en tant que participant à une interaction) qui est de l'ordre de l'interaction. L'approche est nettement influencée par la métaphore des cercles concentriques lorsque l'on passe d'un rôle de participant dans une interaction à un rôle à sens unique d'auditeur ou de spectateur, à celui de membre d'un auditoire, ou encore à celui de membre d'un auditoire à distance – via les médias. Des échelles sont fournies pour « Comprendre une conversation entre tierces personnes » (comme auditeur) et pour « Comprendre en tant qu'auditeur ». Des médias spécifiques ont été intégrés à ces échelles, avec « Comprendre des annonces et des instructions orales » et « Comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements ». Il y a aussi une échelle à part pour « Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos » dans la section « Réception audiovisuelle ».

Compréhension générale de l'oral

Compréhension générale de l'oral	
C2	Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue et tous signes, en direct ou enregistrés, si le débit est naturel.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si le registre n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que des changements de registre. 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 standard, ou une variété familière, en direct ou dans les médias, sur des sujets familiers ou non se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort fond sonore ou visuel, 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 ou une variété familière, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. 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'argument 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 les personnes s'expriment clairement et qu'il s'agisse d'une variété familière.
	Peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard ou une variété familière, sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, etc., y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que l'élocution 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 l'élocution 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.

Compréhension générale de l'oral	
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. Peut reconnaître des mots et des signes familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. 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

Cette échelle porte sur deux situations principales : la première, quand les autres participants d'un échange en groupe se parlent ou signent entre eux, sans s'adresser directement à l'apprenant ; la seconde, quand l'utilisateur/apprenant est simple auditeur d'une conversation entre des personnes. Les deux situations sont sensiblement plus compliquées que lorsque l'on s'adresse directement à l'utilisateur/apprenant, d'abord parce qu'il n'a aucun moyen de s'adapter aux locuteurs ou aux signeurs et aussi parce que ces derniers ont peut-être partagé des points de vue, fait référence à des expériences ou même utilisé des variantes d'usage, et ensuite parce que, comme on ne s'est pas adressé directement à lui, l'utilisateur/apprenant n'est pas en mesure de demander que l'on clarifie, répète, etc.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- comprendre et relier des mots ou des signes, des expressions, etc. ;
- saisir suffisamment ce qui se dit pour identifier le thème et les changements de sujets ;
- identifier la progression chronologique, par exemple dans une histoire ;
- repérer quand les gens sont d'accord ou non et leurs arguments pour et contre ;
- identifier les attitudes et les implications socioculturelles (niveaux C).

Comprendre une conversation entre tierces personnes	
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. Peut identifier l'attitude de chaque participant dans une discussion animée, caractérisée par des prises de parole simultanées, des digressions et des expressions familières, dans des variétés de langues familières et un débit normal.
B2	Peut suivre une conversation animée entre des locuteurs expérimentés 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 ou signeurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur langage. Peut identifier les principales raisons pour ou contre un argument ou une idée dans une discussion où les participants utilisent un langage clair et standard ou une variété familière. Peut suivre l'ordre chronologique d'une histoire ou d'une anecdote dans une longue intervention informelle.
B1	Peut suivre relativement bien les conversations et les discussions de tous les jours, à condition qu'elles soient exprimées clairement dans une langue standard ou une variété familière.
	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition qu'elle soit exprimée clairement, dans une langue standard ou une variété familière.
A2+	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et clairement. Peut se rendre compte, dans une discussion conduite lentement et clairement, si les participants sont ou non d'accord.

Comprendre une conversation entre tierces personnes	
A2	Peut suivre, dans les grandes lignes, de courts et simples échanges sociaux, s'ils sont prononcés très lentement et clairement.
A1	Peut comprendre quelques expressions lorsque les gens discutent de la famille, de l'école, des loisirs ou de l'environnement, s'ils s'expriment lentement et clairement. Peut comprendre des mots, des signes et des phrases courtes dans une conversation simple (par exemple entre un client et un vendeur dans une boutique), à condition que les gens communiquent entre eux très lentement et très clairement.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible*.

Comprendre en tant qu'auditeur

Cette échelle porte sur la compréhension d'un orateur s'adressant à un public, par exemple dans une réunion ou un séminaire, une conférence ou un cours, lors d'une visite accompagnée, un mariage ou toute autre fête. Comprendre un orateur ou un signeur 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, parce que l'orateur ou le signeur utilise habituellement un registre de langue neutre et fait tout pour que l'auditoire puisse suivre facilement ce qui se dit.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- la compréhension d'un exposé concret (par exemple lors d'une visite guidée) et des supports visuels (par exemple un PowerPoint) ;
- 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	
C2	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant des formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière. Peut faire des déductions appropriées lorsque les liens ou les implications ne sont pas explicites. 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 ou professionnels, complexes du point de vue du fond et de la forme. Peut comprendre le point de vue exprimé sur des sujets d'intérêt courant ou liés à son domaine de spécialité, à condition que le débit soit normal et le langage standard ou d'une variété familière.
	Peut suivre un argumentaire dans une conférence clairement structurée, à condition que le sujet soit suffisamment familier. Peut distinguer entre thèmes principaux et digressions, à condition que la conférence ou l'exposé soit donné dans un langage standard ou dans une variété familière. Peut reconnaître le point de vue exprimé et le distinguer de faits rapportés.
B1+	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe et clairement structurée. 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 ou d'une variété familière.

Comprendre en tant qu'auditeur	
B1	Peut suivre dans les grandes lignes des exposés courts et non complexes sur des sujets familiers à condition qu'ils soient clairement exprimés dans une langue standard ou une variété familière. Peut suivre une conférence, un exposé ou une démonstration non complexes comportant des visuels (diapos, brochures) sur un sujet ou un produit de son domaine d'intérêt et comprendre les explications données. 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, brochures).
	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. Peut comprendre les grandes lignes d'une information simple, donnée dans une situation prévisible, comme 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 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

Cette échelle porte sur une compréhension différente, ciblée, qui a 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 lancées à voix haute ou signées à une distance considérable.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

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

Comprendre des annonces et des instructions orales	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut extraire des détails précis dans des annonces publiques de mauvaise qualité [sonore et/ou visuelle], déformées (par exemple, dans une gare, un stade, ou un enregistrement ancien). 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 ou dans une variété familière et émis à un débit normal. Peut comprendre des instructions détaillées suffisamment bien pour pouvoir les suivre avec profit.
B1	Peut comprendre des informations techniques simples, telles que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant. Peut suivre des directives détaillées. Peut comprendre des annonces publiques dans les aéroports, les gares et dans un avion, un autocar ou un train, à condition qu'elles soient clairement exprimées dans une langue standard et avec un minimum d'interférences sonores ou visuelles.

Comprendre des annonces et des instructions orales	
A2	Peut comprendre et suivre une série d'instructions concernant des activités familières et quotidiennes, comme le sport, la cuisine, etc., à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement. Peut comprendre des annonces simples (par exemple sur un programme de cinéma ou un événement sportif, ou l'annonce qu'un train a du retard), à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement.
	Peut saisir le point essentiel d'annonces ou de messages brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples, par exemple comment aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun. Peut comprendre des instructions élémentaires 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. Peut comprendre quelqu'un qui lui dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat. Dans une annonce par haut-parleur, par exemple dans une 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 lentement en face-à-face, accompagnées de visuels ou de gestes et éventuellement répétées.

Comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements

Cette échelle porte sur la compréhension des médias audio et/ou signés et des enregistrements non accompagnés de vidéos incluant les messages, les bulletins météorologiques, les récits, les bulletins d'information, les entretiens et les reportages.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- relever des informations concrètes ;
- comprendre les points principaux et les informations essentielles ;
- saisir les informations importantes ;
- distinguer l'humeur, les attitudes et les points de vue du locuteur.

Comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1*
C1	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris pour certaines utilisations non standards, et identifier des détails plus fins y compris les attitudes implicites et les relations entre les personnes.
B2	Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou académique et identifier des points de vue et des attitudes ainsi que le contenu des informations.
	Peut comprendre la plupart des reportages et des autres enregistrements ou émissions diffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc.
B1	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou diffusés dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue claire et standard.
	Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information et de documents plus simples, enregistrés, sur des sujets familiers, si le débit est assez lent et la langue claire. Peut comprendre les points principaux et des détails importants d'histoires ou de récits (par exemple récit de vacances), à condition que le débit soit lent et clair.

Comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements	
A2	Peut comprendre l'information principale dans une courte publicité, à propos de biens et de services qui l'intéressent (par exemple sur des CD, des jeux vidéo, des voyages, etc.). Dans une interview, peut comprendre ce que les gens disent faire pendant leur temps libre, ce qu'ils aiment particulièrement faire ou non, à condition qu'ils parlent lentement et clairement.
	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à des sujets courants et prévisibles, si le débit est lent et la langue claire. Peut repérer une information importante dans un enregistrement court (par exemple dans les informations météorologiques, des annonces de concerts, des résultats sportifs), à condition que les gens s'expriment clairement. 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 la langue claire.
Pré-A1	Peut reconnaître des mots, des signes, des noms et des chiffres connus, dans des enregistrements courts et simples, à condition que le débit soit lent et la langue claire.

3.1.1.2. Compréhension audiovisuelle

Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos

Cette échelle inclut les documents vidéo en direct ou enregistrés, et pour les niveaux supérieurs, les films.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- suivre les changements de sujets et identifier les points importants ;
- identifier les détails, les nuances et les implicites (niveaux C) ;
- élocution : 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	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques. Peut comprendre dans le détail les arguments présentés dans des émissions de télévision exigeantes, comme des émissions d'actualité, des interviews, des programmes de discussion et des causeries. 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 ou d'une variété familière.
B2	Peut repérer les points principaux d'un argumentaire ou de débats dans des programmes d'actualités et d'affaires publiques.
	Peut comprendre la plupart des journaux et des programmes d'actualités. Peut comprendre un documentaire, une interview en direct, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard ou d'une variété familière.
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 l'élocution claire.
	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. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si l'élocution est suffisamment claire.

Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos	
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre un spot publicitaire ou la bande-annonce d'un film en comprenant de quels sujets il s'agit, à condition que les images facilitent grandement la compréhension et que l'élocution soit 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 ou des signes et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres et les résumés des nouvelles ainsi que la plupart des produits dans les publicités, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales.
Pré-A1	Peut identifier le sujet d'un document vidéo à partir d'informations visuelles et d'un savoir préalable.

3.1.1.3. Compréhension écrite

La compréhension de l'écrit comprend des textes à la fois écrits et signés. Les catégories pour la compréhension écrite 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 » (écrémer) pour décider si on va proprement le lire (ou en lire des passages) et, en second lieu, parcourir rapidement un texte à la recherche de quelque chose de spécifique – 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 ». Cette dernière activité ne concerne pas obligatoirement la littérature et peut inclure ce qui n'est pas de la fiction. Cela peut également inclure les magazines et les journaux, les blogs, les biographies, etc., et même des textes que quelqu'un d'autre pourrait lire uniquement pour le travail ou les études. Pour finir, il y a des textes que l'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 2018.

Compréhension générale 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. 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. Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications spécialisées, 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 sélectivement les sources de référence appropriées. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions idiomatiques moins 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.

Compréhension générale de l'écrit	
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants comportant une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.
	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 autant de fois que nécessaire.
Pré-A1	Peut reconnaître des mots et des signes familiers accompagnés d'images, comme un menu de restauration rapide illustré par des photos ou un livre d'images utilisant un vocabulaire familier.

Comprendre la correspondance

Cette échelle englobe la lecture de correspondances personnelles et formelles. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- la longueur et la complexité/simplicité du message ;
- le caractère concret de l'information, qu'il s'agisse d'une information de routine ou non ;
- la mesure dans laquelle la langue est standard, familière ou idiomatique ;
- la mesure dans laquelle il s'agit d'un sujet familier, ou lié à des intérêts ou spécialisé.

Comprendre la correspondance	
C2	Peut comprendre une correspondance spécialisée et formelle sur un sujet complexe.
C1	Peut comprendre tout type de correspondance avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire. Peut comprendre des opinions, des émotions et des attitudes exprimées de façon implicite et explicite, dans des courriels, des forums en ligne, des blogs, etc., à condition qu'il ou elle puisse relire et utiliser des outils de référence. 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. 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. Peut comprendre des lettres personnelles, des courriels et des publications simples sur les réseaux sociaux, qui relatent de façon assez détaillée des événements et des expériences. Peut comprendre une correspondance standard formelle ou des 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 la personne qui écrit parle de sujets familiers (les amis ou la famille) ou pose des questions à leur sujet. Peut comprendre les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers.
	Peut comprendre des lettres personnelles simples et brèves. Peut comprendre des lettres et des courriels formels très simples (par exemple la confirmation d'une réservation ou d'un achat en ligne).

Comprendre la correspondance	
A1	Peut comprendre de petits messages simples et brefs sur une carte postale. Peut comprendre de petits messages simples, envoyés par courriel ou sur les réseaux sociaux (par exemple proposer quoi faire, où et quand se rencontrer).
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. 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 » ou « Dans la salle de réunion », 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). Concernant les textes signés, les deux fonctions sont réalisées en mettant la vidéo sur « avance rapide ».

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 repérage d'informations concrètes, par exemple des horaires, des prix dans des textes qui sont plus des objets visuels que des textes en prose, avec une mise en page qui en facilite la lecture ;
- l'identification des informations importantes ;
- le « balayage » d'un texte à la recherche d'éléments pertinents ;
- 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. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'informations nouvelles, d'un article ou d'un rapport dans une gamme étendue de sujets professionnels et 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 différentes parties du texte, ou de textes différents, afin d'accomplir une tâche précise. Peut parcourir rapidement des textes factuels clairs dans des magazines, des brochures ou sur Internet, identifier le thème et décider si l'information qu'ils contiennent peut être utile.
	Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que des lettres, des prospectus et de courts documents officiels. Peut identifier les informations importantes sur les étiquettes, pour la préparation et l'utilisation d'aliments et de médicaments. Peut estimer si un article, un rapport ou un compte rendu correspond bien au sujet recherché. 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.

Lire pour s'orienter	
A2	Peut trouver une information précise dans des textes concrets, pratiques, prévisibles (par exemple dans un guide touristique, une recette de cuisine), à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple. Peut comprendre l'information principale dans la description courte et simple d'un produit sur des brochures ou un site internet (par exemple un appareil numérique portable, une caméra, etc.).
	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que des prospectus, menus, annonces, listes et horaires. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler cette information (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). 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 ou les signes et des phrases très élémentaires sur des notes simples concernant les situations les plus ordinaires de la vie quotidienne. Peut comprendre les informations écrites dans les magasins (à quel étage se trouve tel département) et les indications (par exemple « Emplacement des ascenseurs »). Peut comprendre l'information de base donnée dans les hôtels (par exemple l'heure des repas). Peut trouver et comprendre des informations importantes mais simples dans les publicités, les programmes d'événements, les prospectus, les brochures (par exemple ce qui est proposé, les prix, la date, l'endroit, l'heure de départ, etc.).
Pré-A1	Peut comprendre des panneaux très simples qui font partie de la vie quotidienne comme « Parking », « Gare », « Salle à manger », « Interdiction de fumer », etc. 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

« Lire pour s'informer et discuter » – lecture détaillée – implique l'étude attentive d'un texte écrit ou signé considéré comme répondant à un 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, familiers et 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 des 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 complexes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou académique et identifier des points de détail fins, y compris les points de vue, que les opinions soient exprimées ou implicites.
B2+	Peut obtenir des renseignements, des idées et des opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier son interprétation de la terminologie.

Lire pour s'informer et discuter	
B2	Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers. Peut déterminer si un texte donne de l'information factuelle ou bien s'il cherche à convaincre les lecteurs. 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. Peut comprendre des textes courts sur des sujets familiers ou d'intérêt courant, dans lesquels les gens donnent leur point de vue (par exemple une contribution critique à une discussion en ligne dans un forum ou dans le courrier des lecteurs). Peut identifier les principales conclusions dans des textes clairement signalés comme argumentatifs. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème, sans en comprendre nécessairement le détail.
	Peut reconnaître les points significatifs dans des articles de presse directs et non complexes sur des sujets familiers. Peut comprendre la plupart des informations factuelles susceptibles d'être rencontrées sur des sujets familiers, à condition d'avoir suffisamment de temps pour relire. Peut comprendre les points principaux de notes descriptives, telles que celles que l'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. Peut suivre les grandes lignes d'un reportage d'information sur un événement connu, à condition que les contenus soient familiers et prévisibles. 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. Peut comprendre les points principaux de textes courts qui traitent de sujets quotidiens (par exemple le style de vie, les loisirs, les sports, la météo).
	Peut comprendre des textes qui décrivent des gens, des lieux, la vie et la culture quotidiennes, etc., à condition qu'ils soient écrits dans un langage simple. Peut comprendre l'information donnée dans des brochures ou des cartes illustrées (par exemple les lieux à visiter dans une ville). Peut comprendre les points principaux d'informations courtes sur des sujets d'intérêt personnel (par exemple sur le sport, les célébrités, etc.). Peut comprendre une courte description factuelle ou un reportage dans son domaine, à condition que le langage soit simple et ne comprenne pas de détails imprévisibles. Peut, dans un courrier personnel, comprendre la plupart de ce que les gens disent sur eux-mêmes ou de ce qu'ils disent aimer chez les autres.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple et de descriptions courtes et simples, surtout s'ils sont accompagnés d'un document visuel. 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, comme un menu de restauration rapide avec des photos ou une histoire illustrée formulée avec des mots quotidiens très simples.

Lire des instructions

Cette échelle porte sur un aspect particulier de « Lire pour s'informer » et concerne de nouveau des textes écrits et signés.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le sujet des instructions, allant des interdits courants dans des avis et des consignes simples à des instructions détaillées et des directives 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. Peut suivre les instructions simples données sur les emballages, par exemple des instructions pour la cuisson. Peut comprendre la plupart des consignes de sécurité courtes (par exemple dans les transports publics ou pour l'utilisation de matériel électrique).
A2	Peut comprendre les réglementations concernant, par exemple, la sécurité, quand elles sont rédigées simplement. Peut comprendre des instructions écrites courtes, illustrées pas à pas (par exemple pour installer un nouvel appareil).
	Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public. Peut comprendre de courtes instructions simples, à condition qu'elles soient illustrées et qu'il ne s'agisse pas d'un texte suivi. Peut comprendre les indications sur les fiches descriptives des médicaments lorsqu'il s'agit d'une simple consigne, par exemple « À prendre avant le repas », « Ne pas prendre si on conduit ». 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 très courtes et 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 » inclut les textes écrits et signés, qu'ils soient de fiction ou non. Il peut s'agir de textes créatifs, de différentes formes de littérature, d'articles de magazines et de journaux, de blogs, de biographies, entre autres types de textes, selon ce que chacun aime lire.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- la longueur, la variété des textes avec ou sans illustrations ;
- les types de textes, allant de simples descriptions de gens et de lieux, en passant par différents types de textes narratifs, jusqu'à différents genres d'écrits contemporains et classiques ;
- les thèmes, allant des sujets quotidiens (par exemple passe-temps, sports, activités de loisir, animaux) et des situations concrètes à toute une gamme de thèmes abstraits et littéraires ;

- le type de langage : de très simple à très stylisé ;
- la facilité de lecture : allant de deviner à l'aide des images, en passant par lire de façon très autonome, jusqu'à apprécier la variété des textes ;
- l'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 lire 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) le souhaite des ouvrages de référence. Peut lire sans grande difficulté des textes littéraires et des ouvrages généralistes 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 exemple des magazines, romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en choisissant les sources adéquates. 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. Peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigées dans un style et un langage simples.
	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. 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. 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. Peut comprendre les points principaux de reportages courts dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par exemple les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux).
	Peut comprendre de courts récits et des descriptions au sujet de la vie de quelqu'un, s'ils sont rédigés avec des mots simples. Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par exemple dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages. Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par exemple d'une célébrité). Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement prévisible (par exemple 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. Peut comprendre dans les grandes lignes des histoires courtes illustrées, à condition que les images l'aident à deviner le contenu.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.1.2. Stratégies de réception

En réception, la compréhension progresse à travers la combinaison d'un processus ascendant et descendant et l'utilisation d'un schéma formel d'inférence. Une échelle est fournie pour les stratégies d'inférence que cela implique.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- l'exploitation des illustrations, de la mise en page, des titres, des sous-titres, de la position dans le texte, etc ;
- la déduction du sens à partir du cotexte et du contexte linguistique ;
- l'exploitation d'indices linguistiques : allant des nombres et des noms propres, en passant par les racines des mots et des signes, les préfixes, les suffixes, les connecteurs temporels et logiques, à l'utilisation experte d'une variété de stratégies.

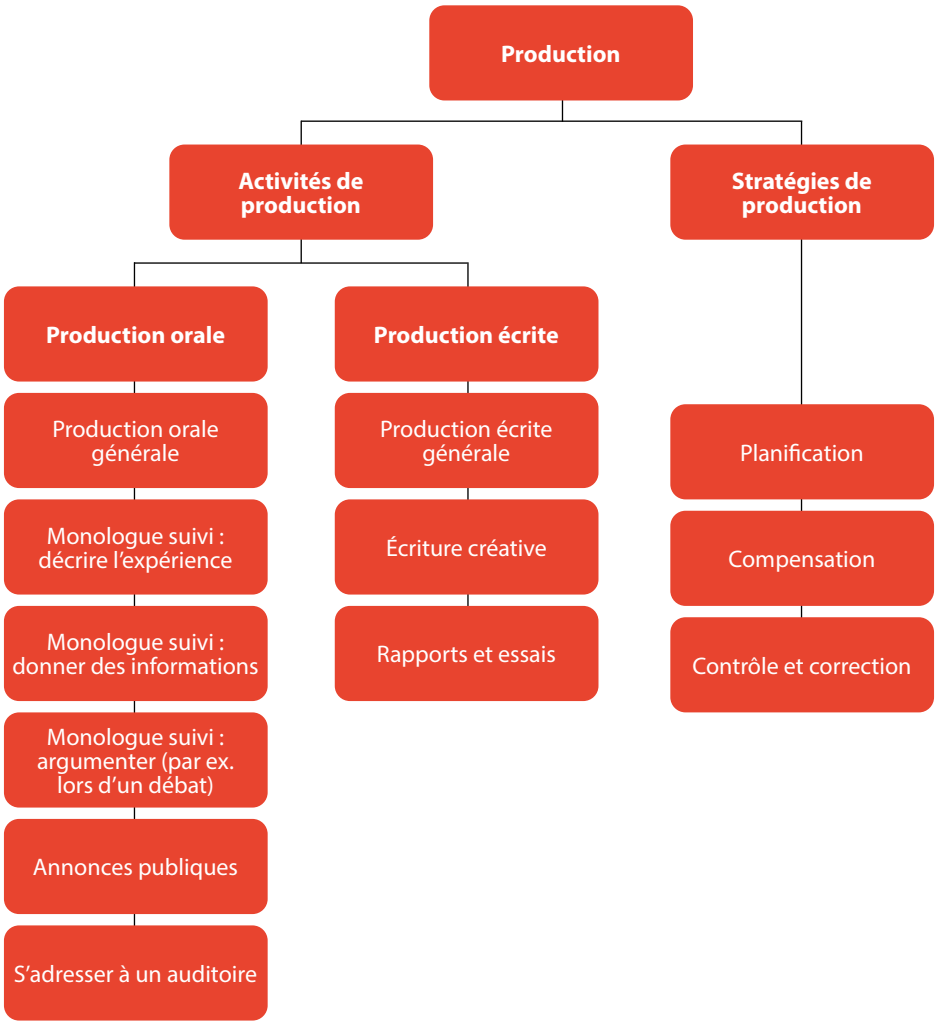
Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)

Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)	
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, en recherchant les points principaux et en vérifiant la compréhension à l'aide des indices contextuels.
B1	Peut exploiter différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi que le rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation. Peut extrapoler le sens d'un passage d'un texte en prenant en compte le texte dans son ensemble. Peut identifier le sens de mots et de signes inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut extrapoler du contexte le sens d'éventuels mots et signes 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. Peut, en regardant ou en écoutant une histoire courte, prédire ce qui va arriver. Peut suivre une argumentation, ou les séquences d'événements dans une histoire en se concentrant sur les connecteurs logiques courants (par exemple « cependant », « parce que ») et les articulateurs temporels (par exemple « après quoi », « au préalable »). Peut déduire le sens probable de mots et de signes inconnus dans un texte à partir des éléments dont ils sont constitués (par exemple les racines, les éléments lexicaux, les suffixes et les préfixes).
A2	Peut utiliser sa perception du sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots et de signes inconnus. Peut s'aider du fait qu'il(elle) reconnaît des mots ou des signes pour déduire le sens de mots et de signes inconnus dans des expressions courtes utilisées dans des contextes quotidiens courants.
	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. Peut se servir des nombres, dates, noms, noms propres, etc. pour repérer le sujet d'un texte. Peut déduire le sens et la fonction d'expressions toutes faites inconnues à partir de leur position dans un texte écrit (par exemple au début ou à la fin d'une lettre).
A1	Peut déduire la signification d'un mot ou d'un signe 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. Peut deviner le sens probable d'un mot ou d'un signe inconnu qui est semblable à un autre dans la langue qu'il(elle) utilise normalement.
Pré-A1	Peut déduire le sens d'un mot ou d'un signe à partir de l'illustration ou du pictogramme qui l'accompagne.

3.2. PRODUCTION

La production comprend à la fois des activités orales, signées et écrites. La production orale est une activité de plus ou moins longue haleine, elle peut consister en une courte description ou une anecdote, ou bien en une présentation plus longue et plus formelle. Les activités de production ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques ou professionnels (présentations orales, études et rapports rédigés qui peuvent être signés) et une valeur sociale particulière y est attachée. Tout ce qui fait l'objet d'une présentation écrite ou bien d'une vidéo signée, en particulier lorsque l'on s'adresse à un auditoire, ainsi que l'aisance et la clarté de l'expression en temps réel, sont susceptibles d'être évalués pour leur qualité linguistique. On n'acquiert pas naturellement cette capacité à parler de façon formelle ; ce sont 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 plus associée aux genres formels, mais *le contrôle et la compensation* des lacunes en vocabulaire ou en terminologie sont également des processus quasi automatisés dans la production du langage naturel.

Figure 12 – Activités de production et stratégies



3.2.1. Activités de production

3.2.1.1. Production orale

Les catégories de la production orale sont réparties en trois macrofonctions (interpersonnelle, transactionnelle, évaluative) et deux genres plus spécialisés : « S'adresser à un auditoire » et « Annonces publiques ». Le « Monologue suivi : décrire l'expérience » concerne plus particulièrement les descriptions et les narrations alors que le « Monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat) » décrit la capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une conversation ou d'une discussion normales. Le « Monologue suivi : donner des informations » est une nouvelle échelle, créée en 2018, à partir de certains descripteurs de l'échelle « Échanges d'informations » qui concernaient des monologues plutôt que des dialogues.

Production orale générale

Production orale générale	
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 développer méthodiquement une présentation ou une description en soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation claires et 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 sur des 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 ou de travail, des activités quotidiennes, ce qu'il(elle) aime ou non, par de courtes séries d'expressions ou de phrases faisant partie d'une liste.
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).

Monologue suivi : décrire l'expérience

Cette échelle concerne la narration et la description. Les nombreux descripteurs courts des niveaux 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, pour laquelle il faut consulter les échelles des compétences langagières communicatives, pertinentes pour les modalités orales, signées, et écrites. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- les aspects décrits : ils vont de l'information familière simple (se décrire, dire ce qu'on fait et où on habite), en passant par les fonctions classiques (par exemple décrire des projets et des préparatifs, des habitudes et des routines, des activités passées et des expériences personnelles) et par toute une gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt, jusqu'aux descriptions détaillées de sujets complexes ;
- la complexité du discours : elle va de mots ou de signes simples, d'expressions toutes faites, de phrases simples ou de courts paragraphes, en passant par le récit sous la forme d'une succession de points, jusqu'à l'intégration de sous-thèmes et au développement de points particuliers dans une description limpide et courante.

Monologue suivi : décrire l'expérience	
C2	Peut faire des descriptions courantes, claires, élaborées et souvent remarquables.
C1	Peut faire des descriptions claires et détaillées de sujets complexes. 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. 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. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description non complexe sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement imprévu, par exemple un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. Peut décrire un événement, réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire des aspects de son environnement quotidien, par exemple les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut décrire, brièvement et de façon élémentaire, un événement ou une activité. Peut décrire des projets ou des préparatifs, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et des choses lui appartenant. 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. Peut décrire les gens, les lieux et les choses qui lui appartiennent en termes simples. 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). 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. Peut décrire les aspects simples de sa vie quotidienne en utilisant une suite de phrases simples, des mots ou des signes 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 ou des signes et des expressions toutes faites, à condition de pouvoir préparer à l'avance. Peut exprimer ses sentiments en utilisant des gestes, le langage corporel et des mots comme « heureux », « fatigué ».

Monologue suivi : donner des informations

« Monologue suivi : donner des informations » est une nouvelle échelle portant sur le fait d'expliquer longuement des informations à un destinataire. Même si le destinataire interrompt le monologue pour demander de répéter ou de clarifier, l'information donnée est nettement unidirectionnelle ; il ne s'agit pas d'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 et des instructions, en passant par des informations factuelles simples sur un sujet familier, à des procédures professionnelles ou académiques complexes ;
- le degré de précision : cela va de simples descriptions, en passant par des explications assez précises de points importants, et d'une communication fiable d'informations détaillées, jusqu'à une claire distinction entre des idées, des concepts et des 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. Peut donner des consignes pour effectuer un ensemble de procédures professionnelles ou académiques complexes.
B2	Peut communiquer des informations et des recommandations complexes sur la vaste gamme de sujets liés à son activité professionnelle.
	Peut transmettre de manière fiable une information détaillée. Peut faire la description claire et détaillée d'une procédure à suivre.
B1	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème de façon suffisamment précise. Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées.
	Peut transmettre des informations factuelles explicites sur un sujet familier, par exemple pour indiquer la nature d'un problème ou donner des directives détaillées, à condition de pouvoir préparer à l'avance.
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 » et avec des connecteurs tels que « d'abord », « ensuite », « et puis ».
A1	Peut nommer un objet, qu'il(elle) montre aux autres en indiquant sa forme et sa couleur, en utilisant des mots ou des signes simples, des expressions toutes faites, à condition de pouvoir préparer à l'avance.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)

Cette échelle décrit la capacité à défendre un argument. Les descripteurs publiés en 2001 étaient regroupés en B2, niveau auquel cette capacité est un concept marquant. Des descripteurs ont été ajoutés pour d'autres niveaux. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- les sujets : cela va de ce qu'on aime ou n'aime pas en passant par des opinions sur des questions relatives à la vie quotidienne, jusqu'à des questions d'actualité et des problématiques complexes ;
- la façon d'argumenter : cela va de faire des comparaisons simples et directes, en passant par élargir et soutenir assez longuement des points de vue tout en développant systématiquement une argumentation, jusqu'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 évidence de points significatifs et à la formulation de points précis dans un langage bien structuré.

Monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)	
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. Peut développer un argument systématiquement, dans un langage 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. Peut bâtir une séquence d'arguments logiques. Peut expliquer un point de vue sur une question d'actualité 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. 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. Peut donner brièvement des raisons et des explications relatives à des opinions, des projets et des actions. Peut expliquer s'il(si elle) approuve ou non 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 la raison de 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, à titre personnel (par exemple à un mariage), en organisant un événement ou une sortie ou encore comme font les membres d'équipage 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 production que les destinataires ne comprendront qu'en se concentrant, à un usage efficace d'indices prosodiques[41] ou de signes transmettant des nuances plus fines de sens ;
- la nécessité de préparer : cela va d'annonces très courtes et répétées à une annonce avec un débit spontané et naturel.

Annonces publiques	
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 de façon exacte des nuances fines de sens.

41. Les indices prosodiques sont, par exemple, l'accentuation et l'intonation pour les langues parlées et les éléments non manuels pour les langues des signes.

Annonces publiques	
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 quotidien dans son domaine, éventuellement même avec un accent tonique et une intonation qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.
A2	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris, intelligibles pour des auditeurs attentifs.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

S'adresser à un auditoire

Cette échelle concerne l'acte de faire une présentation orale dans une manifestation publique, une réunion, un séminaire ou une classe. Même si le discours est sans aucun doute préparé, il n'est généralement pas lu mot pour mot ou signe pour signe. Aujourd'hui, il est communément admis d'utiliser des supports visuels du type PowerPoint, mais ce 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 pour les niveaux A, mais, à partir du niveau B1, la progression va d'un discours assez clair pour être la plupart du temps suivi sans difficulté à un discours structuré et adapté avec souplesse pour répondre aux besoins de l'auditoire ;
- la capacité à gérer les questions : cela va de pouvoir répondre 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	
C2	Peut présenter avec assurance un sujet complexe, bien construit, à un auditoire pour qui ce sujet n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. 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. Peut structurer un long exposé de façon à ce que les auditeurs suivent facilement la logique des idées et comprennent l'argumentation générale. Peut, à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe, spéculer ou émettre des hypothèses, comparer et soupeser des propositions et des arguments de rechange. 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. 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. 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.

S'adresser à un auditoire	
B1	Peut faire une présentation préparée à l'avance sur un sujet familier dans son domaine, en soulignant les similitudes et les différences (par exemple entre des produits, des pays, des régions et des projets).
	Peut faire un exposé non complexe, préparé, sur un sujet familier dans son domaine, assez clair pour être la plupart du temps suivi sans difficulté et dans lequel les points importants sont expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit est rapide.
A2	Peut faire un bref exposé répété sur un sujet relatif à sa vie quotidienne et donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions faciles.
	Peut faire un court 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 utiliser un texte préparé très bref pour faire une déclaration répétée (par exemple pour présenter une personne de façon formelle, pour proposer un toast).
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.2.1.2. Production écrite

Dans les catégories pour la production écrite, les macrofonctions « 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 également ces deux aspects). L'échelle « Écriture créative » est l'équivalent pour l'écrit de « Monologue suivi : décrire une expérience » et met l'accent sur la description et la narration. Comme alternative à la rédaction d'un texte, les signeurs produisent et envoient parfois des vidéos[42].

Production écrite générale

Production écrite générale	
C2	Peut composer des textes clairs, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à identifier les points importants.
C1	Peut composer des textes clairs, bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en développant et 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. Peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de genres, en adaptant le ton, le style et le registre au public cible, ainsi que le type de texte et le sujet.
B2	Peut composer 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 produire 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 produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

42. La production de textes formels signés en vidéo devient de plus en plus courante. Le nombre d'apprenants du primaire, secondaire et supérieur qui remettent leurs devoirs sous forme d'enregistrements vidéo en langue des signes a augmenté rapidement. Aujourd'hui, beaucoup de mémoires de master et de doctorat ainsi que des publications en tous genres (par exemple des livres de contes, des manuels) sont produits en langue des signes. Les déclarations vidéo, les communiqués de presse et les annonces publiques en langue des signes sont également de plus en plus fréquents.

Production écrite générale	
A1	Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de sa vie privée (par exemple ce qu'il(elle) aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples.
	Peut produire des expressions et des phrases simples isolées.
Pré-A1	Peut donner des renseignements simples et personnels (par exemple le nom, l'adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire.

Écriture créative

Cette échelle concerne l'expression personnelle, imaginative, dans une variété de types de textes suivant des modalités écrites ou signées. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- les aspects décrits : cela va de la simple information quotidienne, en passant par une variété de sujets relatifs à des domaines d'intérêt, jusqu'à des histoires et des récits d'expériences captivants ;
- les types de textes : cela va des pages de journal personnel, de courtes biographies imaginaires et des poèmes simples, à des descriptions bien structurées et élaborées et des textes de fiction ;
- la complexité du discours : cela va de mots ou de signes 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 et fluides ;
- l'usage de la langue : cela 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 raconter des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté. Peut utiliser des expressions idiomatiques et faire preuve d'humour à bon escient pour renforcer l'impact du texte.
C1	Peut composer des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé. Peut intégrer des expressions idiomatiques et humoristiques, ces dernières n'étant pas toujours utilisées à bon escient. Peut faire un rapport critique détaillé d'événements culturels ou d'œuvres littéraires (par exemple des pièces de théâtre, des films, des concerts).
B2	Peut faire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées d'un texte bien structuré et en respectant les règles du genre en question.
	Peut faire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut faire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut indiquer clairement l'ordre chronologique d'un texte narratif. Peut faire une critique simple d'un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une gamme limitée de langage.
	Peut faire des descriptions détaillées non complexes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et structuré. Peut faire la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.

Écriture créative	
A2	Peut décrire les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut raconter une histoire simple (par exemple sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain).
	Peut produire 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. Peut élaborer des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. Peut créer des rubriques de journal décrivant des activités (par exemple les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, en utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que ». Peut imaginer le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire).
A1	Peut produire des phrases et des expressions simples sur lui(elle)-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. Peut décrire très simplement une pièce dans une habitation. Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples pour décrire certains objets familiers (par exemple la couleur d'une voiture, sa taille).
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Essais et rapports

Cette échelle couvre des types d'écriture plus formels concernant les transactions, l'évaluation et la production signée. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le contenu : cela va des sujets familiers et des informations factuelles et routinières à des sujets académiques et professionnels complexes, qui distinguent son propre point de vue de ceux des sources ;
- les types de textes : cela va de rapports et d'affiches de présentation 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 fluides ayant une structure logique efficace.

Essais et rapports	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes clairs et fluides qui posent une problématique, ou peut donner une appréciation critique sur des propositions ou des œuvres littéraires. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à identifier les points importants. 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 clairement et de façon bien structurée des sujets complexes en soulignant les points marquants pertinents. Peut développer et soutenir des points de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut concevoir 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 lui soit possible de corriger le texte.

Essais et rapports	
B2	Peut produire 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 rédiger, dans le détail, un processus complexe. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut produire 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. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1	Peut produire de courts essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut produire un texte sur un sujet en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion. Peut résumer avec une certaine assurance un ensemble d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en rendre compte et donner son opinion.
	Peut produire des rapports très courts de forme standard conventionnelle pour transmettre des informations factuelles courantes et justifier des actions. Peut présenter un sujet dans un court rapport ou une affiche en y intégrant des illustrations, des photos ainsi que des textes courts.
A2	Peut produire des textes simples sur des sujets d'intérêt familiers, en liant les phrases avec des connecteurs tels que « et », « parce que », « ensuite ». Peut donner ses impressions et son opinion sur des sujets d'intérêt personnel (par exemple 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.*

3.2.2. 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 et correction. Pour les stratégies de production, l'échelle qui illustre la stratégie d'exécution est la « Compensation ». Avant l'apparition du CECR, cela avait tendance à être la seule stratégie de communication prise en considération. Le « contrôle » et la « correction » ont été réunis dans une échelle.

Planification

Cette échelle concerne la préparation mentale avant de parler, de signer ou d'écrire. Cela peut impliquer une réflexion poussée sur ce que l'on va dire et la façon de le formuler ; cela peut aussi impliquer de répéter ou de préparer des brouillons. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- préparer l'expression du point qui doit être communiqué et éventuellement la répéter pour s'entraîner à l'exprimer ;
- réfléchir à la façon dont les destinataires peuvent réagir à ce qui est dit.

Planification	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut, en préparant un texte formel, adopter consciemment les conventions propres à un type particulier de texte (par exemple la structure, le niveau de formalité).

Planification	
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 répéter à l'avance et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et solliciter des commentaires.
	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, les préparer et les répéter à l'avance.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

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 des gestes pour renforcer le langage ;
- utiliser sciemment un mot ou un signe incorrect et le nuancer ;
- définir un concept manquant ;
- la paraphrase (périphrase) et dans quelle mesure cette périphrase est visible.

Compensation	
C2	Peut substituer à un mot/un signe 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 mot/le signe lui échappe. Peut exprimer le sens d'un mot/un signe en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
	Peut utiliser un mot/un signe simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ». Peut franciser un mot/un signe de sa langue maternelle et demander s'il(si elle) a été compris(e).
A2	Peut utiliser un mot/un signe 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 et ses signes de gestes pour exprimer un besoin.
Pré-A1	Peut désigner quelque chose du doigt et demander ce que c'est.

Contrôle et correction

Cette échelle couvre à la fois *(a)* le fait de réaliser spontanément que l'on a fait un lapsus ou qu'il y a un problème et *(b)* le processus plus conscient et peut-être plus planifié de revenir sur ce qui a été dit et d'en vérifier l'exactitude et la pertinence. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- changer son angle d'approche et utiliser une tactique différente – de façon évidente aux niveaux A, avec souplesse aux niveaux C ;
- autocorriger ses lapsus et ses erreurs habituelles ;
- réaliser à quel point un problème de communication est visible avant qu'une correction ne soit entreprise.

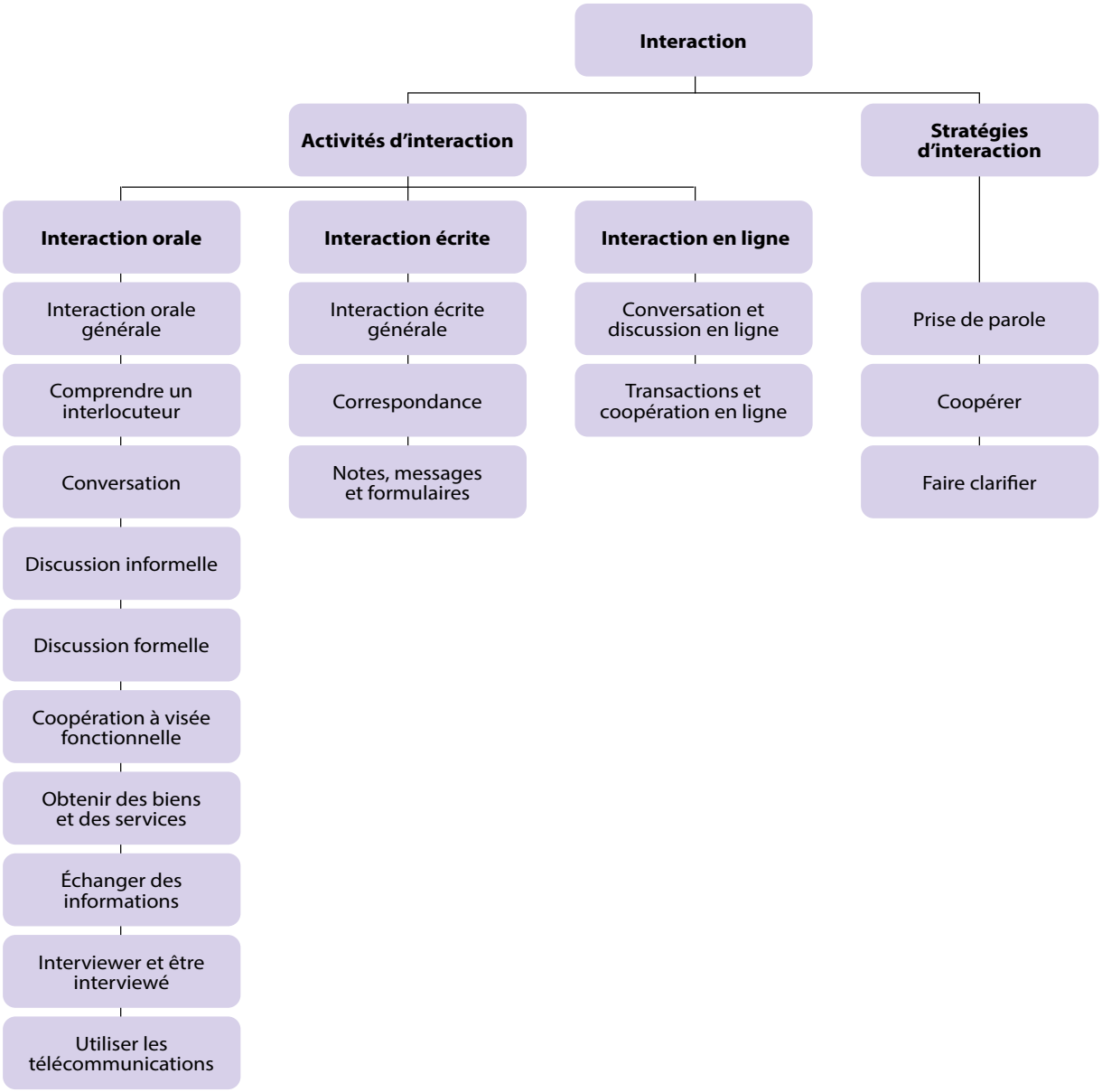
Contrôle et correction	
C2	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
C1	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il(elle) veut dire sans interrompre complètement le fil du discours. Peut s'autocorriger avec beaucoup d'efficacité.
B2	Peut souvent autocorriger ses lapsus occasionnels, ses erreurs non systématiques et de 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. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.
B1	Peut corriger des erreurs sur les indications d'horaires ou des expressions qui ont conduit à des malentendus à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.
	Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. 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.*

3.3. INTERACTION

L'interaction, qui suppose deux partenaires ou plus construisant ensemble 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 interpersonnelle est à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, participatives et transactionnelles. La production, sous forme de récit, peut être considérée comme une évolution de l'oralité et éventuellement de l'écriture.

L'interaction est également fondamentale dans l'apprentissage. Les échelles du CECR pour les stratégies d'interaction le montrent, avec des échelles pour la prise de parole, la coopération (les stratégies participatives) et la demande de clarification. Ces stratégies simples d'interaction sont aussi importantes dans l'apprentissage participatif qu'elles le sont dans la communication réelle. La majorité des échelles pour l'interaction concernent l'interaction orale. Au moment de l'élaboration du CECR, la notion d'interaction écrite n'était pas universellement reconnue 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 au cours des 20 dernières années. Alors, plutôt que de développer davantage l'échelle pour l'interaction écrite, une nouvelle catégorie a été créée : l'interaction en ligne.

Figure 13 – Activités d'interaction et stratégies



3.3.1. Activités d'interaction

3.3.1.1. Interaction orale

Par interaction orale, on entend aussi bien l'interaction parlée que la langue signée en direct et en face-à-face. Les échelles pour l'interaction orale sont à nouveau organisées selon les trois macrofonctions « interpersonnelle », « transactionnelle » et « évaluative », auxquelles s'ajoutent certains genres spécialisés. Les échelles commencent par « Comprendre un interlocuteur ». « Interlocuteur » est un terme quelque peu technique qui signifie la personne avec laquelle on parle en direct dans un dialogue. Comme cela a déjà été mentionné, la métaphore pour les échelles de compréhension orale 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 : « Échanger des informations », « Obtenir des biens et des services », « Interviewer et être interviewé » et « Utiliser les télécommunications ».

Interaction orale générale

Interaction orale générale	
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes et est sensible aux niveaux de sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de sens, 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 couramment et spontanément, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases, sans recherche apparente 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 couramment, correctement et efficacement 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 un degré de formalisme adapté à la circonstance.
	Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des utilisateurs de la langue cible ou des signeurs soit tout à fait possible sans entraîner de tension ni 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 si nécessaire. 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 informations 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 ses habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée.

Comprendre un interlocuteur

Cette échelle traite de la façon dont on comprend une personne avec qui on parle en direct dans une interaction avec la possibilité de négocier le sens. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le sujet et le cadre : cela va de détails personnels et de besoins quotidiens à des sujets abstraits spécialisés ;
- le type de discours de l'interlocuteur : cela va de paroles prudentes et lentes à une langue standard et à des variétés de langue moins familières ;

- le degré d'adaptation de l'interlocuteur : cela va de faire preuve de compréhension en répétant et en prenant la peine d'aider, jusqu'à confirmer seulement des détails si l'accent est moins familier.

Comprendre un interlocuteur	
C2	Peut comprendre tout interlocuteur même sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes et hors de son domaine, si on lui donne l'occasion de s'habituer à une variété d'accent moins familière.
C1	Peut comprendre en détail un interlocuteur s'exprimant sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si la variété de langue n'est pas familière.
B2	Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard ou dans une variété moins familière, même dans un environnement gênant d'un point de vue sonore et visuel.
B1	Peut suivre un discours clairement articulé/signé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots, signes ou expressions.
A2	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. 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.
	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. 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), si on l'interroge lentement et clairement. Peut comprendre une information personnelle simple (par exemple le nom, l'âge, l'adresse, l'origine) quand quelqu'un se présente directement, lentement et clairement, et peut comprendre des questions qui lui sont adressées sur ces mêmes sujets, bien qu'elles doivent parfois être répétées. Peut comprendre certains mots ou signes familiers et reconnaître des informations clés (par exemple des chiffres, des prix, des dates, les jours de la semaine) à condition qu'on les lui dise et qu'on les répète très lentement si nécessaire.

Conversation

Cette échelle concerne la fonction essentiellement sociale de l'interaction : établir et maintenir des relations personnelles. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le cadre : cela va de courts échanges pour entretenir la conversation et maintenir les relations, à une utilisation souple de la langue, dans un but social ;
- le sujet : cela va de nouvelles personnelles, en passant par des sujets familiers d'ordre personnel, à la plupart des sujets d'ordre général ;
- les fonctions du langage : cela va des salutations, etc., en passant par des offres, des invitations et des autorisations, à l'expression d'émotions, d'allusions et de plaisanteries, à différents degrés.

Conversation	
C2	Peut converser sans effort et de façon appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
C1	Peut s'exprimer en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.

Conversation	
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**.** 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 gênant d'un point de vue sonore et visuel. 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 ou signeur compétent. Peut transmettre différents degrés d'émotions et souligner ce qui est important pour lui(elle) dans un événement ou une expérience.
B1	Peut amorcer une conversation sur des sujets familiers et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, en exprimant ses réactions et son opinion. 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. Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou signes ou expressions. Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il(elle) essaie d'exprimer exactement ce qu'il(elle) aimerait dire. 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 (par exemple saluer et prendre congé, se présenter, remercier). Peut généralement comprendre une personne qui s'adresse à lui(elle) de façon claire et en utilisant une langue standard sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux. Peut exprimer ce qu'il(elle) ressent en termes simples et remercier. Peut demander à quelqu'un de lui rendre un service (par exemple de lui prêter quelque chose), 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 que l'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. 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. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut exprimer ce qu'il(elle) ressent en utilisant des expressions toutes faites très élémentaires. Peut indiquer ce qu'il(elle) aime ou non.
A1	Peut comprendre des expressions quotidiennes visant à satisfaire à des besoins simples de type concret si elles lui sont adressées directement, lentement, dans une langue claire, et répétées par un interlocuteur compréhensif. Peut prendre part à une conversation simple de nature factuelle et sur un sujet prévisible (par exemple sur son logement, son pays, sa famille, ses études). Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. 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) ». Peut reconnaître de simples salutations. Peut saluer, donner son nom et prendre congé d'une manière simple.

Discussion informelle (entre amis)

Cette échelle comprend certains aspects de l'usage interpersonnel ainsi qu'évaluatif de la langue, dans la mesure où ces usages ont tendance à être combinés dans l'interaction de tous les jours. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- le sujet : cela va de quoi faire et où aller, à des sujets complexes et peu familiers ainsi qu'à des sujets délicats ;
- la 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 ;
- les fonctions du langage : cela va de la discussion et dans une certaine mesure du fait d'être d'accord ou pas, à l'expression précise d'idées et à la gestion diplomatique de désaccords ou de critiques.

Discussion informelle (entre amis)	
C2	Peut conseiller quelqu'un ou discuter 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 compétents ou signeurs de la langue cible. 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. Peut, avec quelque effort, capter une grande partie de ce qui se dit autour de lui(elle) dans une conversation à laquelle il(elle) ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une discussion avec plusieurs locuteurs ou signeurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur mode d'expression. 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 sujets généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème. 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.
	Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion informelle entre amis à condition qu'elle ait lieu en langue standard ou dans une variété familière clairement articulée. Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général. Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller, quoi faire ou comment organiser (une sortie par exemple). 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. Peut échanger des opinions et comparer des choses et des personnes en utilisant un langage simple. Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end. Peut faire des suggestions et réagir à des propositions. Peut exprimer son accord et son désaccord à autrui.

Discussion informelle (entre amis)	
A2	Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui(elle), clairement et simplement. Peut discuter de ce qu'il faut faire, où aller et prendre les dispositions nécessaires pour se rencontrer. 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 que l'on s'adresse directement à lui ou à elle clairement et lentement.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Discussion formelle (réunions)

Cette échelle renvoie à des discussions plus formelles, principalement dans des contextes professionnel ou académique. Les notions concrétisées dans l'échelle ressemblent beaucoup à celles de la discussion informelle, mais incluent également ce qui suit :

- le 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 ;
- la 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 ;
- la 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.

Discussion formelle (réunions)	
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, et monter une argumentation nette et convaincante aussi bien que les autres participants. Peut donner des conseils sur des questions complexes, délicates ou litigieuses, à condition d'avoir les connaissances spécialisées nécessaires. 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. 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. Peut reformuler, peser et contester les contributions d'autres participants sur des sujets concernant son domaine de compétence académique ou professionnel. Peut faire des remarques critiques ou exprimer son désaccord de façon diplomatique. 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. Peut utiliser la terminologie correcte lorsqu'il (elle) discute de son domaine de spécialité avec d'autres spécialistes. 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. Peut suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine et comprendre dans le détail les points mis en évidence. Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire.

Discussion formelle (réunions)	
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. 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 dans une langue standard ou une variété familière clairement articulée comportant l'échange d'informations factuelles, la réception d'instructions ou la recherche commune de solutions à des problèmes pratiques. Peut suivre une argumentation ou une discussion sur un sujet familier et prévisible, à condition que les points soient soulevés 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. 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 si nécessaire.
	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 si nécessaire.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Coopération à visée fonctionnelle

Cette échelle concerne le travail participatif centré sur une tâche, chose qui se passe tous les jours dans la vie réelle, en particulier dans les contextes professionnels. De même que pour les échelles concernant la conversation et la discussion, cette échelle comprend des descripteurs similaires à ceux qui traitent de la capacité à suivre une discussion. Les notions clés qui sont concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

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

Coopération à visée fonctionnelle (faire la cuisine ensemble, discuter d'un document, organiser un événement, 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. Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à exprimer sa pensée, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des hypothèses sur les causes et les conséquences et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
B1+	Peut suivre ce qui se dit mais doit occasionnellement faire répéter ou clarifier si la discussion est rapide ou prolongée. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer des solutions. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.

Coopération à visée fonctionnelle (faire la cuisine ensemble, discuter d'un document, organiser un événement, etc.)	
B1	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. 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. Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire quelque chose.
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. 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 l'interlocuteur en prend la peine. 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 des questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut réagir à des instructions simples concernant des tâches routinières impliquant des horaires, des lieux, des chiffres, etc. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Obtenir des biens et des services

Cette échelle concerne essentiellement des rapports de service dans les restaurants, les magasins, les banques, etc. Présenter une réclamation de façon efficace apparaît en B1, et au-delà de ce niveau, l'échelle se concentre sur le suivi d'une plainte ou d'un problème et la négociation pour trouver une solution. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

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

Obtenir des biens et des services	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut négocier des transactions complexes ou délicates dans les domaines de la vie publique, professionnelle ou 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. Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et en définissant clairement les limites des concessions qu'il(elle) est prêt(e) à faire.
	Peut présenter ses conditions et poser des questions détaillées concernant des services complexes, par exemple des contrats de location. Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.

Obtenir des biens et des services	
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. 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. 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. Peut formuler une plainte. 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 qui n'est pas familière.
A2	Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne, telles que les déplacements, le logement, les repas et les achats. Peut interagir dans des situations prévisibles de la vie quotidienne (par exemple à la poste, à la gare, dans un magasin) et utiliser un grand répertoire d'expressions simples. 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 des biens et des services d'usage quotidien. Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (par exemple des bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre ainsi qu'acheter des billets. Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque. Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc. Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il(elle) veut et en demandant le prix. Peut commander un repas. Peut faire remarquer qu'il y a un problème, par exemple « Mon plat est froid » ou « Il n'y a pas de lumière dans ma chambre ». 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 par des gestes et un langage corporel.
A1	Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut demander à manger et à boire en utilisant des expressions élémentaires. 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.

Échanger des informations

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 :

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

Échanger des informations	
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. Peut utiliser une terminologie technique adéquate en échangeant des informations ou en discutant de son domaine de spécialité avec d'autres spécialistes.
	Peut transmettre fidèlement une information détaillée.
B1	Peut échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, propres à son domaine. 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.
	Peut trouver et transmettre une information factuelle explicite. Peut demander et suivre des directives détaillées. Peut obtenir plus de renseignements. 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. Peut gérer pratiquement toutes les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle explicite et la transmettre. Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières. Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser. Peut répondre à des questions et en poser sur des projets et des intentions. 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. Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes. Peut poser des questions sur le travail et le temps libre et y répondre. Peut demander et expliquer le chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan. Peut demander et fournir des renseignements personnels. Peut poser des questions simples sur un événement et répondre à ce même type de questions (par exemple 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. 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. 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. Peut parler du temps avec des expressions lexicalisées telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures. Peut, de façon sommaire, donner des nombres, des quantités et des coûts. Peut donner la couleur d'un vêtement ou d'un autre objet familier et peut demander la couleur de ces objets.
Pré-A1	Peut donner son nom et demander leur nom à d'autres personnes. Peut utiliser et comprendre des nombres simples dans les conversations courantes. Peut demander et indiquer le jour, l'heure et la date. Peut demander et donner une date de naissance. Peut demander et donner un numéro de téléphone. Peut dire son âge et demander l'âge des gens. Peut poser des questions très simples pour obtenir des informations, par exemple « Qu'est-ce que c'est ? », et comprendre un ou deux mots ou signes de la réponse.

Interviewer et être interviewé

L'échelle concerne les rôles spécialisés associés aux rendez-vous chez le médecin ou aux demandes d'emploi, ainsi qu'aux autres formes d'examens, aux enquêtes et, dans un contexte éducatif, aux projets. En ce qui concerne les signes, on part du principe que l'interlocuteur peut signer. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- l'indépendance vis-à-vis de l'interlocuteur : cela va de la demande d'un langage standard direct, lent et clair, au fait de ne demander aucune aide, sans conséquence pour l'interlocuteur ;
- la 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 ;
- la conduite de l'entretien réel proprement dit : cela va de l'utilisation d'un questionnaire préparé (B1), en passant par l'abandon spontané des questions préparées, par le suivi et l'approfondissement des réponses intéressantes, à la structuration du discours et au fait d'interagir avec l'autorité nécessaire.

Interviewer et être interviewé	
C2	Peut prendre part au dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une aisance naturelle, que ce soit comme intervieweur(euse) ou comme interviewé(e), aussi bien que les autres participants.
C1	Peut participer activement à un entretien, comme intervieweur(euse) ou comme interviewé(e), 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 en assurant le suivi des réponses intéressantes.
	Peut prendre des initiatives dans un entretien 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. 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'intervieweur(euse) pour l'interaction. 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 courant. 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(e) pour exprimer ce qu'il(elle) veut. 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. Peut indiquer la nature d'un problème de façon simple à un professionnel de santé, en utilisant éventuellement 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. 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

Cette nouvelle échelle de 2018 concerne l'utilisation du téléphone et des applications internet pour la communication à distance. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- la gamme d'informations et de transactions : cela va de messages et de conversations simples sur des sujets prévisibles comme les heures d'arrivée, les messages habituels, et les services de base, à des besoins personnels et professionnels variés ;
- l'interlocuteur : cela va d'une personne connue à des personnes inconnues ayant des accents moins familiers ;
- la durée de l'échange : cela va d'échanges courts et simples à des conversations informelles assez longues.

Utiliser les télécommunications	
C2	Peut utiliser les télécommunications avec assurance et efficacité, pour des motifs personnels et professionnels, même s'il y a des interférences (du bruit), ou si l'interlocuteur a un accent qu'il(elle) 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 sorte de motifs personnels et professionnels, à condition de pouvoir parfois demander des éclaircissements si l'accent ou la terminologie ne sont pas familiers. Peut avoir une conversation informelle assez longue, au téléphone, sur de nombreux sujets, avec quelqu'un qu'il(elle) connaît.
B1	Peut utiliser les télécommunications pour des raisons quotidiennes personnelles ou professionnelles, à condition de pouvoir demander des éclaircissements de temps en temps. Peut donner des détails importants au téléphone ou en visiophonie au sujet d'un incident imprévu (par exemple un problème à l'hôtel ou sur l'organisation du voyage ou avec une voiture de location).
	Peut utiliser les télécommunications pour avoir des conversations relativement simples mais assez longues, avec des personnes qu'il(elle) connaît personnellement. Peut utiliser les télécommunications pour des messages courants (par exemple 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. Peut comprendre un message téléphonique simple (par exemple « 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.*

3.3.1.2. Interaction écrite

L'interaction écrite concerne la communication interactive par l'intermédiaire de l'écrit ou du signe[43]. Il y a deux échelles : « Correspondance » et « Notes, messages et formulaires ». La première met l'accent sur un échange de nature interpersonnel, alors que la seconde concerne le transfert d'information. Dans l'interaction écrite, la

43. Le nombre de « chats »/conversations et de messages formels et informels enregistrés en vidéo a augmenté très rapidement, en particulier sur WhatsApp. Les signeurs peuvent correspondre par écrit ou par signes, ou passer de l'un à l'autre. Dans certains pays, les signeurs peuvent à présent poser des questions, faire des commentaires et des réclamations auprès de certains fournisseurs sur des portails destinés à cet effet. Il y a de plus un nombre incroyable d'enquêtes en ligne avec des questions auxquelles les signeurs peuvent répondre soit en écrivant soit en utilisant leur langue des signes. Dans cette partie, le verbe « rédiger » signifie qu'il est possible de signer.

langue utilisée ressemble à la langue orale. De plus, la plupart des situations interactives tolèrent des erreurs et des confusions, et ont un support contextuel. Il est généralement possible d'utiliser des stratégies d'interaction, comme 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 partie suivante).

Interaction écrite générale

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 rédiger des notes et des lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations simples d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il(elle) considère comme importants.
A2	Peut rédiger de brèves notes simples toutes faites en rapport avec des besoins immédiats.
A1	Peut demander ou transmettre des renseignements personnels détaillés.
Pré-A1	Peut transmettre des informations très simples (par exemple son nom, son adresse, sa famille), avec des phrases courtes, sur un formulaire ou une note, 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 :

- le type de message : allant de messages simples, personnels à une correspondance détaillée, personnelle et professionnelle ;
- le type de langage : allant d'expressions toutes faites à 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 nécessaire à 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, avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique. Peut rédiger avec exactitude des correspondances formelles comme des demandes d'éclaircissements, des candidatures, des recommandations, références, réclamations, ou des lettres pour exprimer sa sympathie ou ses condoléances.
B2+	Peut maintenir une relation par une correspondance personnelle, en utilisant la langue couramment et efficacement pour décrire de façon détaillée des expériences, poser des questions aimables et donner suite aux problèmes d'intérêt commun. 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 courantes de façon adaptée à la situation. Peut rédiger des correspondances formelles, comme des demandes de renseignements, des requêtes, des candidatures et des réclamations en utilisant un registre de langue, des structures et des conventions appropriés. Peut rédiger une lettre de réclamation ferme mais courtoise, avec des détails à l'appui et l'indication des résultats désirés.

Correspondance	
B2	Peut rédiger des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner en quoi un événement ou une expérience sont importants pour lui(elle) dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant. Peut utiliser les formalités et les conventions d'usage adaptées au contexte dans des lettres et des courriels personnels et professionnels. Peut rédiger des lettres ou des courriels formels d'invitation, de remerciements ou d'excuse en utilisant le registre de langue et les conventions appropriés. Peut rédiger 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. Peut se procurer par lettre ou par courriel les informations dont il(elle) a besoin dans un but particulier, rassembler ces informations et les transmettre par courriel à d'autres.
B1	Peut rédiger une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique. Peut rédiger des lettres pour exprimer diverses opinions, relater des expériences et exprimer des sentiments personnels de façon détaillée. Peut répondre par écrit à une annonce et demander un complément d'information sur les offres qui l'intéressent. Peut rédiger des courriels et des lettres formelles simples pour faire une réclamation ou demander qu'une action soit menée.
	Peut rédiger des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements. Peut rédiger des courriels et des lettres simples portant sur des faits, pour obtenir des renseignements, demander ou donner une confirmation. Peut rédiger une lettre de motivation simple avec peu de détails à l'appui.
A2	Peut échanger des renseignements par textos, courriels ou dans des lettres courtes, pour répondre à la demande de quelqu'un (par exemple 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. Peut rédiger une lettre personnelle très simple pour exprimer des remerciements ou des excuses. Peut rédiger des notes, des courriels et des textos courts et simples (par exemple pour envoyer une invitation ou y répondre, confirmer ou modifier un accord). Peut rédiger une carte de vœux courte et très simple (par exemple carte d'anniversaire ou de Nouvel An).
A1	Peut rédiger 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, à l'aide d'un dictionnaire. Peut rédiger une carte postale simple et brève. Peut rédiger un message court et très simple (par exemple un texto) à des amis pour leur donner un renseignement ou leur poser une question.
Pré-A1	Peut écrire des phrases courtes pour donner des renseignements personnels simples en utilisant un dictionnaire.

Notes, messages et formulaires

Cette échelle couvre toute une gamme d'écrits interactifs transactionnels. Aux niveaux A, il s'agit de compléter des formulaires avec des détails personnels. À partir du niveau A2, il s'agit avant tout de prendre ou de laisser des messages et d'écrire ou de signer de courtes notes. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont :

- remplir des formulaires avec des détails personnels (des niveaux pré-A1 à A2) ;
- laisser et prendre des messages : cela va de messages simples sur des horaires, en passant par des messages comportant plusieurs points, à des messages personnels et professionnels complexes ;

- rédiger des notes : cela va de notes courtes et simples à des notes plus détaillées à des amis, du personnel 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. Peut prendre un message concernant une demande d'information et l'explication d'un problème.
	Peut rédiger 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. Peut prendre des messages au téléphone comportant plusieurs points, à condition que l'interlocuteur les dicte clairement et de façon indulgente.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler.
	Peut rédiger une note ou un message simples et brefs, concernant des besoins immédiats. Peut fournir des renseignements personnels ou autres, sur la plupart des formulaires courants (par exemple pour ouvrir un compte bancaire ou pour envoyer une lettre par courrier recommandé).
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. Peut laisser un message simple indiquant par exemple l'endroit 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.

3.3.1.3. Interaction en ligne

La communication en ligne se fait toujours par l'intermédiaire d'une machine, ce qui implique qu'il est peu probable qu'elle soit totalement 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 en signant 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 exigences suivantes :

- le besoin d'une plus grande redondance dans les messages ;
- le besoin de vérifier que les messages ont été correctement compris ;
- la capacité à reformuler pour aider à la compréhension, et à la gestion des malentendus ;
- la capacité à 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 consulter des aides ;
- la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs ;

- la rédaction de publications et de contributions pour que les autres y répondent ;
- des remarques (par exemple évaluatives) sur les publications, les commentaires 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 passage des niveaux inférieurs vers les niveaux supérieurs correspond au passage de simples échanges sociaux et d'informations personnelles vers une gamme élargie de compétences englobant l'interaction discursive professionnelle et éducationnelle aux niveaux C, avec l'introduction de l'interaction en temps réel et de l'interaction de groupe à partir du niveau B1+. Le niveau B2 se caractérise par 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 diplomatiquement. Au niveau C2, il(elle) peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (y compris culturels), des problèmes de communication et des réactions émotionnelles. La progression peut aussi être vue comme un processus consistant à ajouter des « espaces » virtuels où l'utilisateur/apprenant peut interagir : par exemple « au café », « en salle de classe », « en salle de réunion ». L'utilisateur/apprenant aura du mal à interagir dans une réunion en ligne jusqu'à ce qu'il(elle) atteigne les niveaux B ; il(elle) sera capable d'interagir dans une classe virtuelle au niveau A2 s'il(elle) est bien conseillé(e), et pourra peut-être communiquer de façon superficielle au niveau A1 en publiant et en bavardant dans le « café ». Aux niveaux C, en revanche, 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 direct, s'exprimer avec précision et clarté en ajustant son langage avec souplesse et sensibilité en fonction du contexte, en montrant de l'émotion, en faisant des allusions et des plaisanteries. Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (y compris culturels), des problèmes de communication et des réactions émotionnelles lors d'une discussion en ligne. 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 direct avec plusieurs participants, et comprendre les intentions de communication et les implications culturelles des différentes contributions. 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. 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. Peut évaluer des arguments, les reformuler et les contester dans une conversation ou une discussion en ligne professionnelle ou académique.
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 d'une certaine longueur présentant un intérêt, à condition que les participants n'utilisent pas un langage inhabituel ou complexe et laissent du temps pour répondre. 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. 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 prêts à coopérer.

Conversation et discussion en ligne	
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. Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, se référer à des liens ou des médias embarqués 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. Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent 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. 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 ou signées et réagir à des médias embarqués 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 exemple un message simple sur des cartes virtuelles pour des événements particuliers, pour partager des nouvelles et organiser/confirmer des rencontres). Peut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des médias embarqués 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. Peut utiliser des expressions toutes faites et des combinaisons de mots simples ou de signes, pour réagir en ligne, positivement ou négativement, à des publications simples et à des médias embarqués, et 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. Peut publier des messages simples en ligne pour se présenter (par exemple 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 participative de l'interaction et des transactions en ligne qui ont des objectifs spécifiques, cette interaction faisant désormais partie de la vie contemporaine. La séparation stricte entre l'écrit et l'oral ne s'applique pas vraiment aux transactions en ligne, où la multimodalité est de plus en plus une caractéristique et une ressource clé, et les descripteurs supposent donc l'utilisation de différents médias et outils en ligne selon le 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 des projets participatifs ;
- gérer des problèmes de communication.

La progression vers le haut de l'échelle a les caractéristiques suivantes : le passage vers les niveaux plus élevés va de transactions et d'échanges simples aux niveaux A à des projets participatifs plus sophistiqués axés sur des objectifs. Cela se concrétise par le remplissage de formulaires prévisibles en ligne en pré-A1, 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 à un projet en ligne, et à le coordonner aux niveaux C. On peut aussi constater que la progression de

ces compétences passe d'une participation réactive à une participation proactive, et du simple au complexe. Les tâches simples collaboratives avec un interlocuteur coopératif apparaissent au niveau A2+ ; à partir du niveau B1, cela implique de collaborer avec un petit groupe qui travaille sur un projet, allant jusqu'à la capacité à avoir un rôle décisif dans le travail participatif au niveau 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. 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 revoir des instructions détaillées, juger de l'intérêt des propositions des membres de l'équipe et apporter les éclaircissements nécessaires pour accomplir les tâches communes. Peut gérer des transactions complexes en ligne dans l'offre de services (par exemple des applications avec des demandes complexes), adapter avec aisance la langue qu'il(elle) utilise pour gérer la discussion et la négociation. Peut participer à des projets complexes impliquant une rédaction et des corrections collectives ainsi que d'autres formes de collaboration en ligne, suivre et transmettre des consignes avec précision pour atteindre l'objectif. Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne participatifs 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. Peut s'engager dans des échanges en ligne, participatifs ou transactionnels, dans son domaine d'expertise comportant des négociations sur des conditions et des explications sur des détails compliqués et des demandes exceptionnelles. Peut gérer les malentendus et les problèmes imprévus qui surviennent dans des échanges en ligne participatifs 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 d'utiliser une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire. 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 participatifs 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. 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. 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 exemple la disponibilité de produits et d'offres spéciales, les dates de livraison, les adresses, etc.). 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 rendent les notions impliquées plus claires.

Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs	
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, donner des informations personnelles, accepter les conditions et refuser des services supplémentaires. Peut poser des questions simples sur la disponibilité d'un produit ou d'un article. 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 exemple 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.

3.3.2. Stratégies d'interaction

Trois échelles sont fournies pour ces stratégies, respectivement « Prise de parole », « Coopérer » et « Faire clarifier ». Il faut noter que l'on retrouve « Prise de parole » dans la partie sur la compétence pragmatique, car c'est un aspect crucial de la compétence discursive. C'est d'ailleurs le seul cas où une échelle du CECR est répétée. L'échelle « Coopérer » comprend deux aspects ; il y a d'une part les stratégies cognitives, à savoir cadrer, planifier et organiser la teneur conceptuelle du discours, et d'autre part les stratégies participatives, à savoir gérer des aspects interpersonnels et relationnels. Dans la partie qui porte sur la médiation, ces deux aspects sont développés dans de nouvelles échelles pour les stratégies cognitives (« Coopérer pour construire du sens ») et les stratégies participatives (« Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs »). À de nombreux égards, ces deux échelles représentent un développement de l'échelle de 2001 « 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.

Prise de parole

Cette échelle porte sur la capacité à prendre l'initiative dans le discours. 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 sont les suivantes :

- commencer, maintenir et terminer une conversation ;
- intervenir dans une conversation ou une discussion, en utilisant souvent une expression « préfabriquée » pour le faire ou pour gagner du temps pour réfléchir.

Prise de parole	
C2	*Pas de 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 afin de la garder pendant qu'il(elle) réfléchit.
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et en prenant la parole efficacement. Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il(elle) le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pour formuler son propos.
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.

Prise de parole	
A2	Peut utiliser des procédés simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête. Peut solliciter de l'attention.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Coopérer

Cette échelle porte sur les étapes de la conversation coopérative dont le but est de permettre qu'une discussion évolue. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- confirmer que l'on a compris (niveaux inférieurs) ;
- être capable de donner son avis en retour et de relier sa propre contribution à celle des interlocuteurs ou signeurs qui sont intervenus (niveaux supérieurs) ;
- faire un résumé du point où la discussion est arrivée pour en dresser le bilan (niveaux B) ;
- inviter d'autres personnes à intervenir.

Note : cette échelle est reprise et développée plus loin dans « Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs » et « Coopérer pour construire du sens ».

Coopérer	
C2	Peut relier habilement ses contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur un résultat.
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. 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. 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. Peut résumer le point atteint lors d'une discussion et ainsi aider à mettre l'accent sur l'argument.
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. 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

Cette échelle porte sur le fait d'intervenir dans une interaction pour indiquer si l'on suit ou non et poser des questions sur certains points pour vérifier que l'on a compris. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

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

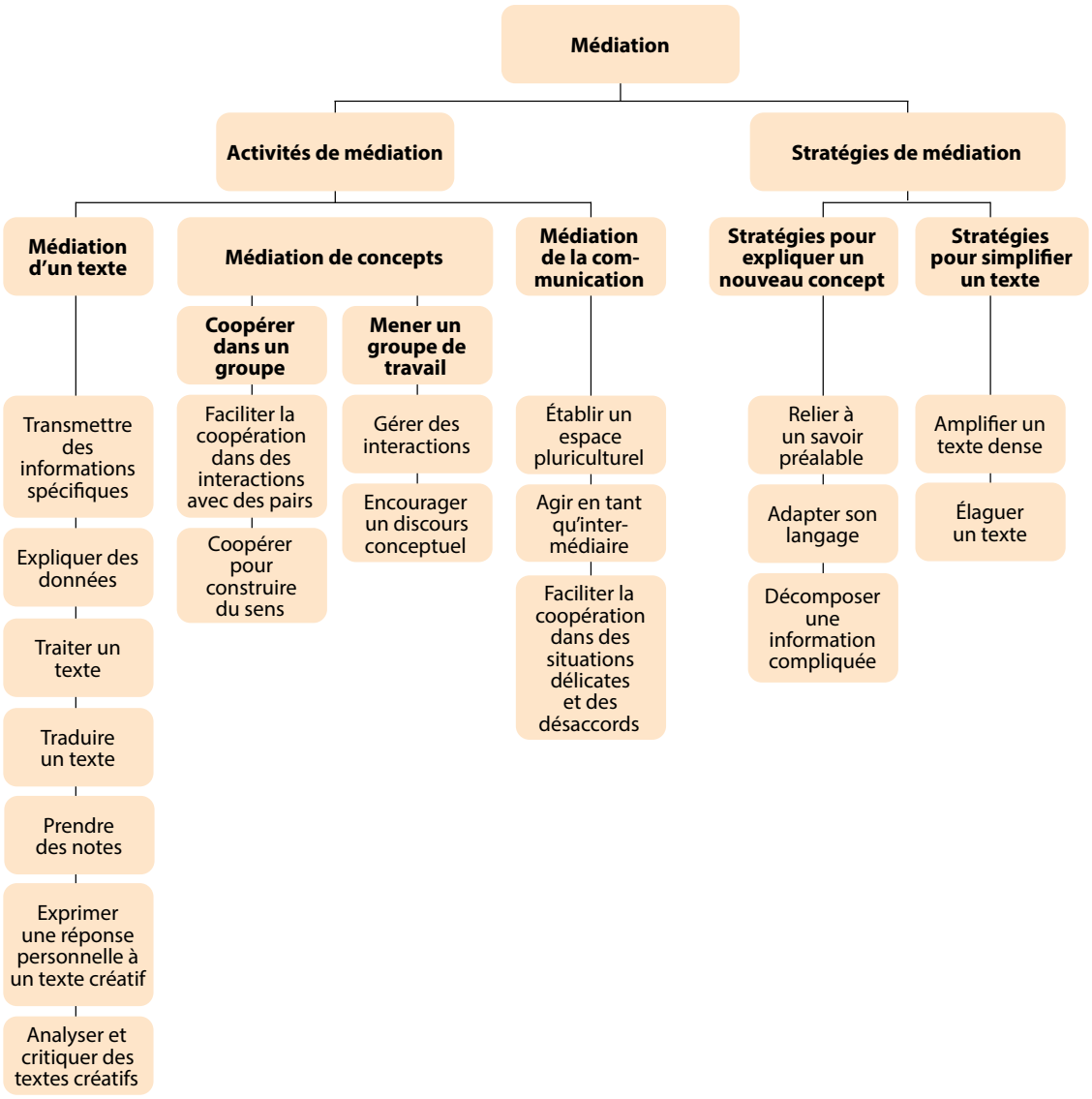
Faire clarifier	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut demander des explications ou des éclaircissements pour s'assurer qu'il(elle) comprend des idées complexes et abstraites dans des contextes professionnel et académique, en direct ou en ligne.
B2	Peut poser des questions pour vérifier qu'il(elle) a compris ce qu'une personne voulait dire et faire clarifier les points équivoques.
	Peut demander des explications et des éclaircissements pour s'assurer qu'il(elle) comprend des idées complexes et abstraites. 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. Peut demander la clarification des mots clés ou des signes non compris en utilisant des expressions toutes faites.
	Peut indiquer qu'il(elle) n'a pas suivi. Peut indiquer qu'il(elle) ne comprend pas et demander à ce qu'un mot ou un signe soit épelé.
A1	Peut indiquer, par des mots simples ou des signes, par l'intonation et des gestes, qu'il(elle) ne comprend pas. Peut dire en termes simples qu'il(elle) ne comprend pas.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.4. MÉDIATION

L'élaboration et la validation des échelles pour la médiation sont décrites dans *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR* (North et Piccardo, 2016). L'objectif était de fournir des descripteurs permettant une vision plus large de la médiation, telle que présentée dans le texte de Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école (Coste et Cavalli, 2015).

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.

Figure 14 – Activités de médiation et stratégies



3.4.1. Activités de médiation

La médiation revêt différents aspects qui partagent tous certaines caractéristiques. Dans la médiation, par exemple, on est moins concerné par nos propres besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on fait de la médiation. Une personne qui s'engage dans une activité de médiation doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert 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 de communication et de coopération, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles, et les désamorcer avec succès. La médiation interlangues et en particulier intermodale implique à la fois une compétence sociale et culturelle et une compétence plurilingue. L'accent est donc mis sur le fait que l'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 devraient donc 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 reflétant la façon dont la médiation a tendance à se dérouler.

La « Médiation de textes » concerne la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques. C'est là le sens principal donné au terme de « médiation » dans le texte du CECR de 2001. Le premier groupe d'échelles de descripteurs concerne

cette interprétation, essentiellement interlinguistique, qui a été de plus en plus intégrée dans les programmes de langue (par exemple 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 en prenant des notes pendant une conférence) ou la réaction à des textes, tout particulièrement créatifs ou littéraires.

La « Médiation de concepts » renvoie au processus qui facilite l'accès au savoir et aux concepts, en particulier pour des personnes qui ne sont pas en mesure d'y accéder par leurs propres moyens. C'est là un aspect fondamental de l'agir des parents, des mentors, des enseignants et des formateurs, mais aussi de l'apprentissage et du travail en collaboration. La médiation des concepts comprend deux aspects complémentaires : d'une part, construire et élaborer du sens et, d'autre part, faciliter et encourager des conditions propices à un tel échange et développement conceptuel.

La « Médiation de la communication » vise à faciliter la compréhension et à établir une communication réussie entre les utilisateurs/apprenants qui peuvent avoir des perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles différentes. La personne qui opère cette médiation essaie d'avoir une influence positive sur certains aspects de la relation dynamique entre les participants, y compris la relation à eux-mêmes.. Le contexte de la médiation est souvent, mais pas obligatoirement, celui d'une activité où les participants ont des objectifs communicatifs communs. Les capacités en jeu concernent la diplomatie, la négociation, la pédagogie et la résolution de conflits, ainsi que les interactions quotidiennes sociales ou professionnelles. La médiation de la communication concerne donc tout d'abord les rencontres personnelles. Cela n'est pas une liste close – les utilisateurs peuvent penser à d'autres types d'activité de médiation qui ne sont pas cités ici.

Médiation générale

Médiation générale	
C2	Peut agir en tant que médiateur de façon efficace et naturelle, endosser des rôles différents en fonction des besoins des personnes 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 la façon dont les faits et les arguments sont présentés, transmettre précisément les aspects portant sur l'évaluation et la plupart des nuances, et souligner les implications socioculturelles (par exemple le registre utilisé, les sous-entendus, l'ironie et le sarcasme).
C1	Peut agir efficacement en tant que médiateur, faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, gérer les ambiguïtés, anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion. Peut, dans une discussion, s'appuyer sur différentes contributions et, par une série de questions, susciter un raisonnement. Peut transmettre clairement et couramment et dans un langage bien structuré 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, sur des sujets 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/poser des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes. Peut transmettre fidèlement des informations détaillées et des arguments, par exemple 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 rédigés dans un langage simple 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(elle) a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience, ainsi que leurs points de vue. Peut transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés sur des sujets d'ordre familier, personnel ou courant, avec parfois des problèmes de formulation dus à son lexique limité.

Médiation générale	
A2	Peut jouer un rôle de soutien dans des échanges 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 ou des signes 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 courts et simples sur des sujets quotidiens d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et dans un langage simple.
A1	Peut utiliser des mots simples ou des signes 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 sous forme de panneaux, d'annonces, d'affiches, de programmes, etc.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.4.1.1. Médiation de textes

Pour tous les descripteurs des échelles de cette partie, la langue A et la langue B peuvent être des langues différentes, des variétés ou des modalités d'une même langue, des registres différents de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques : pour le CECR de 2001, il est clair que la médiation peut aussi se faire dans une seule langue. On peut aussi envisager que la médiation implique plusieurs langues, variétés ou modalités ; il peut y avoir une langue C et même une langue D dans la situation de communication concernée. Les descripteurs pour la médiation sont applicables dans chaque cas. Les utilisateurs peuvent donc préciser les langues/variétés et modalités concernées quand ils adaptent les descripteurs à leur contexte. Pour faciliter l'utilisation, on ne se référera qu'aux langues A et B.

Il faut également souligner que les descripteurs de cette section ne décrivent pas les compétences d'interprètes ou de traducteurs professionnels. Les descripteurs mettent l'accent sur les compétences langagières, en pensant à ce qu'un utilisateur/apprenant peut produire dans des situations quotidiennes informelles. Les compétences et les stratégies pour la traduction et l'interprétariat relèvent d'un tout autre domaine.

Transmettre des informations spécifiques

« Transmettre des informations spécifiques » se rapporte 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 » (bien que l'information concernée puisse avoir été donnée oralement dans une annonce publique ou avoir fait partie d'une série 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 sont les suivantes :

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

La progression vers le haut de l'échelle est caractérisée comme suit : aux niveaux pré-A1 et A1, l'utilisateur/apprenant peut transmettre des informations simples comme des horaires, des lieux, des nombres, alors qu'au niveau A2 il peut se débrouiller avec les informations de textes simples tels que des instructions et des annonces. À partir du niveau B1, il peut choisir et transmettre des informations spécifiques et pertinentes contenues dans des annonces orales simples et dans des textes tels que des dépliants, des rubriques de brochures et des lettres. Au niveau B2, il peut transmettre de façon fiable des informations détaillées provenant de courriers formels ou de passages importants de textes longs et complexes. Comme pour l'échelle « Échanger des informations », il n'y a pas de descripteurs pour les niveaux C dans la mesure où ce type de tâches purement informatives ne demande pas une compétence de niveau C .

Dans les deux échelles, la langue A et la langue B peuvent être des langues différentes, des variétés de la même langue, des registres de la même variété, des modalités de la même langue ou 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/modalités concernées ; dans le second cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.

	Transmettre des informations spécifiques	
	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	**Transmettre des informations spécifiques à l'écrit**
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*
C1	Peut expliquer (en langue B) la pertinence d'informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long et complexe (écrit en langue A).	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*
B2	Peut indiquer (en langue B) quelles présentations faites (en langue A) à une conférence et quels articles d'un ouvrage (écrits en langue A) sont particulièrement pertinents pour un objectif précis.	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. 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. 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 (en langue B) les points principaux d'une correspondance formelle et/ou de rapports formels sur des sujets d'ordre général et sur des sujets liés à ses centres d'intérêt (écrits en langue A).	Peut transmettre dans un rapport écrit (en langue B) les décisions importantes prises lors d'une réunion (tenue en langue A). Peut transmettre par écrit (en langue B) les éléments importants mentionnés dans une correspondance formelle (en langue A).
B1	Peut transmettre (en langue B) le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés (en langue A) clairement, à vitesse normale et en langue standard. Peut transmettre (en langue B) le contenu d'instructions ou de consignes détaillées à condition qu'elles soient énoncées clairement (en langue A). Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (par exemple des prospectus, des rubriques de brochures, des annonces, des lettres ou des courriels) (écrits en langue A).	Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises venant de textes (prononcés en langue A) portant sur des sujets familiers (par exemple des conversations téléphoniques, des communiqués, des instructions). 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. 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.

	Transmettre des informations spécifiques	
	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	**Transmettre des informations spécifiques à l'écrit**
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 ou ses signes. 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 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 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). 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).	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 venant de textes simples (écrits en langue A) portant sur des sujets ordinaires concernant des intérêts ou des besoins immédiats.
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).	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.
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. Peut transmettre (en langue B) des informations très élémentaires (par exemple des nombres et des prix) données dans des textes courts, simples et illustrés (en langue A).	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

Cette échelle porte sur la transposition dans un texte d'informations venant de diagrammes, de graphiques, etc. L'utilisateur/apprenant peut agir ainsi lors d'une présentation PowerPoint ou lors d'une explication à un ami ou un collègue des éléments clés donnés par des graphiques illustrant un article, des prévisions météorologiques ou des informations financières. Les notions clés concrétisées dans ces deux échelles sont les suivantes :

- décrire des graphiques portant sur des sujets familiers (par exemple 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 de visuels de la vie quotidienne (par exemple les cartes météorologiques) à des visuels complexes accompagnant des textes académiques et hautement professionnels. Deuxièmement, plus le niveau est élevé et plus les actes de communication impliqués sont complexes (interpréter des données sources, 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 visuels simples sur des sujets familiers, alors qu'au niveau B1 il peut décrire des tendances générales et des informations détaillées présentées dans des diagrammes de ses domaines 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 des langues différentes, des variétés de la même langue, des registres de la même variété, des modalités de la même langue ou 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/modalités concernées ; dans le second cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.

	Expliquer des données (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	
	Expliquer des données à l'oral ou par signes	**Expliquer des données à l'écrit**
C2	Peut interpréter et décrire clairement et fidèlement (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.	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 décrire de façon claire et fiable (en langue B) les points essentiels et les détails présentés dans des diagrammes complexes et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets complexes, académiques ou professionnels.	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 décrire de façon fiable (en langue B) des informations détaillées présentes dans des diagrammes complexes, des graphiques et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets liés à son domaine d'intérêt.	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 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 présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par exemple 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 interpréter et décrire (en langue B) les tendances générales montrées dans des 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.	Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par exemple une carte de la météo, un graphique de base) (avec le texte en langue B).
A2	Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par exemple une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, des faux départs et des reformulations peuvent être évidents.	*Pas de descripteur disponible.*
	Pas de descripteur disponible.	
A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

Traiter un texte

Traiter un texte implique la compréhension de l'information et/ou des arguments du texte source, puis leur transfert à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte. En d'autres termes, le résultat est un condensé et/ou une reformulation des informations et des arguments d'origine, l'accent étant mis sur les principaux points et les idées du texte source. Le mot clé dans ces échelles 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 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 appelée 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 ;
- rassembler des informations et des arguments de différentes sources ;
- identifier et expliquer au destinataire le public visé, l'objectif et le point de vue du texte original.

La progression vers le haut de l'échelle 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 des textes et l'abstraction des sujets sont importants, et 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 sources sont plus simples et plus 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 portant sur des sujets d'un certain domaine d'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 dans son domaine d'intérêt. Aux niveaux C, il 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 des langues différentes, des variétés de la même langue, des registres de la même variété, des modalités de la même langue ou 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/modalités concernées ; dans le second cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.

Traiter un texte		
	Traiter un texte à l'oral ou par signes	**Traiter un texte à l'écrit**
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 le mode d'expression de l'orateur ou de l'auteur suppose d'implications socioculturelles (par exemple des sous-entendus, de l'ironie, des sarcasmes).	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, des sous-entendus, des critiques voilées, de l'ironie et des sarcasmes. 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 (en langue B) de longs textes difficiles (en langue A). 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. Peut résumer de façon claire et dans une langue bien structurée (en langue B) les points principaux de textes complexes oraux et écrits (en langue A) non liés à ses domaines de spécialisation, avec parfois le besoin de vérifier des notions techniques spécifiques. Peut expliquer (en langue B) des nuances subtiles dans la présentation de faits et d'arguments (en langue A). Peut exploiter l'information et les arguments d'un texte complexe (dans la langue A) pour discuter d'un sujet (dans la langue B), faire des commentaires évaluatifs, ajouter son opinion, etc. Peut expliquer (en langue B) la perspective ou l'opinion exprimée dans un texte écrit ou oral (en langue A) portant sur un sujet spécialisé, et justifier ses conclusions en se référant à des passages précis du texte original.	Peut résumer par écrit (en langue B) des textes longs et complexes (écrits en langue A), en interpréter convenablement le contenu, à condition de pouvoir occasionnellement vérifier la signification précise de termes techniques peu courants. 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 exemple 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 clairement et dans une langue bien structurée (en langue B) les informations et les arguments présents dans des textes complexes (en langue A) sur une large gamme de sujets relevant de ses domaines d'intérêt ou de sa spécialisation. Peut résumer (en langue B) les points importants de discussions complexes (en langue A) et évaluer les différents points de vue présentés.	Peut résumer par écrit (en langue B) l'essentiel du contenu de textes (en langue A) bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel. 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. 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.

Traiter un texte		
	Traiter un texte à l'oral ou par signes	**Traiter un texte à l'écrit**
B2	Peut synthétiser et rapporter (en langue B) des informations et des arguments provenant d'un certain nombre de sources (en langue A). 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. 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. 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. Peut résumer (en langue B) des extraits d'informations, d'entretiens ou de reportages comportant des opinions, des arguments et des débats (en langue A). 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).	Peut résumer par écrit (en langue B) l'essentiel du contenu de textes complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation.
B1+	Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes (en langue A) liés à son domaine d'intérêt, à condition de pouvoir vérifier le sens de certaines expressions. 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. 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 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.

Traiter un texte		
	Traiter un texte à l'oral ou par signes	**Traiter un texte à l'écrit**
B1	Peut résumer (en langue B) les points principaux de textes 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. Peut résumer de façon simple (en langue B) le contenu informatif de textes non complexes (en langue A) portant sur des sujets familiers (par exemple l'enregistrement court d'une interview, un article de magazine, une brochure de voyage). 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 personnes s'expriment de façon claire. Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes (prononcés en langue A), liés à son domaine d'intérêt, à condition de pouvoir les écouter ou les voir plusieurs fois. 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/visionner plusieurs fois.	Peut résumer par écrit (en langue B) les points principaux de textes informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés. Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.
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. Peut rapporter, en phrases simples (en langue B), les informations données dans des textes bien structurés courts et simples (en langue A) comportant des illustrations ou des tableaux. 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 énumérer sous forme d'une liste (en langue B) les informations importantes de textes courts et simples (en langue A), à condition qu'ils portent sur des sujets concrets et familiers dans une langue courante simple. 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 transmettre (en langue B) les points principaux de textes courts, clairement structurés et simples (en langue A), remédiant à son répertoire limité par différents moyens (gestes, dessins, mots ou signes empruntés à d'autres langues).	Peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter les informations les plus importantes de textes très courts sur des sujets courants et familiers (en langue A) utilisant un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs. Peut recopier des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible.
A1	Peut transmettre (en langue B) les informations simples et prévisibles de panneaux, avis, posters et programmes (en langue A).	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, transmettre (en langue B) la signification de phrases simples (en langue A) sur des sujets familiers et quotidiens. Peut recopier des mots isolés et des textes courts imprimés.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

Traduire un texte écrit

Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit est une activité complètement informelle qui n'a rien d'inhabituel dans la vie personnelle et professionnelle de tout un chacun. Cela consiste à 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 sont les suivantes :

- 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 peut traduire couramment des textes complexes sur des sujets très variés d'ordre général ou de spécialité, et en 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 de façon improvisée. 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, la compétence des traducteurs professionnels, de même que des interprètes professionnels, se développe tout au long de leur carrière. Le niveau de langue requis pour une traduction dépend par ailleurs du type de texte. La traduction littéraire, par exemple, exige un niveau égal ou supérieur au niveau C2. Comme cela est mentionné lors de l'examen des niveaux du CECR dans la partie « Éléments clés du CECR », 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[44]. On demande parfois à des utilisateurs/apprenants plurilingues d'un niveau de compétence moindre d'assurer la traduction écrite d'un texte de leur domaine professionnel ou personnel. Leur travail consiste alors plus à restituer la substance du message du texte source qu'à interpréter le style et le ton du texte original dans un style et un ton appropriés, comme le ferait un traducteur professionnel.

Si l'on utilise les descripteurs de cette échelle, il est tout particulièrement important de préciser les langues concernées car l'échelle, de façon délibérée, ne prend pas en compte les problèmes de traduction vers la première langue ou depuis celle-ci. Cela s'explique en partie par le fait que de plus en plus de personnes plurilingues considèrent que les termes « langue première » 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 ;
- la 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 quasiment identique à celle de l'échelle précédente. Aux niveaux inférieurs, « traduire » revient à réaliser des traductions approximatives d'informations simples et familières dans des textes courts, 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 des langues différentes, des variétés de la même langue, des registres de la même variété, des modalités de la même langue ou 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/modalités concernées ; dans le dernier cas, les utilisateurs ont juste à supprimer les parties entre parenthèses.

Note : dans les cas où il s'agit d'une médiation interlangue, les utilisateurs peuvent être amenés à compléter le descripteur en précisant les langues concernées.

44. https://petra-education.eu/.

	Traduire un texte écrit	
	Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit	**Traduire à l'écrit un texte écrit**
C2	Peut assurer couramment (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.	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 assurer couramment (en langue B) la traduction orale de textes complexes (écrits en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, et saisir la plupart des nuances.	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 et 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 assurer (en langue B) la traduction orale de textes informatifs et argumentatifs complexes (écrits en langue A) sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine.	Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées 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 la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.
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 simple.	Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B) de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue simple et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction demeure compréhensible.
	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.	Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B) l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue simple et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.

	Traduire un texte écrit	
	Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit	**Traduire à l'écrit un texte écrit**
A2	Peut assurer (en langue B) une traduction orale approximative de textes courants, courts et simples (écrits en langue A) (par exemple 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 exemple 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 phrases simples (en langue A) (par exemple des nouvelles de personnes, de courtes histoires, des adresses, des messages ou des instructions).	Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B) de textes très courts sur des sujets quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
A1	Peut assurer (en langue B) la traduction orale simple et sommaire de mots ou de signes et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, des écriteaux, des affiches, des programmes, des dépliants, etc.	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots ou des signes 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.*	*Pas de descripteur disponible.*

Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)

Cette échelle porte sur la capacité à saisir des informations clés et à prendre des notes cohérentes, ce qui est précieux dans la vie académique ou professionnelle. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- le type du texte source : cela va de définitions et de consignes, en passant par des conférences et des réunions simples sur des sujets concernant son domaine, à des réunions et séminaires sur des sujets complexes non familiers ;
- la bienveillance de l'orateur ou du signeur (niveaux inférieurs) : cela va d'un discours exposé clairement et lentement avec des pauses permettant de prendre des notes, en passant par des conférences bien structurées et énoncées clairement, jusqu'à des documents d'origines diverses ;
- le type de prise de notes : cela va d'une liste d'éléments (niveaux inférieurs), en passant par une prise de notes de ce qui semble important, à une sélection précise de ce qu'il faut noter et de ce qu'il faut omettre ;
- l'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 une saisie exacte de concepts abstraits, des relations entre les idées, des implications et des allusions.

Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, 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. A conscience de l'implicite et des sous-entendus dans ce qui est dit et peut les prendre en notes, de même que les termes réellement employés. Peut prendre des notes de manière sélective, en paraphrasant ou en abrégeant efficacement afin de saisir les concepts abstraits et les relations 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. 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. Peut sélectionner des informations et des arguments détaillés pertinents sur des sujets complexes, abstraits, provenant de sources orales multiples (par exemple des conférences, des « podcasts », des discussions formelles et des débats, des interviews, etc.), à condition que le débit soit normal.
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) a tendance à s'attacher uniquement à la formulation au risque de perdre de l'information. Peut prendre des notes fidèles 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. 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, qu'il soit formulé clairement et en langue courante. Peut prendre note de consignes courantes dans une réunion portant sur des sujets familiers, à condition qu'elles soient formulées en langage 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.*

Textes créatifs

Les textes créatifs sont l'une des principales sources pour « Lire comme activité de loisir » et il existe plusieurs descripteurs liés à la lecture de la littérature dans cette échelle. Cependant, les textes créatifs ne se limitent pas à la littérature et à l'écriture. Le cinéma, le théâtre, les récitals et les montages multimodaux sont d'autres genres de textes créatifs, des œuvres d'imagination avec une portée culturelle. C'est ainsi que, même si quelques descripteurs de cette partie se réfèrent de façon explicite à des textes écrits et/ou littéraires, beaucoup se réfèrent à « l'œuvre » concernée.

Les textes créatifs ont tendance 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 par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ou une de ses caractéristiques ;
- l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à certains aspects de l'œuvre tels que les contenus, les mobiles, les motivations des personnages, les 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 et/ou une évaluation plus intellectuelle. C'est pourquoi deux échelles différentes sont proposées : « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) » et « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) ».

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. Elle 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'on aime, ce qui a attiré notre intérêt dans telle œuvre ;
- décrire les personnages, dire avec lequel on 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 sur certains aspects.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : aux niveaux inférieurs, l'utilisateur/apprenant peut dire s'il a aimé l'œuvre, dire ce qu'il a ressenti, discuter des personnages et établir des rapports entre l'œuvre et sa propre expérience, avec plus de détails au niveau B1. Au niveau B2, il peut donner des explications plus élaborées, commenter la forme d'expression et le style, et donner son interprétation de l'évolution d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans une histoire, un roman, un film ou une pièce de théâtre. Aux niveaux C, il peut proposer des interprétations plus développées et plus profondes, en les étayant par des détails et des exemples.

Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut donner de façon détaillée son interprétation personnelle d'une œuvre, ainsi que ses réactions à certains éléments et expliquer leur signification. Peut donner une interprétation personnelle d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.
B2	Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments. 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. Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction. 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.

Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)	
B1	Peut expliquer pourquoi certaines parties ou aspects d'une œuvre l'ont particulièrement intéressé(e). Peut expliquer en détail avec quel personnage il(elle) s'identifie le plus et pourquoi. 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. Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues. Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il(elle) s'est inquiété(e) pour un personnage et expliquer pourquoi. Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre. Peut décrire la personnalité d'un personnage. Peut décrire les sentiments d'un personnage et en expliquer les raisons.
A2	Peut exprimer ses réactions vis-à-vis d'une œuvre et faire part simplement de ses impressions et de ses idées. Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement. Peut dire s'il(si elle) a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple.
A1	Peut utiliser des mots ou des signes 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)

Cette échelle correspond à 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 l'importance des événements dans un roman, les 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 pour les niveaux A1 et A2. Jusqu'au niveau B2, l'accent est mis sur la description plus 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, la mesure dans laquelle elle est conventionnelle, ou 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 littérature)	
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. Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par exemple les métaphores, une syntaxe anormale, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations. 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. Peut donner un avis motivé sur les ruptures volontaires des conventions linguistiques dans une œuvre écrite.

Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)	
C1	Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents. Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre. Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par exemple 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 relations. 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. 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 courant et expliquer la signification des événements ainsi que leurs relations. Peut décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits sur des situations familières essentiellement en langage courant.
A2	Peut identifier et décrire brièvement, avec des formules toutes faites simples, les thèmes et les personnages clés de récits courts et simples mettant en scène des situations familières en langage courant.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.4.1.2. Médiation de concepts

On sait que, en éducation, le langage sert à penser et à communiquer cette pensée dans un processus coconstructif dynamique. La composante clé de l'élaboration des échelles de la médiation est donc de se saisir de cette fonction. 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 se situe dans le travail de groupe et la seconde a lieu 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 : l'une pour coopérer dans un groupe et l'autre pour 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, à droite, concerne le développement et l'élaboration des idées (médiation cognitive). Comme pour les différents aspects de la compétence langagière communicative, ou de la compétence plurilingue et pluriculturelle, des distinctions sont faites pour aider la réflexion, mais une véritable 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 des interactions	Susciter un discours conceptuel

Les deux échelles incluses dans « Établir les conditions » mettent l'accent sur la constitution et le maintien d'interactions positives et ne traitent pas directement de l'accès à de nouvelles connaissances et de nouveaux concepts. Malgré tout, cette médiation pourrait fort bien être un préalable nécessaire ou tout au moins une activité parallèle permettant de faciliter le développement de nouvelles connaissances. Chacun doit être réceptif aux points de vue des autres, car une ambiance positive constitue souvent un prérequis pour une bonne coopération qui peut conduire à de nouveaux savoirs. Bien que ces quatre échelles soient directement liées au domaine éducationnel, elles ne se limitent pas à la salle de 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 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 n'a pas le rôle officiel du leader dans le groupe, et ne souhaite pas l'avoir, seule compte pour lui la réussite de la coopération. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

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

Cette échelle traite de l'incitation à penser et à élaborer des idées en tant que membre d'un groupe. Elle porte particulièrement sur le travail collectif visant à résoudre un problème, le *brainstorming*, l'élaboration de concepts et le travail sur projet.

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

- cadrer les tâches communes de façon cognitive, en décidant des objectifs, des processus et des étapes ;
- coconstruire les idées/solutions ;
- demander aux autres d'exposer leurs idées et identifier des incohérences dans leurs processus de réflexion ;
- résumer la discussion et décider des étapes ultérieures.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : de 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 défis et des propositions, à la mise en évidence d'incohérences dans le mode de raisonnement (C1) et à la façon de mener efficacement 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, voir C1.*	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 en évitant au maximum de froisser les gens. Peut développer l'interaction et aider à la guider avec tact vers une conclusion.	Peut recadrer une discussion pour 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 collective, évaluer les problèmes, les difficultés et les propositions de façon à décider de la voie à suivre. Peut souligner des incohérences dans un raisonnement et remettre en question 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. Peut agir comme rapporteur dans une discussion de groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en séance 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. Peut contribuer 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. Peut participer à l'organisation de la discussion dans un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en examinant et en prenant en compte tous les points de vue.
	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. Peut recentrer une discussion en suggérant ce qui doit être abordé ensuite et la façon de le faire.	Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes. Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe. 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, par exemple faire des suggestions et y répondre, demander l'avis des gens et proposer d'autres approches. Peut participer à des tâches communes simples et travailler vers un but commun, en posant et répondant à des questions claires. 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. Peut poser des questions, faire des commentaires et reformuler simplement pour garder le cap d'une discussion.

	Coopérer dans un groupe	
	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	**Coopérer pour construire du sens**
B1	Peut inviter des personnes du groupe à donner leurs points de vue.	Peut demander à un membre du groupe d'expliquer son point de vue. Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une compréhension mutuelle et aider à maintenir le développement des idées sur la bonne voie.
A2	Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, si les participants parlent lentement et si l'un(e) d'entre eux ou plusieurs 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 leur avis aux participants, faire des propositions et comprendre les réponses, à condition de pouvoir, 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. Peut faire des propositions d'une manière simple.
A1	Peut demander aux participants de contribuer à des tâches très simples, en s'exprimant par des phrases simples et courtes préparées à l'avance. Peut dire qu'il(elle) a compris et demander aux autres s'ils ont compris.	Peut exprimer une idée et demander aux autres ce qu'ils en pensent, en utilisant des mots ou des signes et des phrases très simples à condition de pouvoir les préparer à l'avance.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

Gérer des interactions

Cette échelle porte sur des situations où 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 comme professeur, animateur d'atelier, formateur ou président de séance. Il gère avec sérieux les phases de communication, y compris des plénières avec l'ensemble du groupe et/ou la gestion de la 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 à résoudre ;
- 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, répartir les tours de parole et remettre au travail les participants d'un groupe. Ces aspects se confirment au niveau B2 et l'utilisateur/apprenant peut expliquer les différents rôles, les règles de base et peut remettre un groupe au travail avec de nouvelles consignes ou encourager une participation plus équilibrée. Plusieurs descripteurs concernant le suivi d'un travail de groupe sont rassemblés au niveau B2+ ; un seul a été conservé dans l'échelle. À partir du niveau C1, l'utilisateur/apprenant peut organiser une 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 peut assumer différents rôles selon les cas, repérer les sous-entendus, formuler des conseils appropriés et apporter un soutien individuel.

Susciter un discours conceptuel

Susciter un discours conceptuel implique un cadre qui va permettre à une ou plusieurs personnes de construire elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement ce qui est dit. L'utilisateur/apprenant peut le faire soit comme membre d'un groupe, en prenant temporairement le rôle de facilitateur, ou en étant désigné comme l'expert (par exemple l'animateur/le 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 (dialogue) ;
- apporter des contributions à un discours logique et cohérent.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : cela 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-delà, afin d'encourager les personnes à raisonner de façon logique, à justifier des idées et bâtir une pensée cohérente.

	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. 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 encourager les participants à approfondir leur raisonnement.
C1	Peut organiser une séquence de travail diversifiée et équilibrée, de séance plénière, de groupe ou en individuel et assurer en douceur des transitions entre les étapes. 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 exemple la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification et la prévision).
B2	Peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace. 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. 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 à développer leurs idées. 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 de groupe. Peut expliquer les règles de base d'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.	Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions. Peut se servir des idées des autres et les reprendre selon un système de pensée cohérent. Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée s'inscrit dans le sujet 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. Peut poser des questions pertinentes pour vérifier la compréhension des notions expliquées. 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 de justifier son idée ou d'expliquer comment il(elle) 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 ou des signes simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

3.4.1.3. Médiation de 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 et qui exerce des activités qui « tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (CECR, section 2.1.3). La langue n'est pas l'unique cause de difficulté que les gens peuvent rencontrer pour se comprendre les uns les autres. 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 tiers 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 la « Médiation de 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, en particulier lorsqu'il s'agit d'un élément interculturel.

Établir un espace pluriculturel

Cette échelle reflète la notion de création d'un espace partagé entre des interlocuteurs linguistiquement et culturellement différents (c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », afin d'identifier des ressemblances et des différences, de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc.), dans le but de permettre la communication et la coopération. L'utilisateur/apprenant cherche 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. Plutôt que de s'appuyer simplement sur son répertoire pluriculturel pour se faire accepter ou valoriser sa mission ou son message (voir « Exploiter un répertoire pluriculturel »), il(elle) accomplit un réel travail de médiateur : créer un « espace » commun neutre et de confiance afin d'améliorer la compréhension entre tous. Il 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 qui affectent 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 participants ;
- 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. À partir du niveau B2+, l'appréciation de différents points de vue et la flexibilité 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 que l'on voulait dire. Cet aspect est développé plus loin, dans les niveaux C, où l'utilisateur/apprenant peut maîtriser, 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 peut assurer la médiation de façon efficace et naturelle et prendre en compte les différences socioculturelles et sociolinguistiques.

Établir un espace pluriculturel	
C2	Peut agir comme médiateur de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus.
C1	Peut agir comme médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée en gérant les ambiguïtés, en 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.

Établir un espace pluriculturel	
B2	Peut mettre à profit ce qu'il(elle) connaît des conventions socioculturelles afin de parvenir à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées. 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. 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. 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. 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 lançant la conversation, en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et en exprimant son accord et sa compréhension. 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(e) que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures. 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 aux gens, avec des mots ou des signes simples, 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 par sa façon d'accueillir les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples ou des signes et des expressions non verbales, en invitant les autres à participer et à indiquer s'ils comprennent lorsque l'on s'adresse directement à eux.
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 joue au mieux son rôle de médiateur entre les langues et les cultures dans une situation informelle liée aux domaines public, privé, professionnel ou éducationnel. L'échelle ne traite donc pas des activités des interprètes professionnels. La médiation peut se produire dans un sens (par exemple lors d'un discours de bienvenue) ou dans les deux sens (par exemple 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 participants ou les signeurs ;
- transmettre des informations importantes (par exemple 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 peut agir comme médiateur dans des situations quotidiennes prévisibles. Cette aide dépend néanmoins de l'indulgence des interlocuteurs qui vont, si besoin est, modifier leur discours ou répéter l'information. Au niveau B2, l'utilisateur/apprenant peut agir comme médiateur avec compétence grâce aux pauses qui lui permettent de le faire, et à partir du niveau C1, il peut le faire couramment sur une grande variété de sujets. Au niveau C2, l'utilisateur/apprenant peut aussi transmettre fidèlement le sens de ce que disent les interlocuteurs, en respectant le style, le registre et le contexte culturel.

Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)	
C2	Peut communiquer couramment, 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, en conservant le style et le registre appropriés, transmettant de fines nuances de sens et développant les implications socioculturelles.
C1	Peut communiquer couramment (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 servir de médiateur (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, poser des questions de suivi et de clarification ou faire des déclarations si nécessaire.
	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 le présentateur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire. 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 s'expriment 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 s'expriment clairement 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 s'expriment clairement 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 autres personnes l'aident à formuler.
A1	Peut communiquer (en langue B) des données personnelles sur des gens et des informations très simples et prévisibles (en langue A), à condition que l'on l'aide à formuler.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords

Cette échelle porte sur des situations où 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. L'utilisateur/apprenant se préoccupe avant tout de clarifier le problème et ce que veulent les parties, en les aidant à comprendre les positions des uns et des autres. Il pourra tenter de les persuader de s'approcher d'une solution. Son propre point de vue n'a aucune importance, mais il 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 peut reconnaître quand des désaccords surviennent. Au niveau B1, il peut obtenir des explications, montrer sa compréhension des problèmes et rechercher si nécessaire des clarifications. Au niveau B2, il peut exposer les problèmes principaux et les positions des parties concernées, identifier un terrain d'entente, mettre en évidence 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 d'une grande attention aux problèmes et à choisir des solutions possibles. Aux niveaux C, il(elle) peut effectuer tout cela avec tact et de façon persuasive, et guider subtilement une discussion délicate.

Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords	
C2	Peut gérer de façon habile un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles. 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. Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord de déterminer ce qui est non négociable dans sa position et ce qu'elle est prête à abandonner sous certaines conditions. 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 l'embarras ou l'offense. 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. 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. Peut présenter les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées. 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 leurs explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs s'expriment clairement.
	Peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et demander de façon simple confirmation et/ou clarification.
A2	Peut se rendre compte d'un désaccord entre personnes ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord.
A1	Peut déterminer si des personnes ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par exemple « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

3.4.2. Stratégies de médiation

La capacité de médiation de l'utilisateur/apprenant 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, les variétés ou les modalités, en fonction du contexte de la médiation. Les stratégies présentées ici sont des stratégies de communication, c'est-à-dire des moyens d'aider les gens à comprendre, au cours du

processus de médiation proprement dit. 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 séparément parce qu'elles s'appliquent à de nombreuses activités.

3.4.2.1. Stratégies pour expliquer un nouveau concept

Relier à un savoir préalable

Établir des liens avec un savoir préalable est une partie importante du processus de médiation dans la mesure où cette 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 relier des informations et des concepts nouveaux avec des éléments antérieurs ainsi qu'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 de concepts complexes fondés sur un savoir préalable au niveau C2.

Adapter son langage

L'utilisateur/apprenant peut avoir besoin de modifier l'utilisation de la langue, du style et/ou du registre afin d'intégrer le contenu d'un texte dans un nouveau texte 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 sa façon de s'exprimer ;
- expliquer la terminologie technique.

La progression de bas en haut de l'échelle est la suivante : des niveaux A2 à B2, l'utilisateur/apprenant peut employer la paraphrase et la simplification pour rendre plus accessible le contenu des textes. 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 langage utilisé. Aux niveaux C, les concepts sont techniques ou complexes et l'utilisateur/apprenant est capable de présenter le contenu dans un genre et un registre qui conviennent au public et correspondent à l'objectif visé.

Décomposer une information compliquée

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

- décomposer un processus en une série d'étapes ;
- présenter des idées ou des 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 peut décomposer des processus ou 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 expliquer la relation entre les parties et l'ensemble et susciter différentes façons d'analyser la question.

	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 exemple des notions scientifiques) en donnant des définitions détaillées et des explications qui font appel à de supposés 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'une question complexe en expliquant la relation des parties à l'ensemble et encourager différentes façons de l'aborder.
C1	Peut poser spontanément une série de questions pour encourager les personnes à penser à ce qu'elles savent 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 de son domaine de spécialité. Peut adapter son langage (par exemple la syntaxe, les idiomatismes, le jargon) de façon à rendre compréhensible un sujet complexe spécialisé à des destinataires pour qui ce sujet n'est pas familier. 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, en les présentant 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 en utilisant une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine. 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 à leur expérience antérieurs. 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 portant sur un sujet particulier (par exemple 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 de plus petites étapes.

	Stratégies pour expliquer un nouveau concept		
	Relier à un savoir préalable	**Adapter son langage**	**Décomposer une information compliquée**
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 non complexes portant sur des sujets familiers (par exemple de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles.	Peut faciliter la compréhension d'un texte explicatif ou informatif, ou d'un ensemble d'instructions ou d'informations, en le 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 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.*

3.4.2.2. 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 du texte d'origine 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 concept contraire de l'échelle précédente (amplifier) : il s'agit ici de réduire un texte écrit pour en garder uniquement le(s) message(s) essentiel(s). Cela peut consister à restituer une information de façon économique en éliminant les répétitions et les digressions, et en supprimant 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, ou à les comparer et les confronter. 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+ et B1, mettre en évidence peut simplement consister à souligner des mots ou à inscrire des annotations dans la marge, mais au niveau C2, cela peut entraîner une réécriture complète du texte source. Au niveau B2, l'apprenant peut modifier le texte source en enlevant les termes non pertinents et les répétitions. Aux niveaux C, l'accent est mis sur l'adaptation du texte source à un public spécifique.

	Stratégies pour simplifier un texte	
	Amplifier un texte dense	**Élaguer un texte**
C2	Peut élucider les informations données dans des textes traitant de sujets 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 les aspects compliqués et en ajoutant des détails utiles. Peut rendre plus accessibles, pour le public cible, les points principaux d'un texte complexe en ajoutant des redondances, 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 tenant compte du 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. Peut rendre plus compréhensibles des informations nouvelles en les répétant et en les illustrant.	Peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations pertinentes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel. Peut identifier l'information redondante ou répétée dans différentes parties d'un texte et la fusionner afin de rendre le message principal plus clair.
B1	Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires et plus explicites en les paraphrasant d'une façon différente.	Peut identifier et noter les informations principales 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 (souligner, surligner, etc.) les phrases clés dans un texte courant court.
A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

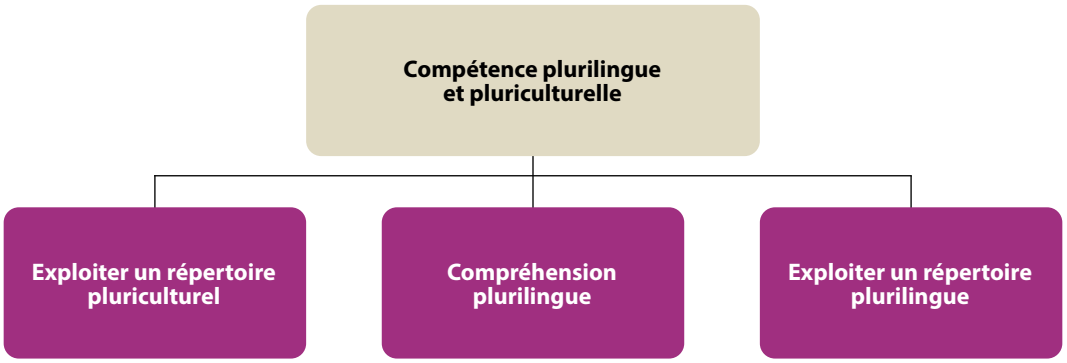
Chapitre 4

ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR de 2001 (sections 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 au CECR valorise la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Elle privilégie 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 aux 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 cela est précisé dans le CECR de 2001 (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 » (CECR de 2001, section 1.3).

Figure 15 – Compétence plurilingue et pluriculturelle



Le fait de considérer l'apprenant comme un « acteur social » dans une approche actionnelle permet d'élargir ces concepts 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 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 de 2001, section 1.3).

Lors de l'élaboration des descripteurs, une attention toute particulière a été portée aux points suivants, spécifiquement mentionnés dans le CECR de 2001 :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées, en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas isolées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- la connaissance et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;
- la maîtrise équilibrée de différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) d'adapter leur usage à la situation sociale et communicative ;
- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues de manière ciblée 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 » pour identifier les ressemblances et les différences, à tirer parti de traits culturels connus ou non, etc., afin de 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 volonté de développer une conscience linguistique et plurilinguistique ainsi que culturelle et pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux.

L'association de descripteurs de ce domaine aux niveaux du CECR permet essentiellement d'apporter un soutien aux concepteurs de programmes et aux enseignants dans leurs efforts pour *(a)* élargir la perspective de l'enseignement des langues dans leur contexte, et *(b)* reconnaître et valoriser la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. L'organisation des descripteurs par niveaux vise à faciliter le choix des objectifs plurilingues et pluriculturels adéquats, de façon à ce qu'ils soient réalistes par rapport au niveau de langue des utilisateurs/apprenants.

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

Ce domaine fait l'objet du Cadre de référence pour des approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), qui recense les différents aspects des compétences plurilingues et interculturelles dans une structure hypertextuelle indépendante des niveaux de langue et organisée selon trois grands domaines : le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Le CARAP peut être consulté pour une réflexion plus approfondie et pour avoir accès à du matériel de formation dans ce domaine.

Exploiter un répertoire pluriculturel

De nombreuses notions présentes dans la littérature et dans les descripteurs pour la compétence interculturelle sont reprises ici :

- 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 excessives et des stéréotypes ;
- le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication ;
- la volonté de montrer qu'on est sensible aux différences ;
- la disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements en anticipant d'éventuels risques de malentendus.

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

- reconnaître et agir sur les conventions et les indices culturels, sociopragmatiques 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 peut généralement réagir aux indices culturels les plus communément utilisés, agir selon les conventions sociopragmatiques, 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 généralement capable de reconnaître et de régler des malentendus. Les niveaux C concernent la capacité à expliquer avec tact le contexte des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, à interpréter et débattre de leurs aspects, à gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et à réagir de façon constructive et culturellement adéquate.

Exploiter un répertoire pluriculturel	
C2	Peut, en fonction du contexte, initier et maîtriser 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 sociopragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre des aspects de certaines valeurs et pratiques culturelles en s'inspirant de rencontres interculturelles, de lecture, du cinéma, etc. Peut gérer les ambiguïtés de la communication interculturelle 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. *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. *Peut interpréter et expliquer un document ou un événement provenant 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). *Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les médias à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres. Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements culturels (par exemple les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente. 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. Peut en général interpréter correctement les indices culturels d'une culture donnée. 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. Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés. 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. Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres. 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. 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). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciement et d'excuse, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles. Peut reconnaître que son comportement lors d'une transaction quotidienne peut transmettre un message différent de celui qu'il a l'intention de transmettre, et peut essayer de l'expliquer simplement. Peut se rendre compte des difficultés qui apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou si 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.*

Les descripteurs précédés d'un astérisque (*) sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C.

Compréhension plurilingue

La notion principale 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, afin d'atteindre un objectif communicatif. Les notions clés concrétisées dans l'échelle, dans la plupart des niveaux, sont les suivantes :

- 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 du niveau B1) ;
- exploiter des sources parallèles dans différentes langues (à partir du niveau 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 cotexte et des indices contextuels ou liés au 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 parce que les sources utilisées mettaient l'accent sur les niveaux A et B.

Note : sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme pour 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.

À titre d'exemple, le descripteur de niveau B1 :

> « 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 exemple des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne). »

pourrait être présenté ainsi :

> « Peut recomposer 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 exemple des brèves, la météo, des brochures de musées, des critiques en ligne). »

Compréhension plurilingue	
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 dans *une autre langue* (par exemple la lecture de courts articles de journaux sur le même thème rédigés dans différentes langues). Peut se servir de traductions parallèles de textes (par exemple d'articles de magazines, de récits, d'extraits de romans) pour améliorer sa compréhension dans *différentes langues*. 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 exemple des brèves, des brochures de musées, des critiques en ligne). Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés dans *des langues différentes* (par exemple pour les inclure dans une présentation). Peut percevoir les ressemblances et les différences dans les façons d'exprimer des concepts dans *des langues différentes* afin de distinguer les utilisations identiques d'un même mot ou d'un même signe et les « faux amis ». Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser sa connaissance des structures grammaticales contrastées et des expressions fonctionnelles propres aux *langues de son répertoire plurilingue*.

Compréhension plurilingue	
A2	Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il(elle) a compris des versions disponibles dans *différentes langues*. 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*. 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 ou des signes communs à *différentes langues* (par exemple *Haus/hus/house*) pour : - déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ; - identifier le contenu probable du message donné dans un texte court et simple ; - suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ; - déduire ce que l'on essaie de lui dire en face-à-face, à condition que l'articulation soit très claire et que les mots ou les signes soient répétés si nécessaire.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Exploiter un répertoire plurilingue

On retrouvera dans cette échelle certains aspects des 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 suivantes :

- 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 en donnant 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. À 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 plus à l'aise, donne des précisions, communique des informations spécialisées et augmente généralement 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 plus recherchés. Il y a avant tout une progression qui va de l'intégration de mots/signes simples d'autres langues à l'explication d'expressions particulièrement appropriées et à l'utilisation de métaphores pour produire un effet.

Note : sur cette échelle, le calibrage porte sur la capacité 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.

À titre d'exemple, le descripteur de niveau B2 :

> « 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. »

pourrait être présenté ainsi :

> « Peut utiliser l'anglais, l'espagnol et le français lors d'une interaction collective pour clarifier la nature d'une tâche, les étapes principales, les décisions à prendre et les résultats attendus. »

Exploiter un répertoire plurilingue	
C2	Peut, dans un contexte multilingue sur des sujets abstraits et spécialisés, interagir en passant avec aisance *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* et expliquer si nécessaire les différentes contributions des participants. 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. 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. 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. 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*. Peut faciliter la compréhension et la discussion portant sur un texte oral, signé ou écrit dans une langue en l'expliquant, le résumant, le clarifiant et en le développant dans *une autre langue de son répertoire plurilingue*.
B2	*Peut percevoir dans quelle mesure il est approprié d'utiliser avec souplesse les *différentes langues de son répertoire plurilingue* dans une situation spécifique, afin d'accroître l'efficacité de la communication. *Peut passer efficacement *d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue* pour faciliter les échanges avec des personnes qui n'ont pas de langue commune. *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. 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. 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. 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 utiliser de façon créative la palette limitée qu'il(elle) a dans *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour des contextes quotidiens afin de se débrouiller dans des situations inattendues.
A2	Peut faire appel au répertoire limité qu'il(elle) a dans *différentes langues* pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des précisions. Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples de *différentes langues de son répertoire plurilingue* pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations. Peut utiliser un mot simple ou un signe 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.*

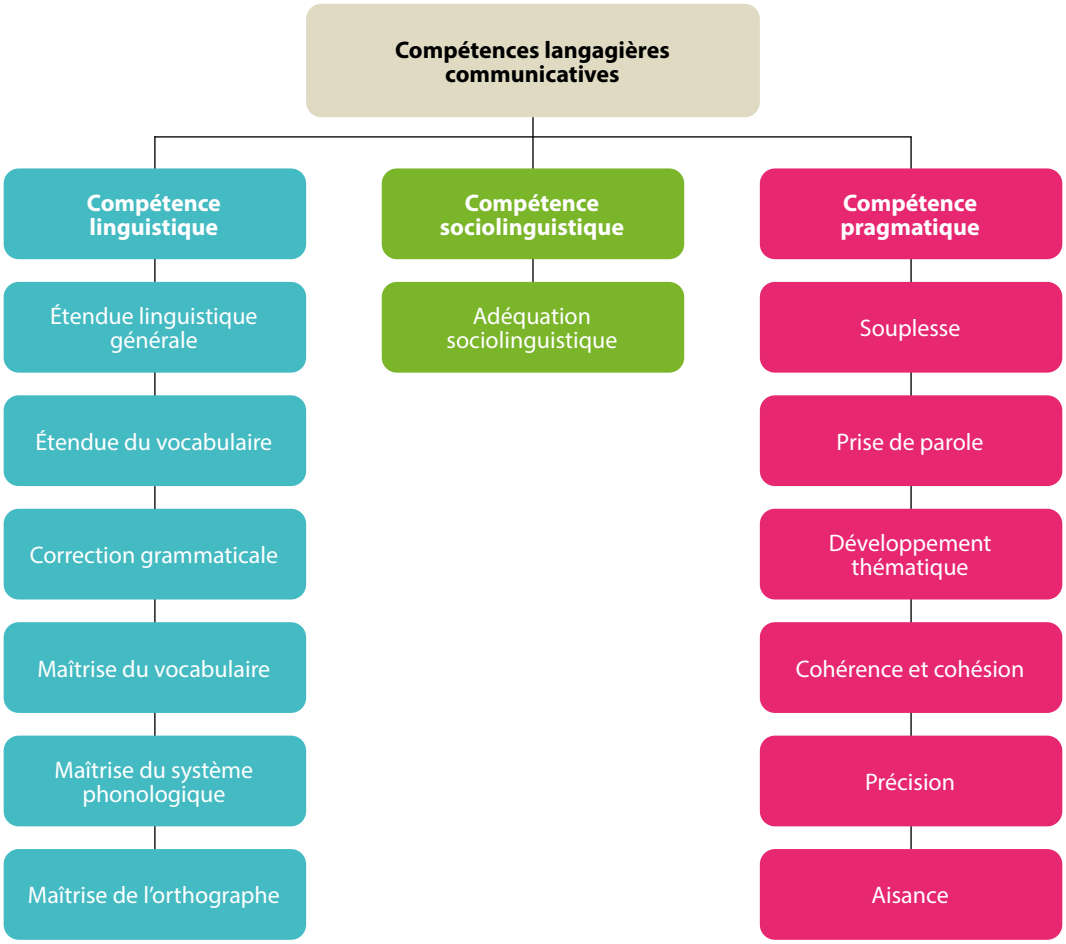
Les descripteurs précédés d'un astérisque (*) sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C.

Chapitre 5

ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCES LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES

Comme indiqué dans la première partie sur le schéma descriptif du CECR, la façon d'envisager la compétence dans le CECR vient non 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 différemment, ces modèles partagent en général quatre aspects : la compétence stratégique, la compétence linguistique, la compétence pragmatique (qui inclut la compétence discursive et la compétence fonctionnelle/actionnelle) et la compétence socioculturelle (qui inclut la compétence sociolinguistique). La compétence stratégique étant traitée avec les activités, le CECR présente les échelles de la compétence langagière communicative dans la section 5.2 du CECR de 2001 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 » distinctes et elles ne peuvent être isolées les unes des autres.

Figure 16 – Compétences langagières communicatives



5.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Des descripteurs sont mis à disposition pour illustrer différents aspects de la compétence linguistique : « Étendue » (répartie en : « Étendue morphosyntaxique », renommée par la suite « Étendue linguistique générale », et « Étendue du vocabulaire ») et « Maîtrise » (répartie en « Correction grammaticale », « Maîtrise du vocabulaire », « Maîtrise phonologique » et « Maîtrise de l'orthographe »). La distinction habituelle entre étendue et maîtrise répond à la nécessité de prendre en compte la complexité du langage utilisé plutôt que le nombre d'erreurs. La « Maîtrise phonologique » est présentée sous forme de grille comprenant les catégories « Maîtrise phonologique générale », « Articulation des sons » et « Traits prosodiques » (accent tonique et intonation).

Les aspects de la langue qui ont fait leur preuve aux différents niveaux sont parfois appelés « aspects critériels » ; ceux-ci sont propres à différentes langues. La recherche dans le domaine du corpus linguistique commence à mettre en lumière la nature de ces aspects et la précision dont font part les apprenants dans leur utilisation, mais les résultats ne sont pas facilement généralisables d'une langue à l'autre ni à tous les contextes linguistiques des apprenants concernés.

Étendue linguistique générale

Puisque 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, essayer d'utiliser un langage plus complexe, prendre des risques et sortir volontairement de sa zone de confort constituent des éléments essentiels du processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants s'attaquent à des tâches plus complexes, leur maîtrise de la langue est naturellement mise à mal, et c'est un processus salutaire. Les apprenants auront tendance à moins bien maîtriser la morphologie et la syntaxe plus complexes ou plus récemment étudiées que lorsqu'ils se cantonnent à leur zone linguistique de confort, et cela doit être pris en considération quand on constate leur (manque de) correction.

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

- l'étendue des contextes – des niveaux A1 à B2 et au-delà sans restrictions ;
- le type de langage : cela va des expressions mémorisées jusqu'à une grande étendue de langage permettant de formuler ses idées avec précision, de mettre l'accent sur quelque chose, de faire des distinctions et d'éliminer les ambiguïtés ;
- les limites : cela va des interruptions et malentendus fréquents dans des situations inhabituelles à l'absence de tout signe indiquant qu'il faille restreindre ce qu'il(elle) veut dire.

Étendue linguistique générale	
C2	Peut mettre à profit 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 indiquant qu'il(elle) doit restreindre ce qu'il(elle) veut dire.
C1	Peut utiliser une gamme étendue de structures grammaticales complexes de façon appropriée et avec beaucoup de souplesse. 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.
	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 ou ses signes 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.
	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 ou ses signes et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

Étendue linguistique générale	
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. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots/signes et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, les lieux, les biens, etc. 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. Peut utiliser quelques structures élémentaires dans des phrases à une seule clause avec quelques omissions ou simplifications d'éléments.
Pré-A1	Peut utiliser des mots ou des signes isolés et des expressions simples pour donner des informations simples sur soi.

Étendue du vocabulaire

Cette échelle porte sur l'ampleur et la variété des expressions utilisées. Elles s'acquièrent généralement en lisant énormément. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- l'étendue des contextes – des niveaux A1 à B2, et au-delà sans restrictions ;
- le type de langage : cela va d'un répertoire basique de mots, d'expressions et de signes, jusqu'à un répertoire lexical très étendu incluant des expressions idiomatiques et familières.

Note : l'étendue du vocabulaire porte à la fois sur la réception et la production. Pour les langues des signes, le vocabulaire est établi et productif des niveaux A2+ à C2, et établi aux niveaux A1 et A2.

Étendue du vocabulaire	
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 sans recherche évidente d'expressions et de stratégies d'évitement. Peut choisir entre plusieurs possibilités lexicales dans pratiquement toutes les situations en utilisant des synonymes même pour des mots non familiers. Maîtrise bien les expressions idiomatiques familières et fait facilement des jeux de mots. 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. Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases. Peut produire assez systématiquement de nombreux mots ou signes adéquats dans la plupart des contextes. 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	Possède un bon vocabulaire lié à des sujets familiers et à des situations de la vie quotidienne. 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. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots/signes isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes précises.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Correction grammaticale

Cette échelle 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(elle) formule ses idées ou qu'il(elle) 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 précision a tendance à diminuer. Par ailleurs, des recherches menées en anglais, en français et en allemand suggèrent que l'inexactitude augmente aux alentours du niveau B1, à mesure que l'apprenant commence à utiliser la 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 :

- la maîtrise d'un répertoire spécifique (des niveaux A1 à B1) ;
- la prédominance des erreurs (des niveaux B1 à B2) ;
- le degré de maîtrise (des niveaux B2 à C2).

Correction grammaticale	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple dans la planification à long terme, dans le suivi des réactions des autres).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A une bonne maîtrise grammaticale. 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 une assez bonne maîtrise grammaticale. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. 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 une bonne maîtrise grammaticale 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 ; le sens général de ce qu'il(elle) veut dire 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 règles très simples pour l'ordre des mots ou des signes dans des phrases courtes.

Maîtrise du vocabulaire

Cette échelle porte sur 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 sous forme de collocations et d'éléments lexicaux préfabriqués, une expression entraînant l'autre. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

- le degré de familiarité avec les sujets (des niveaux A1 à B1) ;
- le degré de maîtrise (des niveaux B2 à C2).

Maîtrise du vocabulaire	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	Utilise un vocabulaire moins courant de façon idiomatique et appropriée. Commet éventuellement de 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.

Maîtrise du vocabulaire	
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 dans cette publication. La description de la phonologie dans la section 5.2.1.4 du CECR de 2001 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 du niveau B1 (« La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation se produisent occasionnellement ») au niveau B2 (« A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles »). En fait, l'échelle portant sur la phonologie s'est révélée être la moins réussie de celles qui ont été calibrées dans la recherche originale sur les descripteurs publiés en 2001.

Dans l'enseignement des langues, la maîtrise du système phonologique du locuteur natif idéalisé a longtemps été un objectif, l'accent étant considéré comme un indicateur de mauvaise maîtrise du système. 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 incidences des accents manquent de considération pour les contextes, les aspects sociolinguistiques et 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[45] (en anglais) sur le sous-projet sur le site du CECR. Un examen approfondi de la documentation et des consultations avec des experts ont permis de cerner les principaux domaines éclairant les travaux sur la production de descripteurs ; il s'agit des domaines suivants :

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

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

- la maîtrise générale du système phonologique (en remplacement de l'échelle de 2001) ;
- l'articulation des sons ;
- les traits prosodiques (intonation, accent tonique et rythme).

L'intelligibilité a été un facteur clé pour différencier les niveaux. L'attention est portée sur l'effort que doit fournir l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur. Les descripteurs des deux échelles plus détaillées (« Articulation des sons » et « Traits prosodiques ») y sont résumés en énoncés plus généraux et une mention explicite de l'accent est faite à tous les niveaux. Les notions clés concrétisées dans l'échelle « Maîtrise phonologique générale » sont les suivantes :

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

Dans l'échelle « Articulation des sons », l'accent est mis sur la familiarité à l'égard des sons de la langue cible (la gamme de sons qu'un locuteur peut exprimer et avec quel degré de précision). La notion clé concrétisée dans l'échelle est le degré de clarté et de précision dans l'articulation des sons.

Dans l'échelle « Traits prosodiques », l'accent est mis sur la capacité à utiliser efficacement les traits prosodiques pour transmettre le sens d'une manière de plus en plus précise. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes :

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

45. Piccardo E. *Phonological Scale Revision Process Report*, Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, 2016, https://rm.coe.int/168073fff9.

	Maîtrise phonologique		
	Maîtrise phonologique générale	**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 articuler clairement pratiquement tous les sons de la langue cible avec précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par exemple l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par exemple 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 maîtrise. Peut en général s'autocorriger quand il(elle) a manifestement mal prononcé un son.	Peut produire 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. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il(elle) souhaite dire.
B2	Peut généralement 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 longs énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par exemple l'accent tonique) avec une certaine précision (par exemple en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par exemple l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il(elle) a l'intention de transmettre, bien que l'influence des autres langues qu'il(elle) parle soit quelque peu notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots n'empêchent pas la compréhension du message. L'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle a en général une influence sur l'accent.	La prononciation est en général totalement intelligible, bien qu'il(elle) fasse régulièrement des erreurs de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle.

	Maîtrise phonologique		
	Maîtrise phonologique générale	**Articulation des sons**	**Traits prosodiques**
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais les interlocuteurs devront 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. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître 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 sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle. Les traits prosodiques (par exemple 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(e) de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par exemple 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(elle) parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Maîtrise de l'orthographe

Cette échelle porte sur la capacité à recopier, à orthographier et à 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 orthographe, ponctuation et mise 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. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques erreurs occasionnelles.
B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation des paragraphes. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la première langue.
B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont suffisamment justes pour être en général suivies facilement.
A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire parlé.
A1	Peut recopier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou des consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles. Peut utiliser une ponctuation très simple (par exemple le point, ou le point d'interrogation).
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

5.2. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les capacités requises pour traiter la dimension sociale de l'utilisation des langues. Étant donné que la langue est un phénomène socioculturel, l'essentiel de ce qui est présenté dans le CECR, notamment en ce qui concerne le socioculturel, est également pertinent pour la compétence sociolinguistique. Les questions traitées ici relèvent spécifiquement des usages de la langue qui ne sont pas abordés ailleurs : les marqueurs linguistiques des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents.

Adéquation sociolinguistique

Une échelle pour l'« adéquation sociolinguistique » est proposée. 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 appropriée les fonctions du langage (dans un registre neutre aux niveaux inférieurs) ;
- nouer des contacts, en suivant des routines simples aux niveaux inférieurs, sans demander aux interlocuteurs de se comporter différemment (à partir de B2) et en utilisant 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 du niveau B2).

Adéquation sociolinguistique	
C2	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs et des signeurs de la langue cible et de celle de sa communauté en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières en étant conscient(e) des niveaux connotatifs de sens. Apprécie pratiquement toutes les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue des locuteurs et signeurs compétents dans la langue cible et peut réagir en conséquence. Peut utiliser efficacement, à l'oral ou à l'écrit, toute une série de stratégies de communication sophistiquées pour donner des ordres, 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. Peut comprendre l'humour, l'ironie et les références culturelles implicites et saisir les nuances de sens. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter. 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. 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. 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. Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes concernées.
	Peut adapter son expression pour différencier des registres formels et informels, mais ne le fait pas toujours de manière appropriée. Peut poursuivre une relation suivie 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 un autre locuteur compétent. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient(e) des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient(e) 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, par exemple des échanges d'informations et des demandes, et exprimer simplement des opinions et des points de vue. 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 plaît », « excusez-moi », etc.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

5.3. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

Une façon simple de comprendre la distinction entre linguistique et pragmatique consiste à dire que la compétence linguistique traite de l'utilisation de la langue (comme dans l'« utilisation correcte »), et donc des ressources

langagières et de la connaissance de la langue en tant que système, alors que la compétence pragmatique traite, elle, de l'utilisation réelle du langage dans la (co)construction du texte. La compétence pragmatique concerne donc en premier lieu la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes de l'utilisation de la langue selon lesquels les messages sont :

- organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;
- organisés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

La compétence discursive recouvre la capacité à structurer les textes, y compris les aspects généraux tels que le « Développement thématique » et la « Cohérence et cohésion », ainsi que, dans une interaction, les principes coopératifs et la « Prise de parole ». La compétence fonctionnelle inclut la « Souplesse » de l'utilisation du répertoire et la sélection de choix sociolinguistiques corrects. Toutes les échelles d'activités langagières communicatives décrivent différents types d'utilisation fonctionnelle de la langue. La connaissance des schémas interactionnels et transactionnels est également liée à la compétence socioculturelle et est, dans une certaine mesure, traitée, d'une part dans « Adéquation sociolinguistique », et d'autre part dans « Étendue linguistique générale » et « Étendue du vocabulaire », en termes d'une variété de paramètres et, aux niveaux inférieurs, de répertoires. La compétence pragmatique recouvre également « le sens donné par le locuteur » en contexte, opposé au « sens de la phrase/du dictionnaire » pour les mots et expressions. Ainsi, l'énoncé exact de ce que l'on veut dire fait appel à un autre aspect de la compétence pragmatique : la « Précision ».

Enfin, pour exprimer quelque chose, il faut 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 ». Ensuite, elle implique la capacité à parler longuement, en exprimant des idées pertinentes dans une grande variété de contextes. En l'interprétant de façon plus étroite et plus technique, le fait de parler ou de signer longuement implique un discours sans interruptions ni pauses. Placer l'« Aisance » 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'adopte pas cette optique. Le point de vue adopté est que, dans une approche actionnelle, la compétence n'existe que dans l'action.

Souplesse

La « Souplesse » traite de la capacité à adapter la langue apprise 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 d'optiques dans une conversation ou une discussion ;
- reformuler de différentes façons pour mettre l'accent sur certains points, exprimer des degrés d'engagement et de conviction et éviter toute ambiguïté.

Souplesse	
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour en souligner l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, et/ou lever une ambiguïté.
C1	Peut avoir un impact positif sur un auditoire choisi en variant de façon efficace le style de l'expression, la longueur des phrases ainsi qu'un vocabulaire et un ordre des mots correspondant à un registre soutenu. 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 d'idées, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut moduler la formulation de ce qu'il(elle) souhaite dire. Peut reformuler une idée afin de mettre l'accent sur un point ou de l'expliquer.

Souplesse	
B1	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. 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 des phrases simples, bien répétées, mémorisées et simples à des circonstances particulières au moyen d'un léger changement de lexique. Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Prise de parole

L'échelle « Prise de parole » s'intéresse à la capacité à prendre l'initiative du discours. 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 « 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.

Note : cette échelle est répétée dans « Stratégies d'interaction ».

Prise de parole	
C2	*Pas de 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 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. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et en prenant la parole efficacement. Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il(elle) le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pour formuler son propos.
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 procédés simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation. Peut commencer, soutenir et clore une conversation simple et limitée en face-à-face. Peut solliciter 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/construire un récit (niveaux inférieurs) ;
- élaborer un texte, en développant et en mettant en évidence certains points de façon appropriée, notamment par l'apport d'exemples (niveaux inférieurs) ;
- élaborer/construire une argumentation (particulièrement aux niveaux B2 et C1).

Développement thématique	
C2	Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné avec assez de souplesse pour communiquer efficacement des idées complexes, retenir facilement l'attention du lecteur et atteindre tous ses objectifs communicatifs.
C1	Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné pour retenir l'attention du lecteur cible et communiquer des idées complexes. Peut faire des descriptions et des récits élaborés, en intégrant des sous-thèmes, en développant des points particuliers et en terminant par une conclusion appropriée. Peut écrire une introduction et une conclusion appropriées à un texte long et complexe. 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. Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante.
	Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative au moment de communiquer ses idées. Peut faire une description ou un récit clair en développant et justifiant les points principaux à l'aide de détails et d'exemples significatifs. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut indiquer clairement la différence entre un fait et une opinion.
B1	Peut indiquer de façon claire la chronologie d'un texte narratif. Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris la plupart du temps sans difficulté.
	Montre qu'il(elle) a conscience de la structure conventionnelle d'un texte au moment de communiquer ses idées. Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexe sous la forme d'une suite de points.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut, pour donner un exemple dans un texte très simple, utiliser « comme » ou « par exemple ».
	Pas de descripteur disponible.
A1	*Pas de descripteur disponible.*
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

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, ainsi que grâce à des connecteurs logiques et temporels et 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 à celui du texte entier. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont :

- les éléments de liaison, principalement avec des connecteurs logiques et temporels ;
- l'utilisation des paragraphes pour mettre l'accent sur la structure du texte ;
- la variation des types d'outils linguistiques, avec moins de connecteurs maladroits (niveaux C).

Cohérence et cohésion	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant pleinement et pertinemment 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, de connecteurs et d'articulateurs. 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. Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. 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. Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.
A2	Peut utiliser les connecteurs les plus fréquents 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 la façon de 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 :

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

Précision	
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). Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut juger de façon précise en termes, par exemple, de certitude/doute, ou de confiance/méfiance, similitude, etc., des opinions et des affirmations. 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. Peut communiquer les points essentiels même dans des situations exigeantes, bien que son langage manque de puissance expressive et d'expressions idiomatiques.

Précision	
B1	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.
	Peut transmettre une information simple et claire, d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point/ce qui lui semble le plus important. 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

Comme cela a déjà été dit, la notion d'« aisance » a une signification plus large, holistique (les talents du locuteur ou du signeur) et une signification plus étroite, technique et psycholinguistique (l'accès à son propre répertoire). L'interprétation la plus large comprendrait la « précision », la « souplesse » et, dans une certaine mesure, le « développement thématique » et la « cohérence/cohésion ». Pour cette raison, l'échelle ci-dessous reflète la vision plus étroite et traditionnelle de l'aisance. Les notions clés suivantes y sont concrétisées :

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

Aisance	
C2	Peut s'exprimer longuement avec un débit naturel et ne nécessitant aucun d'effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple ou une explication appropriés.
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 pour exprimer des énoncés complexes assez longs.
	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il(elle) puisse hésiter en cherchant des tournures et des expressions ; on remarque peu de longues pauses. Peut communiquer avec un tel degré d'aisance et de spontanéité qu'une interaction régulière avec des locuteurs de la langue cible est tout à fait possible 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 à parler efficacement 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 d'expression libre.
A2	Peut se faire comprendre dans de brèves interventions, 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 rechercher des expressions, pour prononcer les mots ou utiliser des signes moins familiers et pour remédier à la communication.
Pré-A1	Peut se débrouiller en prononçant des phrases très courtes, isolées et répétées, à l'aide de gestes et en demandant de l'aide quand cela est nécessaire.

Chapitre 6

ÉCHELLES DE DESCRIPTEURS DU CECR : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES AUX LANGUES DES SIGNES

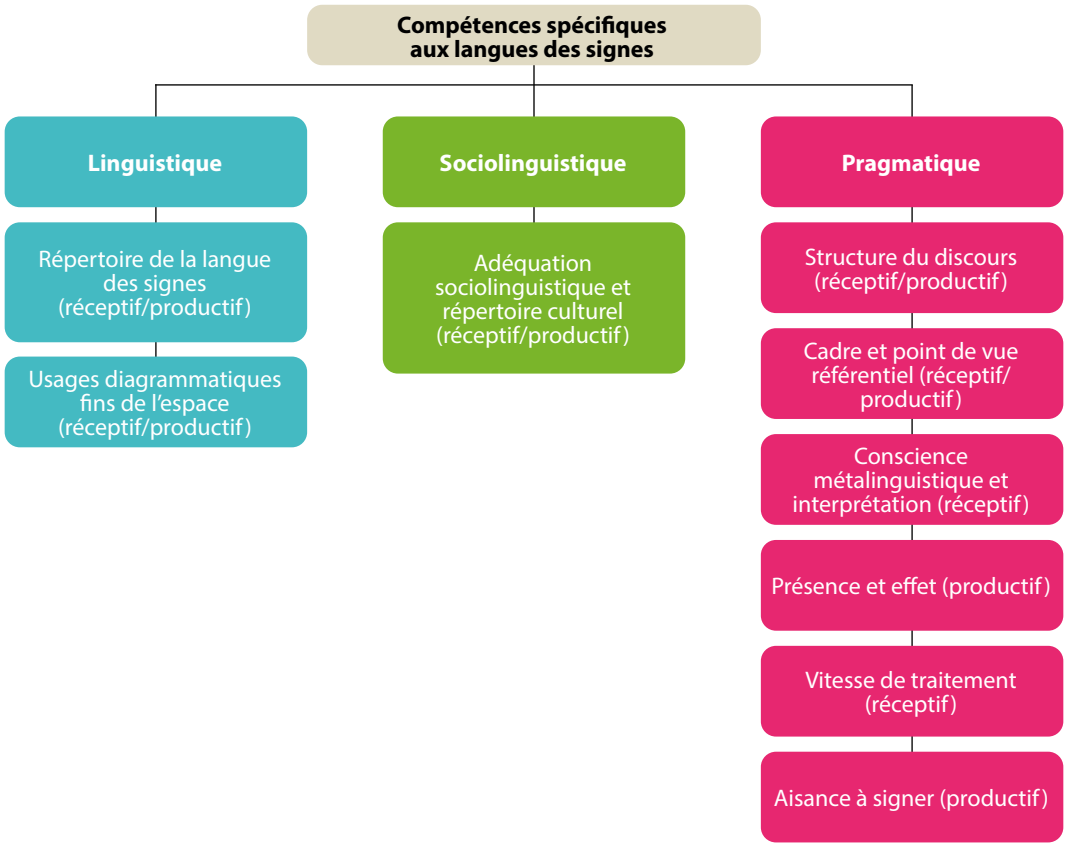
De nombreux descripteurs du CECR, tout particulièrement ceux des activités langagières communicatives orales, peuvent s'appliquer aussi bien aux langues des signes qu'aux langues vocales dans la mesure où les premières remplissent les mêmes fonctions communicatives. C'est pourquoi les modalités des descripteurs qui suivent sont neutres et que des changements y ont été opérés pour que cette neutralité soit claire. Il y a cependant des différences considérables entre les langues des signes et les langues vocales. Le caractère principal des langues des signes est qu'elles impliquent que les compétences grammaticales utilisent l'espace, ce que nous appelons la « compétence d'usages diagrammatiques fins de l'espace ». Elles impliquent également une vision élargie du terme « discours », en particulier pour les discours signés en vidéo (LS-vidéo) qui ont pour support un enregistrement vidéo, et non un texte écrit. Ces compétences vont bien au-delà des caractéristiques para-linguistiques de la communication en langue vocale. L'espace de signation sert généralement à nommer des personnes, des lieux et des objets pour pouvoir s'y référer ensuite sous la forme d'une cartographie spatiale. Les langues des signes ont donc une syntaxe, une sémantique et une morphologie comme n'importe quelle autre langue. Celles-ci diffèrent naturellement d'une langue des signes à une autre, puisqu'il y a des langues des signes différentes selon les pays et parfois plus d'une seule dans le même pays. Mais il y a certains traits communs, par exemple l'utilisation de l'indexation, des pronoms et des classificateurs. De plus, des paramètres non manuels (les expressions du visage, la position du corps, les mouvements de la tête, etc.) et les transferts personnels sont énormément utilisés en complément des mouvements des mains et des bras plus traditionnellement considérés comme les articulateurs des langues des signes.

Pour communiquer et reproduire le contact avec des utilisateurs de la langue vocale, le fait d'épeler littéralement les mots ou les noms à l'aide de l'alphabet manuel complète le répertoire des unités lexicales et de transfert. En gros, chaque lettre de la langue parlée correspond à une forme de la main. Le moment venu, cela peut être lexicalisé. L'épellation dactylologique est un moyen de transmettre des choses peu familières, par exemple un nom propre ou un concept auquel aucune unité lexicale n'est encore attribuée dans la langue des signes utilisée. L'alphabet manuel fait donc partie du contact langagier indispensable pour que les sourds puissent accéder au savoir écrit des langues vocales. De plus, l'alphabet manuel permet d'emprunter aux langues vocales de nouvelles expressions et peut ainsi devenir lexicalisé.

Les catégories des compétences spécifiques aux langues des signes renvoient aux compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques propres aux langues vocales. C'est la raison pour laquelle les échelles de descripteurs pour les compétences spécifiques aux langues des signes sont proposées sous ces trois titres. Pour les compétences de réception et de production, les échelles se répartissent en sept paires : deux paires pour la compétence linguistique, une pour la compétence sociolinguistique et quatre pour les différents aspects de la compétence pragmatique.

Quelques-uns des descripteurs calibrés pour les compétences spécifiques aux langues des signes sont de nature plus globale, similaires à ceux inclus précédemment. Ils ont été conservés dans les compétences spécifiques aux langues des signes parce qu'ils aident à démontrer la cohérence du contenu entre les descripteurs des compétences spécifiques aux langues des signes et ceux des autres domaines.

Figure 17 – Compétences spécifiques aux langues des signes



6.1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Des descripteurs sont disponibles pour le « Répertoire de la langue des signes » et les « Usages diagrammatiques fins de l'espace ». Cette distinction traduit la dichotomie savoir/maîtriser et reflète celle qui existe entre étendue et maîtrise/précision décrite pour la grammaire et le vocabulaire.

Répertoire de la langue des signes

Ces deux échelles (réception/production) portent sur les ressources langagières qui existent pour la compréhension et la production de la langue des signes, par exemple dans la combinaison de traits non manuels et de configurations répertoriées pour indiquer la référence, et éventuellement le mouvement et l'orientation de la main pour exprimer d'autres aspects du sens voulu.

Les langues des signes tirent largement parti de la formation d'unités de transfert. Comme pour les langues vocales, le lexique de la langue des signes comprend deux ensembles d'unités, des unités lexicales et des unités de transfert, utilisés dans la formation de nouvelles unités ou de formes manuelles. Les unités lexicales ont une forme fixe, qui est généralement citée dans les dictionnaires de langues des signes. Les éléments de la structure de transfert se combinent dans des relations productives en un ensemble étroit de configurations qui opèrent dans l'espace de signation pour générer de nouvelles descriptions dynamiques des événements. La nature spatiale tridimensionnelle de beaucoup d'expressions permet des formulations variables et pourtant précises. Les apprenants progressent dans l'utilisation de ces compétences en fonction de leurs multiples besoins d'expression, en assimilant les contraintes combinatoires et les principes à suivre dans un but esthético-stylistique.

Étant donné la proportion élevée d'éléments de transfert dans les langues des signes, la réception exige un niveau élevé de traitement de la simultanéité des sous-structures morphophonologiques et morphosyntaxiques, et demande d'avoir en même temps en tête, pour les références spatiales, les contextes donnés. Pour résumer, la création d'unités de transfert combine des éléments porteurs de sens qui, dans leurs combinaisons respectives, n'existent pas dans le répertoire lexical de la langue des signes, et la compréhension demande une nouvelle analyse de tels signes. Pour répondre à des besoins particuliers de communication – ce qui englobe bien plus qu'une simple compréhension globale du contenu du message – les apprenants doivent renouveler les règles grammaticales pour la structure de transfert, renouveler les contraintes combinatoires, garder des traces des

attributions spatiales et voir si les principes sont applicables pour des buts esthético-stylistiques. Selon les apprenants, ces processus de compréhension de la langue des signes sont moins facilités par les ressources lexicales que dans le cas des processus de compréhension de nombreuses langues vocales.

Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- une connaissance des formes de base, des parties du discours, des significations des signes manuels, y compris les registres et les variantes ;
- une connaissance linguistique des paramètres élémentaires, dans les langues des signes, pour nommer et désigner, et pour créer de nouveaux signes faisant référence aux procédés morphosyntaxiques et morphophonologiques, et aux constructions simultanées ;
- des aspects manuels tels que les unités lexicales, des tournures idiomatiques, des bouts de phrases ainsi que des éléments morphophonologiques utilisés pour les unités de transfert ;
- une connaissance des formes de base et des paramètres non manuels, par exemple l'utilisation des yeux, de la tête, du corps et du mouvement du corps, de la rapidité à signer, de l'amplitude de l'articulation, etc., ainsi que des contraintes associées ; de toutes formes consultées et utilisées pour interpréter les signes, les nommer et s'y référer ;
- une connaissance des paramètres manuels et non manuels de combinaisons de signes (formes figées, tournures idiomatiques et formules convenues) ainsi qu'une connaissance des règles morphophonologiques utilisées dans la création d'unités de transfert ; en fait aussi partie la connaissance par exemple du sous-ensemble de configurations pour une langue des signes particulière ;
- une connaissance spécifique de la langue, associant la combinaison de paramètres manuels et non manuels à des unités possibles, dans la mesure où ni les paramètres manuels ni les paramètres non manuels n'« apparaissent » de manière isolée ;
- une connaissance conceptuelle du sens et des connotations, dans la mesure où par exemple un utilisateur/apprenant peut interpréter et produire des métaphores et de l'ironie ;
- et, avant tout, montrer qu'il(elle) sait utiliser et comprendre les paramètres manuels et non manuels des unités.

	Répertoire de la langue des signes	
	Réceptif	**Productif**
C2	Peut comprendre des concepts abstraits, par exemple du domaine scientifique, et les imputer au contexte approprié. Peut comprendre des descriptions de phénomènes créatives ou récemment inventées (par exemple un OVNI). Peut comprendre des discours ardus sur une variété de sujets et expliquer de quoi il s'agit.	Peut s'exprimer en signes abstraits, poétiques. Peut formuler des notions et concepts abstraits, notamment dans les domaines académiques et scientifiques. Peut produire un semi-transfert personnel, c'est-à-dire produire avec une main un proforme ou un signe lexical (par exemple exprimer l'idée de « chercher » par un proforme ou le signe lexical « chercher ») tout en utilisant l'autre main comme partie d'un transfert personnel (consistant par exemple à se gratter la tête pour faire mine de chercher quelque chose)[46]. Peut représenter une action ou un événement complexe, de manière linguistiquement esthétique, en utilisant par exemple les configurations manuelles comme moyen d'expression ludique.
C1	Peut comprendre la signification des mimiques de la bouche dans leur contexte. Peut comprendre des discours techniques dans son propre domaine et utiliser l'information, les idées ou les opinions qu'ils contiennent. Peut comprendre des instructions spécifiques et précises, des souhaits, des recommandations, etc.	Peut facilement exprimer des actions, des objets et leurs relations en utilisant de différentes manières des proformes adaptés (à une ou deux mains). Peut utiliser l'unité de transfert adéquate pour souligner telle signification particulière. Peut signer avec une seule main (uniquement avec la main dominante) en restant intelligible. Peut produire une phrase visant à préciser la signification d'un terme vague (par exemple spécifier le signe lexical « meurtre » en signant le maniement de l'arme utilisée). Peut traiter un thème de manière très large et en tenant compte des différents aspects impliqués. Peut passer du discours indirect au discours direct et vice versa.
B2+	Peut comprendre et attribuer correctement des noms signés à des personnes et institutions de notoriété publique. Peut différencier les nuances de sens qui sont exprimées avec des configurations manuelles spécifiques (et des proformes manuels). Peut comprendre les idiomes (et les signes propres à la communauté locale). Peut comprendre ce que l'on veut dire lorsque le signeur paraphrase sans produire le signe pour le concept concerné.	Peut élaborer un discours intelligible et précis sur un sujet complexe. Peut adapter le style de signe au contenu/à l'objet décrit. Peut représenter une action simple en utilisant un transfert personnel. Peut recourir à un choix différencié de signes selon le genre discursif. Peut utiliser un transfert personnel (les actions sont imitées une à une).

46. Connu également comme « partition corporelle ».

	Répertoire de la langue des signes	
	Réceptif	Productif
B2	Peut comprendre un grand nombre de signes utilisés dans les situations quotidiennes. Peut déduire la signification de signes individuels inconnus grâce au contexte d'une phrase.	Peut toujours exprimer sa propre opinion, même si d'autres positions/avis sont représentés. Peut exprimer le même contenu de différentes manières sur le plan linguistique. Peut alterner unités de transfert et lexicales. Peut communiquer des contenus uniquement avec des unités de transfert, sans avoir recours aux signes lexicaux. Peut paraphraser des éléments lexicaux en utilisant des unités de transfert, par exemple avec l'utilisation de transferts de taille et de forme ou d'autres proformes.
B1	Peut extraire les informations pertinentes d'un discours court à condition qu'il soit présenté d'une manière simple et structurée. Peut faire la distinction entre des signes qui semblent similaires. Peut déduire la nature d'un objet à partir de repères non manuels et d'unités de transfert de taille et de forme. Peut faire des déductions indirectes sur les traits des personnages d'une histoire à partir des expressions faciales d'un signeur.	Peut épeler rapidement et correctement à l'aide de l'alphabet dactylologique. Peut faire une comparaison pertinente avec des choses, des images, des circonstances connues du destinataire, pour faciliter la compréhension (par exemple « Le porc-épic ressemble à un gros hérisson. »). Peut utiliser différentes unités de transfert pour représenter une action ou un évènement, par exemple un proforme figurant directement la forme de l'entité représentée. Peut utiliser des mouvements de bouche différenciés et adaptés au contexte. Peut décrire la grandeur et la forme d'un objet en utilisant des moyens différents (incluant les paramètres non manuels telle l'expression faciale, et la configuration manuelle, l'emplacement ou le mouvement de la ou des mains). Peut représenter des caractéristiques personnelles en ne recourant qu'aux mouvements de bouche et au transfert personnel.
	Peut sélectionner des informations d'un discours, par exemple des détails sur l'heure, les personnes impliquées, les lieux ou les rendez-vous et des indications sur « comment » et « pourquoi ». Peut comprendre les actions et les processus exprimés en transferts. Peut déduire la séquence chronologique des événements à partir d'indices non manuels (événements proches ou éloignés en termes de temps). Peut comprendre de quel genre de créature il s'agit lorsque le signeur imite des personnes ou des animaux.	Peut décrire les caractéristiques essentielles d'une personne ou d'un objet avec les configurations manuelles adéquates. Peut modifier telle ou telle unité de transfert en adéquation avec le contexte. Peut contribuer à la représentation des actions individuelles simples via le recours à un transfert personnel. Peut exprimer le caractère et les qualités d'une personne ou d'une autre entité en utilisant un transfert personnel. Peut représenter des actions et des événements au moyen d'unités de transfert. Peut varier l'ampleur d'exécution des signes en fonction de la situation (plus grand/plus petit). Peut donner la description complète d'une personne y compris l'expression faciale, la couleur de peau, le maquillage, la coiffure et la profession. Peut utiliser les unités de transfert adéquats au lieu de signes lexicaux pour se référer, par exemple, à des animaux. Peut utiliser de manière précise les mouvements de la bouche pour exprimer un contenu précis.

	Répertoire de la langue des signes	
	Réceptif	**Productif**
A2	Peut comprendre le contenu qu'une personne n'exprime qu'au moyen d'unités de transfert. Peut comprendre les termes des appareils techniques courants conçus pour les personnes sourdes. Peut comprendre la signification des verbes modaux (par exemple peut = « capacité », doit = « ordre », veut = « volonté »). Peut extraire de l'information précise de discours courants (par exemple numéros, noms, lieux, personnes). Peut comprendre ce qui est signé lorsque le signeur fournit des images pour visualiser le contenu.	Peut utiliser une gamme de signes. Peut présenter différents aspects de l'action d'une intrigue ou d'une histoire (par exemple la durée, comme dans « travailler durant toute la nuit »). Peut se servir d'exemples pour illustrer son propos. Peut faire comprendre clairement les différences entre les choses. Peut rendre une information d'une manière courte et minimale, mais intelligible. Peut utiliser les noms et terminologie corrects sur un sujet, en s'y étant préparé(e). Peut décrire les traits de personnalité d'une personne:
	Peut identifier des détails dans une description approfondie d'une personne ou d'un objet, comme la forme du corps, la coiffure ou la profession. Peut comprendre des informations non manuelles sur la proximité ou la distance d'un lieu ou d'un objet. Peut reconnaître et interpréter correctement le sens exprimé de façon non manuelle. Peut reconnaître et comprendre les signes codifiés d'un interlocuteur. Peut comprendre des rapports simples de ce que le signeur a fait. Peut comprendre des instructions simples, des souhaits, des recommandations, etc.	Peut exprimer sa propre opinion. Peut présenter visuellement des informations simples comme des actions et des relations (par exemple familiales). Peut signer une demande directe. Peut exprimer un ensemble ou une quantité par des paramètres non manuels, tels que l'expression du visage. Peut exprimer la proximité et la distance en utilisant des paramètres non manuels. Peut décrire la forme, la couleur et la texture d'un vêtement.
A1	Peut comprendre les commandes directes (par exemple « ouvrez la porte »). Peut comprendre des quantités exprimées de façon non manuelle. Peut comprendre les descriptions des vêtements (motif, couleur). Peut comprendre une information sur les rapports de proportions, les quantités et les grandeurs. Peut distinguer les signes qui ne diffèrent que par la forme de la bouche. Peut comprendre les signes même s'ils sont modifiés manuellement. Peut comprendre la contribution à la signification que la forme de la bouche apporte, par exemple les joues gonflées ou contractées. Peut déduire la forme d'objets qui sont décrits à partir d'indices non manuels. Peut comprendre la négation simple avec « non », « ne pas », ou un tremblement de la tête. Peut comprendre des expressions par l'épellation dactylologique si il(elle) ne comprend pas les signes lexicaux. Peut reconnaître et comprendre les réactions faciales de l'interlocuteur (accord/rejet).	Peut utiliser correctement les mouvements de la bouche et s'en servir pour différencier des signes identiques. Peut épeler des noms et des termes techniques, entre autres, à l'aide de l'alphabet dactylologique. Peut représenter clairement les formes (hauteur, largeur, longueur). Peut formuler en langue des signes des demandes directes. Peut signer les formules conventionnelles d'accueil et de salutations. 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. Peut produire des configurations manuelles claires et explicites. Peut produire les signes lexicaux pour les mois, les jours de la semaine et les heures de la journée. Peut exprimer sa propre opinion (d'accord/pas d'accord).

Usages diagrammatiques fins de l'espace

Les « usages diagrammatiques fins de l'espace » réfèrent à l'exactitude, la justesse, la précision et la complexité des expressions syntaxiques. Pris ensemble, ces aspects définissent l'intelligibilité de la signification souhaitée par les expressions signées. Ici, les compétences concernent des paramètres manuels ou non manuels, elles prennent en compte la connaissance et l'observation de règles et de principes syntaxiques, l'utilisation de l'espace de signation, la nécessaire expression corporelle, les mouvements de tête, etc. Les compétences réceptives impliquent l'analyse correcte des parties du discours, les relations spatiales des expressions structurées, les contributions particulières des fonctions prépositionnelles et causales, et les marques non manuelles (par exemple pour indiquer l'étendue, la référence spatiale, les expressions de l'actualité).

Ces compétences sont de l'ordre de l'expression textuelle (voir « Structure du discours ») dans la mesure où elles servent à structurer des discours signés en appliquant un certain nombre de stratégies dont une disposition spécifique de l'espace de signation ou des questions d'ordre rhétorique pour introduire un nouvel élément. Cette échelle a également 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/non manuels. Les usages diagrammatiques fins de l'espace reposent donc aussi sur des paramètres non manuels, par exemple un froncement de sourcils, pour indiquer des constructions grammaticales spécifiques et délimiter une gamme de formes adverbiales.

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

- la mémorisation exacte des référents du discours et de leurs liens dans l'espace de signation ;
- l'interprétation de références différentes (par exemple d'éléments précis dans l'espace de signation, de l'indexation, des pronoms, des classificateurs, de la concordance, etc.) ;
- l'interprétation d'événements localisés dans le temps ainsi que de rapports temporels et de références au moment et à la durée ;
- l'interprétation de paramètres non manuels (par exemple l'utilisation et la gamme d'expressions du buste, de l'expression du visage, du regard) ;
- la compréhension de séquences signées et de propositions associées ;
- la compréhension de formes infléchies, par exemple des verbes et d'autres prédicats.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle de production incluent :

- une utilisation adéquate de l'espace de signation 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 consistance et la précision des références (à des éléments précis dans l'espace de signation, l'indexation, les pronoms, les proformes, etc.) ;
- la précision des paramètres non manuels (par exemple la gamme d'utilisation du buste, l'utilisation du corps dans la construction d'un transfert personnel, l'expression du visage, les mouvements de tête, etc.) ;
- la précision de l'ordre des signes pour exprimer certaines notions (par exemple cause et effet) ;
- l'usage de certaines conjonctions et de la mise en série ;
- l'usage de certaines structures (par exemple la capacité à utiliser les formes verbales appropriées) ;
- les moyens pour structurer des discours selon le genre discursif respectif.

	Les usages diagrammatiques fins de l'espace	
	Réceptif	**Productif**
C2	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*
C1	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*	*Pas de descripteur disponible, voir B2+.*
B2	Peut faire la distinction entre les différentes relations temporelles des actions et des événements (événements simultanés, événements antérieurs, événements postérieurs). Peut distinguer si une action implique plusieurs personnes (objets) ou si plusieurs actions impliquent une seule personne (sujet). Peut faire la distinction entre le discours direct et indirect dans les énoncés signés. Peut comprendre des déclarations qui contiennent des prédicats ne nécessitant aucun agent, par exemple « l'eau coule maintenant ». Peut reconnaître des questions rhétoriques même si elles sont exprimées d'une manière très économique sur le plan linguistique, par exemple en levant les sourcils. Peut affecter des proformes à l'objet de référence correct (par exemple des animaux) selon le contexte. Peut comprendre les modulations aspectuelles (par exemple les mouvements étourdissants, rapides, rampants ou roulants).	Peut situer avec habileté les différents contenus ou actions d'un discours dans l'espace de signation, afin de structurer le texte. Peut maintenir de manière cohérente les références pronominales (index, proformes, etc.) activées dans l'espace de signation au sein d'un discours court.
	Peut distinguer, sur la base d'indications grammaticales, des déclarations sur des événements réels et imaginaires. Peut distinguer les personnages et leurs actions même dans des textes plus longs. Peut reconnaître des phrases en tant qu'unités et indiquer le nombre de phrases qu'un court discours contient. Peut comprendre l'aspect verbal (par exemple l'achèvement, la répétition, la continuation, le résultat des actions).	Peut utiliser l'espace de signation de manière réfléchie, par exemple côté droit pour les arguments « pour », côté gauche pour les arguments « contre ». Peut utiliser un espace de signation ample ou restreint en fonction de la situation. Peut relier des unités de transfert à des indices de temporalité (calendriers, échéances, délais, etc.) Peut utiliser des indicateurs temporels adéquats pour indiquer le point précis ou la durée d'un événement (pour l'expression des relations temporelles : simultanéité, antériorité, postériorité, événements successifs). Peut exprimer comment faire quelque chose : « avec X » ; « sans Y ». Peut exprimer différentes relations temporelles (trois types de relations : simultanéité ; progression logique – avant/après – ; succession – « l'un après l'autre »). Peut recourir à la partie supérieure de son corps pour énoncer les axes temporels, par exemple se pencher en avant pour indiquer le futur. Peut relier entre eux de manière correcte les événements passés, actuels et futurs à l'aide d'un axe temporel adéquat. Peut faire varier les positions des signes des sujet, verbe, objet dans une phrase pour mettre en évidence quelque chose (par exemple SVO, SOV, OSV).

	Les usages diagrammatiques fins de l'espace	
	Réceptif	**Productif**
B1	Peut déduire l'heure, la durée ou la séquence d'un événement à partir de chronologies utilisées. Peut comprendre les signes lexicaux modifiés.	Peut exprimer des questions rhétoriques de manière économe sur le plan linguistique, par exemple en haussant simplement les sourcils. Peut exprimer la raison pour laquelle on fait quelque chose (expression du but, de la finalité : « pour »). Peut relier deux propositions avec les signes signifiant « même si », « malgré le fait que » et obtenir ainsi l'expression de la concession. Peut exprimer correctement une question rhétorique (fausses questions), en faisant une courte pause entre la question et la réponse. Peut établir des relations dans l'espace diagrammatique et les utiliser dans le déroulement ultérieur de l'échange. Peut activer un point précis sur la ligne du temps et/ou utiliser des adverbes de temps pour situer correctement un événement dans le passé, le présent ou le futur. Peut faire des comparaisons à l'aide d'adjectifs, y compris des formes superlatives, par exemple en utilisant correctement les proformes, en changeant la taille ou la vitesse du mouvement.
	Peut interpréter correctement les événements d'une chronologie (passé, présent ou futur). Peut comprendre des énoncés indiquant des intentions (objectifs, « afin de... »). Peut utiliser des signes non manuels pour distinguer, par exemple, les questions ouvertes (pourquoi, quand, comment) des questions fermées (réponse oui/non), ou encore distinguer les affirmations résultant des questions fermées. Peut interpréter correctement les références associées aux personnes, à condition qu'elles aient été correctement présentées et situées. Peut identifier diverses stratégies pour exprimer la comparaison et le superlatif des adjectifs et comprendre leur signification (par exemple par des changements dans la taille ou la vitesse du signe ou par l'utilisation correcte des proformes).	Peut situer des objets ou des personnes dans l'espace de signation, au moyen de procédés d'indexation (regard, pointage, etc.) et y référer ensuite de manière pronominale. Peut poser son regard correctement dans l'espace de signation pour se référer ainsi aux objets ou personnes déjà introduits. Peut utiliser correctement différents types de phrases (phrases affirmatives, interrogatives, impératives). Peut utiliser de manière adéquate les divers procédés non manuels pour exprimer une question (posture du buste et expression du visage, sourcils). Peut utiliser des paramètres non manuels pertinents pour la description d'une forme. Peut recourir à un transfert personnel pour transmettre du sens. Peut insérer un nombre dans un signe (par exemple pour indiquer le nombre de personnes qui se déplacent, le nombre de jours). Peut représenter une relation temporelle simple en utilisant l'espace de signation. Peut appuyer l'expression du passage du temps par l'expression de paramètres non manuels (événements proches dans le temps versus événements éloignés). Peut exprimer les relations de cause et d'effet (les raisons de quelque chose).

	Les usages diagrammatiques fins de l'espace	
	Réceptif	**Productif**
A2	Peut reconnaître et comprendre la condition et les conséquences dans des phrases de type « si … alors ». Peut comprendre les liens entre phrases ou propositions qui expriment des relations de concession « même si »/« néanmoins ». Peut comprendre une phrase au conditionnel, c'est-à-dire dans quelles conditions (« si ») une conséquence (« alors ») se produit. Peut comprendre comment s'expriment la similitude « comme » et la différence « différent de ». Peut comprendre des différences de signification qui indiquent si les actions sont menées par une ou plusieurs personnes, par exemple « une personne va » versus « plusieurs personnes vont ».	Peut exprimer les conditions auxquelles quelqu'un fait quelque chose (« si … alors »). Peut conjuguer les différents verbes de manière cohérente, en maintenant la concordance. Peut exprimer des séquences non causales (du type « puis … et alors », « après … », « ensuite … »,).
	Peut identifier différents types de phrases et leur signification par l'ordre des mots (déclarations, questions, ordres). Peut interpréter correctement les proformes dans des énoncés simples, à condition qu'elles soient signées clairement. Peut interpréter correctement l'accord verbal. Peut comprendre le sens de relations causales élémentaires (par exemple « Je suis en retard parce que je suis coincé dans la circulation. »). Peut reconnaître et comprendre des configurations manuelles modifiées. Peut comprendre des messages indirects (questions, demandes, souhaits, refus, etc.). Peut distinguer et comprendre différentes façons d'exprimer la négation.	Peut représenter l'environnement (par exemple le paysage) au moyen de signes descriptifs et de formes appropriées. Peut optimiser l'espace de signation canonique et mettre l'accent sur des éléments importants en les plaçant stratégiquement. Peut exécuter clairement et précisément une séquence de configurations manuelles, non seulement de manière isolée, mais aussi en les reliant dans le contexte d'une phrase. Peut utiliser des phases du type « si … alors ». Peut exprimer des listes et des séquences sur le modèle « et/puis ». Peut utiliser correctement des proformes dans des phrases simples.
A1	Peut comprendre un énoncé comme une demande, une question ou un ordre directs et y répondre en conséquence. Peut comprendre les formes et les dimensions des objets (par exemple la forme d'une pyramide) et identifier les objets. Peut comprendre différentes formes plurielles avec des signes simples (par exemple le pluriel au moyen de nombres ou par la répétition). Peut comprendre des listes et des séquences (les significations de « et »/« les deux-et »/« et puis »). Peut comprendre des indicateurs de temps exprimés dans l'espace diagrammatique (« avant-hier », « il y a trois ans », etc.), lorsque les références temporelles sont clairement indiquées. Peut comprendre, à partir de descriptions d'objets manipulés, comment un signeur les dépose ou les place.	Peut utiliser correctement les pronoms personnels. Peut former des phrases simples de type SOV/SVO. Peut représenter l'épaisseur d'un objet par l'expression d'unités de transfert. Peut construire une phrase simple avec des signes lexicaux. Peut former le pluriel à l'aide de répétitions ou de chiffres.

6.2. COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE

Dans la mesure où il est difficile de faire une distinction nette entre la notion de compétence sociolinguistique et celle de savoir socioculturel, quelques éléments concernant le savoir socioculturel ont été ajoutés dans cette échelle. Dans le projet de recherche suisse, un certain nombre de descripteurs sur la connaissance spécifique d'aspects relevant de la communauté des sourds ont été calibrés. Même s'ils sont importants pour comprendre la culture locale, les connaissances et les valeurs partagées, ainsi que la signification de signes particuliers, certains sujets en lien avec la culture régionale ont été placés en annexe 9 avec les descripteurs supplémentaires. Ils devraient être interprétés et exemplifiés à l'aide de valeurs régionales pertinentes quand cela s'avère nécessaire.

Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel

Cette échelle est l'équivalent de l'échelle « Adéquation sociolinguistique » présente dans les compétences langagières communicatives. En plus de l'adéquation sociolinguistique (registre, conventions de politesse, etc.) quelques éléments supplémentaires de connaissance culturelle et régionale sont inclus.

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

- la capacité à reconnaître les différents registres et à passer de l'un à l'autre ;
- la capacité à évaluer la convenance des salutations, des présentations et des prises de congé ; si la façon de saluer, de se présenter et de prendre congé est appropriée ;
- la capacité à déterminer si le signeur tient compte du statut social du référent ou du partenaire ;
- la capacité à évaluer la convenance de l'utilisation de l'espace de signation (en fonction du contexte et des destinataires) ;
- la capacité à appliquer sa connaissance des normes socioculturelles, des tabous, de l'adéquation de l'apparence personnelle/la présentation personnelle adéquate, etc. ;
- l'établissement et le maintien du contact visuel ;
- la capacité à comprendre et à appliquer les moyens de capter l'attention ou de donner un retour d'informations ;
- la capacité à appliquer sa connaissance des repères de la culture locale : des gens, des faits et des principaux problèmes de la communauté ;
- la capacité à déduire un contexte social, une origine régionale, des liens locaux à partir de la façon qu'ont les interlocuteurs d'utiliser des signes ;
- la capacité à prendre en compte la connaissance du monde utile à la communication (par exemple les abréviations, les aides techniques).

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

- l'expression des registres et l'habileté à passer de l'un à l'autre ;
- la capacité à saluer, se présenter et prendre congé ;
- la capacité à signer de façon appropriée en fonction du statut des personnes référentes et des interlocuteurs ;
- l'adaptation de l'espace de signation au contexte et au(x) destinataire(s) en tenant compte des conditions locales ;
- le respect des normes socioculturelles, des tabous, etc. ;
- la capacité à l'établissement et le maintien du contact visuel ;
- la capacité à solliciter les moyens d'attirer l'attention et de donner son avis ;
- la connaissance des repères de la culture locale : des gens, des faits et des principaux problèmes de la communauté ;
- la capacité à reconnaître et à se faire une opinion du contexte social, d'une origine régionale, des liens locaux à partir de la façon qu'a un interlocuteur d'utiliser des signes ;
- la capacité de la prise en compte de la connaissance du monde utile à la communication (par exemple les abréviations, les supports techniques, etc.).

	Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel	
	Réceptif	**Productif**
C2	Peut reconnaître les conventions socioculturelles dans des discours peu familiers (par exemple registre approprié, formes de politesse, statut social, sujets tabous). Peut reconnaître quand le signeur assigne aux personnages d'une histoire un profil linguistique et peut décrire ces profils.	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut reconnaître le registre linguistique choisi par le signeur à partir des signes utilisés. Peut reconnaître quand un signeur passe d'un registre informel à un registre formel et vice versa. Peut juger si le registre utilisé maintient une distance suffisante vis-à-vis du discours. Peut déduire la relation sociale entre les interlocuteurs (proximité, hiérarchie, etc.) à partir de leurs remarques. Peut indiquer le statut social d'une personne lorsqu'il(elle) a vu comment les autres s'adressent à elle (en interprétant la façon de signer). Peut comprendre les références discrètes aux personnes présentes lorsque le signeur, par exemple, utilise un espace de signation plus petit ou tient une main devant l'index, de sorte qu'il n'est pas possible de savoir qui le doigt pointe.	Peut respecter les normes socioculturelles dans son discours (par exemple registre approprié, formes de politesse, statut social, tabous). Peut adapter le registre au public cible. Peut passer sans effort du registre formel au registre informel. Peut exprimer des différences de registres non lexicales de manière manuelle et non manuelle. Peut raconter une plaisanterie sur des expériences de sourds.
B2+	Peut déduire du registre linguistique d'une personne son milieu probable (origine, âge, profession). Peut déterminer si le registre d'un discours est approprié pour le public cible. Peut déterminer si un discours contient toutes les informations nécessaires pour permettre à un public cible de le comprendre avec les connaissances adéquates prérequises. Peut reconnaître le statut social d'une personne ou d'un personnage sur la base de références manuelles et non manuelles dans le discours. Peut comprendre les abréviations couramment utilisées dans la communauté des sourds.	Peut évaluer le niveau de connaissance du domaine de la surdité de son public et fournir des explications si nécessaire. Peut produire des signes lexicalisés relevant de différents registres. Peut expliquer des faits et des événements importants dans la communauté sourde.

	Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel	
	Réceptif	**Productif**
B2	Peut attribuer un discours à un public cible en fonction de la taille d'un signe, par exemple grand/formel ou petit/intime. Peut assigner le discours à un contexte formel ou informel sur la base de caractéristiques manuelles ou non manuelles dans la présentation du discours. Peut juger si une personne se présente à d'autres personnes sourdes d'une manière culturellement appropriée. Peut reconnaître et comprendre les références culturelles dans les discours. Peut s'appuyer sur des références indirectes à des événements, des personnes et des institutions de son propre pays pour comprendre un discours.	Peut adopter le registre formel nécessaire au maintien d'une distance à l'égard d'un problème signalé. Peut indiquer le statut social d'une personne par la position des signes dans l'espace de signation (par exemple un locus plus élevé pour indiquer un statut plus élevé que celui du signeur).
B1	Peut comprendre et suivre des explications sur l'origine de signes spécifiques à une culture, tels que les noms de personnes, d'institutions ou de lieux connus.	Peut juger du type de salutation d'accueil ou de congé nécessaire ou non en fonction du discours et du public concerné. Peut se présenter convenablement en fonction du type de discours et du public (habillement, accessoires, apparence personnelle)[47]. Peut sensibiliser des individus aux aspects culturels. Peut introduire des expériences culturelles et des éléments typiques du pays concerné au cours de la description d'un voyage.
	Peut juger si une remarque d'accueil ou de prise de congé est appropriée ou non pour le type de discours concerné.	Peut se présenter aux personnes sourdes de manière adéquate. Peut expliquer l'origine de certains signes liés à la culture grâce à sa connaissance de la culture de la langue des signes cible (par exemple les noms de personnages connus, d'institutions, de lieux). Peut indiquer le statut social d'une personne de manière non manuelle (par exemple par la direction du regard). Peut utiliser les abréviations conventionnelles dans les communautés de la langue des signes.

47. Ces éléments non linguistiques se rapportent au fait que l'auteur d'un texte signé est visible de tous. Les apprenants doivent tenir compte, dans la production, de la façon dont ces facteurs influencent la compréhension de leur texte.

	Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel	
	Réceptif	**Productif**
A2	Peut déterminer, sur la base des pronoms utilisés pour s'adresser à quelqu'un en langue des signes, si des étrangers s'adressent à lui(elle) de manière appropriée. Peut déterminer quand quelqu'un veut qu'on lui donne la parole (par exemple en levant la main, en tapotant sur le bras d'une personne).	Peut maintenir le contact visuel avec son auditoire tout en signant. Peut refuser ou accepter une demande ou sollicitation directe. Connaît et peut désigner les aides techniques de communication usuelles entre les personnes sourdes et entendantes.
	Peut déterminer les différences de registre que le signeur exprime manuellement et non manuellement. Peut déterminer si l'interlocuteur répond de manière appropriée à un « merci », etc.	Peut utiliser la formule appropriée de s'adresser à une personne sourde inconnue. Peut adapter la taille de l'espace de signation mis en œuvre au contexte et au public Peut tenir compte des facteurs environnementaux immédiat importants pour la communication signée (lumière, objets sur la table).
A1	Peut maintenir un contact visuel approprié avec un signeur dans un dialogue.	Peut saluer une personne sourde de manière appropriée. Peut employer différentes stratégies pour établir le contact visuel nécessaire à la communication (par exemple agiter la main, effleurer, faire signe, tapoter sur la table, éteindre la lumière). Peut attirer l'attention afin d'obtenir la parole (lever la main, agiter la main pour capter le regard, toucher l'épaule de l'interlocuteur). Peut maintenir le contact visuel avec son interlocuteur. Peut recourir à l'épellation dactylologique en cas de problèmes de communication. Peut donner un *feedback* visuel à son interlocuteur par les signes codifiés et des mouvements de la bouche. Peut donner un *feedback* visuel (positif ou négatif) à son interlocuteur par des mimiques et d'autres éléments non manuels (hocher la tête ou la secouer). Peut réagir de manière adéquate dans des interactions conventionnelles, par exemple répondre avec une formule du type « bienvenue »/« de rien »/« tout va bien »/« merci ».

6.3. COMPÉTENCE PRAGMATIQUE

Les compétences pragmatiques couvrent les compétences discursives dans différents milieux, telles que la capacité à créer un sens personnel dans un face-à-face ou un discours en LS-vidéo et à saisir les intentions de communication (par exemple d'actes de parole indirects), mais aussi les compétences fonctionnelles comme le traitement et la compréhension, y compris du sens implicite. Ces compétences concernent également la conscience du langage (le métalangage). Deux échelles de descripteurs sont disponibles pour « Structure du discours » et « Cadre et point de vue référentiel ». Il existe de plus deux autres échelles pour la réception : « Conscience métalinguistique et interprétation » et « Vitesse de traitement », ainsi que deux autres échelles pour la production : « Présence et effet » et « Aisance à signer ».

Structure du discours

Ces deux échelles (« Réception »/« Production ») mettent l'accent sur la capacité de l'utilisateur/apprenant non seulement à saisir et comprendre la structure de différents types de discours, mais aussi à mettre en forme et structurer ses contributions. L'échelle « Structure du discours » se rattache aux échelles « Cohérence et cohésion » et « Développement thématique » dans les « compétences langagières communicatives ».

Les deux échelles comprennent la connaissance du schéma des discours enregistrés en vidéo, par exemple pour des rapports, des histoires ou des explications, ainsi que la connaissance des façons dont les discours sont construits et rendus cohérents. Elles comprennent également le savoir et l'utilisation d'articulateurs dans l'interprétation d'un discours ou pour mettre en forme et structurer un discours en LS-vidéo. La notion de « discours en LS-vidéo » traduit le fait que les discours en langues des signes étaient éphémères jusqu'à ce que les moyens d'enregistrement (monologues) soient disponibles. En dehors des plaisanteries, des récits spécifiques, des prières et d'un petit nombre d'autres types de discours qui se transmettaient selon la tradition orale et étaient partagés au sein d'une communauté, les discours 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 développer une argumentation. Cela a changé avec la vidéo.

Cependant, contrairement aux possibilités qu'offre la LS-vidéo, les discours en LS-vidéo ne peuvent pas être facilement parcourus pour rechercher une information précise et les marqueurs ne peuvent pas être vérifiés en un aperçu rapide. Malgré tout, une connaissance particulière des différents types de discours permet de réduire l'espace de la recherche : l'introduction thématique se trouvera au début, la conclusion à la fin de la vidéo ; les indications de temps et de lieu d'un événement seront proches l'une de l'autre ; les résumés seront placés au début, les conclusions suivront l'argumentation et ainsi de suite.

Les utilisateurs de la langue qui ont une compétence discursive sont capables de reconnaître et d'évaluer aussi bien des discours bien structurés que des fragments de discours, et peuvent saisir les sens explicites et implicites. La compétence textuelle implique également des compétences dans toutes les autres échelles présentées ici, par exemple les « Usages diagrammatiques fins de l'espace » ou le « Répertoire de la langue des signes ». Les échelles sur la structure du discours mettent l'accent sur la cohérence et l'élaboration structurée d'un message signé, tandis que, par exemple, les descripteurs des « Usages diagrammatiques fins de l'espace » se focalisent sur les positions syntaxiquement correctes dans l'utilisation d'unités grammaticales (divers pointages utilisés à la place des signes utilisés auparavant).

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

- la capacité à relever le déroulement logique et à reconstruire la cohérence d'un discours ;
- la capacité à comprendre des discours en appliquant ce que l'on sait des types de discours, des schémas, des genres, des structures de discours associées et des contenus attendus ;
- la capacité à réagir à des lacunes dans le développement logique et à des aberrations dans la cohérence du discours ;
- la capacité à identifier les sous-structures d'un discours (par exemple une information spécifique ou une suite d'argumentations) ;
- la capacité à donner la priorité à des informations fondée sur leur mise en valeur ;
- la capacité à interpréter et à estimer des références explicites et implicites dans un discours ;
- la capacité à formuler des attentes concernant un contenu textuel et à utiliser des attentes dans l'emploi de stratégies adéquates (par exemple en cherchant un contenu spécifique).

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

- le déroulement logique et cohérent du discours, incluant la capacité à présenter et justifier des arguments ;
- la structuration séquentielle des informations et des arguments avec introduction et conclusion, en ajoutant des exemples et des explications si nécessaire ;
- la création de transitions adéquates ; la mise en valeur ;
- l'utilisation adéquate des articulateurs (manuels et non manuels, rhétoriques, etc.) selon les différents genres discursifs ;
- les références à ce qui précède ou ce qui suit dans le discours.

	Structure du discours	
	Réceptif	**Productif**
C2	Peut comprendre les relations logiques, causales, temporelles ou sémantiques afin de relier les parties d'un discours les unes aux autres. Peut distinguer différents types de discours évaluatifs les uns des autres (par exemple un discours controversé avec des arguments pour et contre, la justification d'un argument ou un discours philosophique). Peut identifier et comprendre des structures hiérarchiques complexes (par exemple dans la politique et les organisations). Peut identifier les parties manquantes de discours complexes ou peu familiers et en déduire le contenu de la partie qui manque.	Est capable d'aborder en parallèle la référence à différents lieux et personnes sans perdre le fil conducteur. Peut justifier son avis d'une manière systématique, par exemple sur le plan logique, pragmatique ou moral. Peut développer son discours efficacement et sans effort, en utilisant des procédés stylistiques et rhétoriques.
C1	Peut reproduire le contenu d'un long discours avec divers détails. Peut, après avoir vu un discours, expliquer les relations en détail. Peut reconnaître divers moyens de structurer des discours et interpréter correctement leur fonction dans le contexte discursif (par exemple des questions rhétoriques, une énumération, des indications corporelles). Peut utiliser sa connaissance des types de discours pour formuler des attentes sur le contenu et la structure d'un discours et évaluer sa qualité en conséquence. Peut distinguer les différents éléments d'un argument (assertion, motifs, exemples, conclusions) dans un discours. Peut prédire la suite à partir de l'ordre dans lequel les éléments apparaissent dans un énoncé et de l'importance qui leur est donnée.	Peut développer une argumentation convaincante et logique (thèse, justification, exemplification, conclusion). Peut mettre l'accent sur certains aspects d'un sujet complexe. Peut structurer des contenus complexes avec habileté. Peut utiliser différents types de discours argumentatifs (par exemple un discours explicatif soulignant des arguments pour et contre quelque chose, ou un discours qui donne un arrière-plan détaillé et explorant une question en profondeur). Peut aborder un grand éventail de sujets avec une introduction et une conclusion adaptées. Peut utiliser sans effort des moyens de structuration lexicaux et non lexicaux, manuels et non manuels dans l'articulation de son discours. Peut utiliser les articulateurs adaptés à la structure interne du discours. Peut construire le message d'un discours en passant des principes généraux aux détails spécifiques.
B2+	Peut reconnaître le thème récurrent et central dans les discours présentés. Peut reconnaître, grâce à la place d'un argument dans l'espace de signation, l'opinion qui est reflétée par l'argument. Peut identifier les éléments structurels des discours et utiliser leurs fonctions pour comprendre le discours dans son ensemble. Peut identifier les lacunes dans des types de discours familiers et les combler de façon cohérente par déduction ou interrogation. Peut déterminer si le signeur répond ou non aux questions clés d'un discours.	Peut formuler une introduction et une conclusion adaptées au discours. Peut inclure dans sa conclusion une référence thématique de l'introduction. Peut formuler et organiser des contenus en fonction de ses propres idées directrices. Peut transmettre aux destinataires non présents tous les éléments de contexte nécessaires à la compréhension de ses explications. Peut regrouper différentes informations de manière thématique. Peut représenter visuellement le déroulement d'un événement/une organisation. Peut introduire des pauses pour structurer le discours (par exemple entre les différents arguments).

	Structure du discours	
	Réceptif	**Productif**
B2	Peut bien comprendre le contenu d'un long discours clairement structuré. Peut saisir le thème récurrent et central d'un discours et le suivre sans difficulté. Peut reconnaître dans un discours les transitions entre l'introduction, le discours principal et les conclusions. Peut évaluer si l'introduction et la conclusion d'un discours concordent. Peut reconnaître un changement de thème dans un discours signé.	Peut structurer le contenu en catégories/thèmes, les situer dans l'espace de signation et y référer au cours du discours grâce aux moyens d'indexation. Peut structurer le discours de manière logique en respectant un enchaînement clair. Peut livrer tous les contenus et les parties attendus conformément au type de discours. Peut utiliser le métalangage (par exemple pour orienter son public en expliquant clairement l'organisation de son discours). Peut établir des transitions et des liens adéquats entre les différentes parties du discours. Peut souligner les aspects importants d'un thème. Peut appliquer les principes qui gouvernent la façon d'aller des idées générales à la présentation de détails. Peut mettre en œuvre des règles visant à partir du général pour arriver aux détails. Peut relier entre eux les différents éléments temporels d'un récit. Peut donner une rapide explication d'un terme au cours du discours, si nécessaire.
B1+	Peut reconnaître l'importance d'une déclaration qui se trouve au centre de l'espace de signation. Peut comprendre les références à des informations déjà fournies. Peut identifier les liens et les relations entre les contenus si ceux-ci sont explicitement mentionnés dans le discours. Peut comprendre le développement d'un discours très structuré. Peut reconnaître les procédés de structuration spatiale et les utiliser pour comprendre un discours. Peut déduire le contenu d'un discours court du contexte même en l'absence d'articulateurs.	Peut diviser le contenu du discours en introduction, partie principale et conclusion. Peut introduire des contenus dans un ordre judicieux. Peut structurer un discours en différentes parties thématiques. Peut présenter clairement les relations entre différents éléments en s'y référant explicitement. Peut souligner les aspects importants ou intéressants de manière brève et concise. Peut se référer explicitement à ce qui a été dit auparavant. Peut comparer les opinions d'autrui et prendre position à ce sujet. Peut utiliser sa propre expérience en rapport avec un élément du discours.

	Structure du discours	
	Réceptif	**Productif**
B1	Peut reconnaître des façons simples de structurer un discours (par exemple un sujet et des commentaires à son sujet).	Peut formuler l'intention et l'objectif du discours dans l'introduction. Peut ordonner les éléments successifs d'un discours dans un ordre logique. Peut annoncer un thème de manière pertinente et en apporter le contenu approprié. Peut ordonner hiérarchiquement les aspects les plus importants d'un thème. Peut mettre en œuvre des stratégies simples pour structurer des informations (par exemple des commentaires sur le sujet). Peut utiliser les mains tendues vers le haut pour marquer la fin d'une contribution particulière. Peut résumer dans un discours les énoncés essentiels répondant aux questions « quand », « où », « qui », « quoi », « comment » et « pourquoi ». Peut justifier sa propre opinion. Peut conclure correctement son discours (mains jointes).
A2		Peut introduire un thème de manière adéquate. Peut distinguer les différents points d'une liste. Peut formuler des arguments simples pour et contre sous forme de question. Peut résumer des discours portant sur des thèmes simples.
	Peut trouver les points principaux dans de courts discours de tous les jours. Peut identifier et comprendre des structures hiérarchiques simples (par exemple les familles, le travail) en utilisant des balises dans l'espace de signation. Peut comprendre l'expression par l'espace de signation d'une relation temporelle simple. Peut déduire l'intention/objectif d'un discours signé à partir de l'introduction.	Peut résumer dans un discours les énoncés essentiels relatifs aux questions clés : « qui », « quoi », « où », « quand ».
A1	Peut saisir les points individuels d'une énumération. Peut reconnaître la fin d'une contribution signée, par exemple par les mains jointes.	*Pas de descripteur disponible.*

Cadre et point de vue référentiel

Un aspect clé des langues des signes est l'utilisation de la référence spatiale. Cela suppose la création de cadres pour que les contextes de l'interprétation soient clairement établis. Pour ce faire, l'espace de signation tridimensionnel est systématiquement divisé. Les référents du discours et les relations spécifiques doivent être placés sans aucune ambiguïté dans l'espace de signation. La création de références a une double fonction : cela permet d'établir des relations de référence dans des phrases (propositions) et de fournir un contexte d'interprétation pour un discours. Les langues des signes introduisent clairement le contexte et le cadre d'un discours au début de l'interaction ou de la production afin d'établir des points de référence dans l'espace de signation tridimensionnel. Une fois établis, ces points de référence restent en place jusqu'à ce qu'un nouveau cadre soit introduit ou qu'un référent animé se déplace dans l'espace. La cohérence des relations spatiales est donc essentielle pour produire une contribution cohérente et sans ambiguïté.

Pendant une contribution, par exemple dans un transfert personnel avec discours rapporté, le signeur peut avoir à adopter le rôle d'un référent particulier. Les signeurs peuvent naviguer entre deux points de vue référentiels en tirant parti de leur facilité à se déplacer dans les lieux (par un mouvement du corps ou des épaules), ou sous des formes plus succinctes (par exemple avec des déplacements du regard pour montrer un changement de point de vue). Dans tous les cas, le point de vue canonique est typiquement celui du signeur. Ainsi, les langues des signes et les langues vocales utilisent le même point de vue privilégié : celui du signeur ou celui du locuteur.

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

- la capacité à envisager l'espace de signation et à mémoriser les relations pour le discours suivant ;
- la capacité à reconnaître un nouveau cadre, un changement de scène, de sujet, etc. ;
- la compréhension d'une action, d'un événement ou d'un enjeu qui est présenté du point de vue de différentes personnes ou d'avis différents ;
- la capacité à suivre des transferts personnels (changements de rôles, changements de points de vue), des transferts personnels avec discours rapporté, et à reconnaître les différentes techniques pour ce faire, par exemple la posture corporelle, le regard ou d'autres paramètres non manuels ;
- l'interprétation des paramètres manuels et non manuels et la compréhension des références relatives au cadre.

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

- la capacité à prévoir et planifier l'utilisation de l'espace de signation ;
- la capacité à élaborer un nouveau cadre ou à indiquer un changement de scène, de thème, etc. ;
- la capacité à présenter une action, un événement ou un problème du point de vue de personnes différentes ou de points de vue différents ;
- la capacité à adopter ou changer un rôle (par exemple par la posture corporelle, le champ de vision, la mimique) ;
- l'usage de moyens non manuels comme l'expression faciale, la posture ou le regard pour figurer différentes personnes.

	Cadre et point de vue référentiel	
	Réceptif	**Productif**
C2	Peut suivre sans difficulté une structure de transfert personnel avec discours rapporté entre plusieurs personnages même lorsque le changement de rôle n'est signalé que minimalement, par exemple par la direction du regard. Peut suivre les changements de scène, de lieux ou de personnes au cours d'une action. Peut suivre facilement plusieurs changements de focalisation et de rôle.	Peut représenter une action complexe/un événement complexe en incarnant différents rôles et en partant de différents angles de vue.
C1	Peut mémoriser les éléments spatiaux établis dans l'espace de signation (par exemple un paysage, la famille, une situation) et suivre sans difficulté les références à l'intérieur de ces cadres. Peut comprendre pleinement un cadre établi dans l'espace de signation (par exemple un paysage, les relations familiales, une situation), même s'il n'est indiqué que par des verbes. Peut reconnaître quand le signeur est en train d'établir une nouvelle scène de référence (un cadre) dans l'espace de signation. Peut faire la distinction entre différentes focalisations (observateur/narrateur), à condition qu'elles soient clairement indiquées. Peut reconnaître ce que le signeur dit à partir de l'axe de sa prise de vue et ce qu'il dit d'une autre personne dans l'axe opposé. Peut, dans son interprétation du discours, tenir compte du point de vue d'un participant sur l'action (par exemple, que le personnage ne voit pas tout).	Peut passer d'un angle de vue à l'autre. Peut créer une image 3D complexe incluant des objets en mouvement.
B2	Peut comprendre un récit avec plusieurs personnages lorsque les changements de rôles sont clairement et lentement signalés (par exemple par la position du haut du corps et le regard).	Peut présenter une interaction entre plus de deux personnes (par exemple un dîner en famille) en utilisant l'espace de signation de manière correcte. Peut introduire et effectuer correctement une prise de rôle (transfert personnel). Peut représenter une action ou un événement simple du point de vue d'un participant. Peut représenter une action ou un événement simple du point de vue de l'observateur/du narrateur.
	Peut saisir les références spatiales dans l'espace de signation et les utiliser pour la compréhension. Peut distinguer ce que le signeur dit de son point de vue de ce qu'il dit du point de vue d'une autre personne.	Peut élaborer correctement un nouveau cadre de référence lors de l'apparition d'un nouveau thème/d'une nouvelle situation dans le discours. Peut introduire un cadre par le seul recours à une unité de transfert personnel, de transfert situationnel, et de transfert de taille et de forme. Peut introduire un changement de scène, de lieu ou de personne de façon intelligible. Peut se glisser dans le rôle d'un personnage, notamment pour montrer des sentiments. Peut dépeindre un changement de focalisation d'un personnage par le buste et/ou la direction du regard.

	Cadre et point de vue référentiel	
	Réceptif	**Productif**
B1	Peut identifier correctement les objets et les personnes qui ont déjà été présentés en fonction de la direction du regard du signeur. Peut utiliser les repères de lieu établis au début du texte et comprendre les références ultérieures, à condition qu'elles soient clairement indiquées. Peut identifier et mémoriser les positions respectives des personnes et des objets, et leurs relations spatiales les uns par rapport aux autres. Peut, dans les descriptions spatiales, comprendre où et comment les objets sont situés.	Peut établir, de manière linguistiquement correcte, un cadre de référence pour son discours (paysage/famille/situation) dans l'espace de signation. Peut décrire correctement les positions relatives des entités, les unes par rapport aux autres. Peut indiquer un changement de focalisation d'un personnage par la modification de la position du buste.
	Peut imaginer l'environnement, comme le paysage ou l'ameublement de la pièce, à partir de descriptions de formes. Peut, à l'aide de références indexées ultérieures, identifier à nouveau les objets et les personnes présentes auparavant dans l'espace de signation.	Peut recréer visuellement un paysage dans l'espace de signation en respectant les proportions et relations des éléments. Peut concevoir et décrire des concepts abstraits en exploitant l'espace. Peut élaborer un énoncé de manière à spatialiser les éléments des plus proches aux plus lointains et des plus grands aux plus petits. Peut créer une image clairement intelligible dans l'espace de signation. Peut utiliser la mimique correspondant aux personnages du récit. Peut renvoyer à des personnages du récit au moyen de la mimique.
A2	*Pas de descripteur disponible.*	Peut utiliser la posture du corps pour indiquer des opinions divergentes sur une même question (par exemple en opposant les arguments pour ou contre par une posture orientée respectivement vers la droite et vers la gauche). Peut adopter l'expression faciale correspondant bien au personnage, à la personne ou à l'objet décrit. Peut décrire une personne à l'aide du transfert personnel.
	Peut comprendre un transfert personnel simple où le signeur prend le rôle d'une autre personne.	Peut respecter et maintenir les proportions relatives des objets en signant (par exemple en épluchant une banane).
A1	*Pas de descripteur disponible.*	*Pas de descripteur disponible.*

Conscience métalinguistique et interprétation

Cette échelle comprend des descripteurs de compétences qui permettent d'interpréter correctement des actes de communication ainsi que leurs fonctions. Ces compétences servent à l'identification des fonctions respectives des discours (convaincre, amuser, persuader, avoir un effet, etc.) pour créer des attentes vis-à-vis du discours, comprendre et évaluer la présence du signeur et distinguer différents niveaux de communication. Les compétences comprennent également la compréhension et l'évaluation des moyens stylistiques, des significations connotatives et des signaux prosodiques exprimés.

Les compétences métalinguistiques permettent des attributions évaluatives à des signes et des expressions spécifiques perçus, par exemple comme une contribution esthétique ou une réponse rhétorique. Elles s'appliquent dans l'interprétation des productions d'un signeur, comme dans un discours qui fait un appel ou une requête, ou dans un discours formel, et elles sont appliquées dans les réflexions sur l'acte de signer.

Au-delà de l'accès à des répertoires d'unités lexicales et d'unités de transfert, ces compétences englobent la capacité à comprendre différents types d'énoncés signés, tels que des variations de rythme et de style qui ne font pas partie du lexique. De plus, contrairement aux auteurs d'un texte écrit, l'auteur d'un discours en LS-vidéo reste généralement visible : les auteurs ne sont pas exclus des discours signés et les significations transmises relèvent d'eux à moins qu'ils n'utilisent des moyens technologiques (par exemple un avatar). C'est pourquoi l'apparence du signeur peut être très importante pour l'interprétation d'un discours. Il s'agit réellement d'une caractéristique commune aux discours en LS-vidéo et aux interactions en face-à-face.

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

- l'exactitude de l'interprétation des signaux prosodiques voulus ainsi que des paramètres non linguistiques (non verbaux) transmis par le signeur ;
- l'identification de l'acte de communication souhaité, envisagé dans son ensemble, et l'évaluation de la conformité de l'apparence du signeur ;
- la capacité à distinguer entre le comportement intentionnel et non intentionnel, communicatif et non communicatif du signeur, l'exactitude de ses interprétations et de sa réflexion ;
- l'exactitude de l'interprétation des nouveaux proformes, pauses, configurations, signes tout prêts, etc. ;
- l'exactitude de l'interprétation des paramètres non manuels, par exemple de l'expression faciale, du regard, des mouvements de la bouche (ou non), comme éléments d'un transfert personnel et d'un transfert personnel avec discours rapporté ;
- la perception du sens connotatif, même s'il n'est pas exprimé de manière explicite ;
- l'exactitude de l'interprétation de la fonction rhétorique ou structurelle des pauses, des métaphores, de l'ironie, etc.

Conscience métalinguistique et interprétation	
C2	Peut dégager les principaux points d'intérêt de textes sophistiqués. Peut comprendre l'esthétique dans la façon de signer, dans le contexte de l'utilisation, même si elle ne lui est pas familière. Peut interpréter des signes poétiques abstraits. Peut reconnaître les dispositifs rhétoriques et stylistiques dans un discours et comprendre leurs fonctions (par exemple la répétition, la rime, la métaphore, l'ironie). Peut comprendre une structure dans laquelle le signeur combine simultanément différents dispositifs stylistiques (par exemple une main dominée indique un contexte, tandis qu'une main dominante indique une action d'un point de vue différent, les deux étant combinés avec des expressions non manuelles)[48]. Peut reconnaître un changement dans l'ordre des mots et décrire son effet rhétorique (par exemple l'importance). Peut reconnaître quand un signeur utilise un signe de façon soutenue comme un dispositif prosodique ou rhétorique.

48. Il s'agit d'un exemple de « partition corporelle ».

Conscience métalinguistique et interprétation	
C1	Peut extraire des informations clés sur un sujet non familier dans un long discours. Peut décider si une déclaration portant sur un discours tient compte d'un sens implicite. Peut interpréter correctement les références métalinguistiques dans un discours. Peut saisir des concepts inconnus en exploitant des analogies expliquées dans un discours. Peut faire la distinction entre l'utilisation de la posture corporelle comme moyen de structurer le discours (par exemple pour séparer des arguments pour et contre) ou comme dispositif grammatical (par exemple pour les subordonnées relatives). Peut comprendre les états émotionnels complexes que le signeur exprime par des paramètres non manuels et par un transfert personnel. Peut identifier et mettre en valeur le contenu exprimé dans des images créatives. Peut expliquer des jeux de langage créatifs dans lesquels le signeur utilise, par exemple, la configuration manuelle comme élément esthétique.
B2	Peut comprendre la transmission d'une information sous-entendue mais non explicitement énoncée dans un discours (par exemple « Il est allé skier et je lui rendrai visite à l'hôpital »). Peut suivre les points principaux d'un discours même si le signeur fait aussi des digressions. Peut déterminer si un signeur produit un discours complexe d'une manière détendue ou tendue. Peut déterminer si le signeur produit un discours sur un rythme spécifique et décrire l'effet de différents rythmes. Peut donner les raisons pour lesquelles le signeur fait des pauses dans un discours, par exemple parce qu'elles ont un sens en tant qu'élément structurel ou parce que le signeur doit réfléchir. Peut comprendre qui a quelle opinion et comment ces opinions sont liées les unes aux autres. Peut reconnaître quand les expériences personnelles d'un signeur influencent l'argumentation et quand elles ne le font pas.
	Peut déterminer si le style utilisé est conforme au contenu. Peut décider, sur la base des signes de l'interlocuteur et des indices non manuels, dans quelle mesure le signeur est certain de ce qu'il dit (par exemple « indécis »/« incertain »/« probable »). Peut distinguer les unités de transfert avec des constructions de proformes des signes imitatifs et iconiques. Peut suivre les signes d'un interlocuteur même lorsque les paramètres non manuels sont moins utilisés. Peut décrire l'effet que la vitesse du signe d'un discours a sur lui(elle). Peut juger si une personne se présente d'une manière qui correspond au contexte et au type de discours concerné (vêtements, aura, apparence soignée). Peut déduire la signification de signes inconnus à l'aide de comparaisons et d'analogies.
B1	Peut comprendre la séquence des événements à partir de la séquence des déclarations faites. Peut comprendre des arguments simples « pour » et « contre » sur une question particulière. Peut comprendre les avantages et les inconvénients que l'on trouve dans un discours sur un sujet. Peut comprendre les aspects clés des conclusions. Peut reconnaître et interpréter correctement des éléments importants à partir d'éléments non manuels utilisés pour mettre l'accent sur quelque chose (par exemple l'expression faciale, la taille des mouvements). Peut déduire à partir des proformes utilisés quel terme général on évoque (par exemple « meurtre » à partir de la manipulation d'une arme du crime). Peut faire la distinction entre le contenu important et le contenu sans importance d'un discours.
	Peut déduire l'aspect temporel à partir des mouvements du haut du corps. Peut si bien comprendre un discours qu'il(elle) en est émotionnellement affecté(e). Peut reconnaître les éléments non manuels utilisés par un signeur pour produire de l'intensité dans le discours. Peut interpréter correctement le signe « paume vers le haut » (par exemple pour indiquer une pause). Peut reconnaître et comprendre des marqueurs non manuels. Peut comprendre des explications afin de pouvoir mettre en œuvre les instructions.

Conscience métalinguistique et interprétation	
A2	Peut comprendre une introduction à un sujet et la reproduire dans ses propres mots. Peut saisir l'opinion du signeur sur un sujet. Peut faire le lien entre les explications et les exemples. Peut interpréter les émotions lorsque le signeur les communique au moyen d'expressions faciales.
	Peut déterminer si l'on s'adresse à lui(elle) en tant que destinataire. Peut comprendre les points principaux de discours sur des sujets de tous les jours. Peut saisir et indiquer les différences entre les objets. Peut identifier la référence à une même entité quelle que soit la manière de la construire, par exemple via une unité lexicale ou une unité de transfert personnel. Peut reconnaître des signes inconnus dans le flux continu et demander ce qu'ils signifient.
A1	Peut faire la distinction entre des attitudes positives et négatives en se fondant sur des indices non manuels (par exemple les sourcils froncés ou un haussement des sourcils). Peut comprendre l'acceptation ou le rejet direct de requêtes ou de demandes.

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 sur les signes spécifiques à la disposition de l'utilisateur/apprenant. L'accent est mis sur le vocabulaire et l'étendue des structures, ainsi que sur les paramètres manuels et non manuels disponibles et la façon dont l'utilisateur peut les exploiter d'un point de vue stylistique pour produire un discours accrocheur. Que ce soit pour faire preuve de sophistication, pour se vanter ou pour expliquer, le signeur doit en tenir compte.

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 discours en LS-vidéo reste visible : les vidéos de discours signés n'excluent pas l'auteur, de même qu'ils ne font qu'un avec le sens qu'ils veulent transmettre. Par exemple, produire un discours signé formel suppose une apparence formelle appropriée de la part du signeur. Il y a donc une compétence supplémentaire dans la production de discours signés, à savoir la « compétence de l'apparence », qui doit être apprise et qui comprend divers aspects tels que réussir à produire un discours 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'emploi intentionnel de moyens rhétoriques, de choix de registres, de pauses et de la maîtrise du discours ;
- l'anticipation des besoins des destinataires dans des productions discursives ;
- l'usage d'une structure de transfert établie incluant des unités prêtes à l'emploi, l'utilisation de descriptions quand cela s'avère adéquat et efficace ;
- l'expression de fonctions et de vocabulaire spécifiques (niveaux A) ;
- le comportement et l'apparence du signeur (en tenant compte de l'environnement visible, des accessoires).

Présence et effet	
C2	Peut être créatif sans perdre le fil de ses idées. Peut utiliser un large éventail de moyens (par exemple transferts de personne, questions rhétoriques, variation du tempo) pour tenir en haleine. Peut utiliser les configurations manuelles très facilement et de manière ludique à des fins esthétiques en créant de nouvelles formes linguistiques. Peut présenter des pensées et des sentiments de manière créative avec un choix pertinent de signes et la mimique adéquate.

Présence et effet	
C1	Peut bien se préparer en amont de manière à pouvoir signer sans réfléchir aux contenus. Peut rester calme et détendu en signant, malgré le degré de concentration requis. Peut attribuer un profil linguistique propre à chaque personnage d'un récit (style, ton, registre). Peut exploiter les qualités narratives de la langue de manière à captiver le destinataire du récit. Peut modifier le rythme de l'expression (lenteur ou rapidité), afin de créer le suspense. Peut susciter l'enthousiasme chez les destinataires. Peut recourir à l'exagération de façon pertinente et efficace.
B2	Peut apporter une réflexion originale et inattendue sur un sujet donné grâce à ses compétences linguistiques. Peut donner forme à ses propres représentations/images mentales de manière créative sur le plan linguistique. Peut choisir dans une large gamme de procédés sans paramètre manuel pour créer le suspense et tenir en haleine. Peut amener son public à ressentir de fortes émotions (rire, larmes, etc.).
	Peut relater un événement de façon captivante. Peut exprimer des états émotionnels complexes au moyen des transferts de personne et de la gestuelle. Peut employer la comparaison de manière à mieux permettre aux destinataires de se représenter les faits. Peut éveiller la curiosité du destinataire sur le dénouement du discours.
B1	Peut apporter un nouveau point de vue qui amène les destinataires à réfléchir. Peut exprimer les sentiments d'un proche. Peut exploiter le langage du corps et l'expression du visage pour transmettre du sens. Peut souligner certains aspects du discours à l'aide des paramètres non manuels et de l'amplification du mouvement.
	Peut capter l'attention des destinataires à l'aide de différents moyens (par exemple des questions rhétoriques). Peut raconter une histoire de manière crédible. Peut exprimer les traits de caractère des personnes.
A2	Peut se présenter de manière agréable et engageante. Peut signer de manière neutre, sans exprimer d'émotions. Peut transmettre et susciter des sentiments (par exemple la joie, la tristesse).
	Peut exprimer des émotions à l'aide des expressions faciales. Peut utiliser les expressions faciales pour exprimer des sentiments négatifs et positifs (froncement ou haussement des sourcils).
A1	Peut se positionner de manière à ce que les signes soient bien visibles des destinataires. Peut exprimer des états émotionnels par le biais des expressions faciales uniquement (sans signes lexicaux).

Vitesse de traitement

Cette échelle comprend les compétences qui décrivent la facilité ou l'effort à comprendre une langue des signes. La vitesse de traitement peut dépendre du type de signes – familiers ou non –, du degré de complexité grammaticale ou de la familiarité avec, par exemple, l'épellation dactylologique. L'échelle décrit donc la façon dont différentes compétences des autres échelles peuvent être utilisées, dans quelle mesure les compétences

automatisées le sont déjà et combien de ressources doivent être affectées à l'interprétation ou sont disponibles pour le traitement ultérieur des messages. L'expérience individuelle en matière de communication difficile, selon la langue utilisée, en dépend. La vitesse de traitement indique le niveau de formation d'un destinataire et la mesure dans laquelle il peut saisir et comprendre l'information transmise.

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

- la difficulté de comprendre des discours et des expressions de longueur, d'explicitation et de complexité différentes ;
- la capacité à évaluer la vitesse de signation, la régularité et le rythme des autres, et de se surveiller ;
- la capacité à saisir les actions produites simultanément avec différents articulateurs ;
- la capacité à suivre des actions avec plusieurs personnages et des cadres complexes ;
- la capacité à suivre les messages ou les discours même si les transitions entre les différentes parties du discours sont signées de façon harmonieuse ;
- la capacité à comprendre facilement un alphabet manuel produit avec aisance ;
- la capacité à suivre le contenu malgré les assimilations, les interruptions, les lacunes, les pauses, les erreurs de production ou les signes imprécis.

Vitesse de traitement	
C2	Peut suivre des discours produits en parallèle (par exemple avec deux signeurs). Peut suivre qui va s'exprimer lorsque plusieurs signeurs participent, par exemple, à un débat, en surveillant qui demande à prendre son tour. Peut énumérer les différents aspects cités dans un discours même si le signeur les mentionne rapidement l'un après l'autre. Comprend facilement l'épellation dactylologique, même s'il(si elle) ne voit pas toutes les lettres mais peut-être seulement les formes ergonomiques des mots.
C1	Peut suivre un long discours avec fluidité. Peut suivre des rapports compliqués sans difficulté. Peut comprendre facilement des actions et des relations complexes entre des objets, des personnes ou des lieux décrits à l'aide de différentes constructions de proformes. Peut suivre la façon dont les gens réagissent au comportement communicatif des autres même lorsque plusieurs signeurs sont impliqués, par exemple dans un débat. Peut comprendre un discours même si le signeur n'utilise qu'une seule main. Peut suivre un discours même lorsqu'il contient plusieurs signes inconnus. Peut comprendre un discours même lorsque certains signes ou phrases sont incomplets ou peu visibles. Peut repérer les erreurs de signation et les corriger par lui(elle)-même sans demander.
B2	Peut suivre des nouvelles ou des messages en LS-vidéo imprévus sans préparation.
	Peut facilement comprendre les descriptions d'actions même si le signeur utilise divers types de proformes (reprises de forme ou saisies de forme). Peut suivre même les rebondissements inattendus d'un discours. Peut comprendre des séquences de mouvements et d'actions présentées de façon rythmique et reconnaître leur qualité esthétique.
B1	Peut suivre un discours long et signé lentement, à condition qu'il soit montré plusieurs fois. Peut suivre sans difficulté la narration d'une histoire bien connue. Peut reconnaître et reproduire des configurations manuelles diverses même lorsque le signeur les produit en une succession rapide. Peut repérer les erreurs d'expression et demander plus de précisions ou de clarification.
	Peut suivre un discours plus long et signé avec fluidité, à condition qu'il soit répété. Peut comprendre un discours relativement long en une seule fois, à condition qu'il soit signé lentement. Peut comprendre la désignation des personnes dans un discours (nom, nom épelé dactylologiquement, fonction) et la référence ultérieure qui en est faite.

Vitesse de traitement	
A2	Peut suivre les signes de l'interlocuteur, à condition qu'ils soient bien visibles.
	Peut comprendre l'épellation manuelle des lettres, à condition que celui qui les produit la répète, si nécessaire.
A1	Peut comprendre des discours courts, lents et signés clairement en une seule fois.

Aisance à signer

Cette échelle est l'équivalent direct de l'échelle « Aisance à l'oral » dans la partie « Compétence communicative langagière » du CECR de 2001. Les notions clés de cette échelle qui y sont concrétisées sont les suivantes :

- le débit, la régularité et le rythme de la signation ;
- la capacité à faire une pause quand cela est nécessaire ;
- la capacité à mener des constructions simultanées avec différents articulateurs ;
- 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), des mots importants dépendant du contexte (niveau B et au-delà) ou comme moyen de contact bilingue (tous les niveaux).

Aisance à signer	
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*
C1	Peut signer rapidement avec un rythme régulier. Peut signer une longue séquence de manière fluide et bien rythmée. Peut maintenir un signe en suspens à des fins prosodiques ou rhétoriques.
B2	Peut respecter un rythme fluide, malgré les pauses nécessaires à l'organisation de son discours. Peut restituer couramment en langue des signes une histoire connue de lui(elle)-même. Peut maintenir un signe avec une main pour représenter quelque chose de statique tout en continuant de signer avec l'autre main[49].
	Peut maintenir une cadence confortable, sans devoir décortiquer chaque signe Peut marquer des pauses au moment opportun dans l'optique de produire de l'effet. Peut représenter le déroulement séquentiel de tel mouvement ou activité de manière bien cadencée (chute des feuilles, grêle). Peut épeler sans hésitation au moyen de l'alphabet dactylologique en liant les éléments de façon ergonomique et non saccadée.
B1	Peut signer des transitions fluides entre différents points.
	Peut signer une séquence courte de manière rythmée. Peut effectuer aisément différentes configurations manuelles successives et/ou l'épellation dactylologique.
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.*

49. Ces constructions sont également connues sous le nom de « balises » (*fragment buoys*).

ANNEXES

Annexe 1

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES NIVEAUX DU CECR

Le niveau A1 (introductif ou de découverte – *breakthrough*) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue – 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 préorganisées.

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 ou ses signes ; 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, a 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 transmettre ; peut poursuivre une conversation ou une discussion même s'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 longues séquences de production libre ». Le deuxième trait est la capacité à 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 un 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 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 du niveau 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*). 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. 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 tour 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 le fait 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 aussi bien d'un point de vue visuel que sonore ; 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 de la langue cible 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 compétents sans les amuser ou les irriter alors que l'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils ne le feraient avec un autre locuteur compétent ». 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 ; en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt que l'on en prend conscience ; prévoir ce que l'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 (indépendant) 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 *feedback* 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 C1 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 ».

Le niveau C2 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 l'évolution future.

Les niveaux communs de référence sont rassemblés dans le tableau suivant.

Utilisateur expérimenté	**C2**	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il(elle) lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, et saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans avoir apparemment à chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester sa maîtrise des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	**B2**	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une gamme étendue de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, d'affaires courantes concernant le travail, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et en relation avec ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou donner des explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	**A2**	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de priorité immédiate (par exemple informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 2

GRILLE POUR L'AUTOÉVALUATION (INCLUANT L'INTERACTION EN LIGNE ET LA MÉDIATION)

Réception	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension orale	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement proche concret et immédiat, si les gens parlent/ signent 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). 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. 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'est relativement familier. 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 et ne sont pas explicitement signalées. 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.
Compréhension écrite	Je peux comprendre des noms familiers, des mots/des signes ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. 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. 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. 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. 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.

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 et mes ambitions. 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. 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 sous-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 qui aide 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. 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. Je peux écrire sur des sujets complexes dans un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. 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. 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. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel 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. Je peux poser des questions simples sur ce dont j'ai immédiatement besoin ou sur des sujets familiers et 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. Je peux avoir des échanges sociaux 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. 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 la famille, les loisirs, le travail, les voyages et l'actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui permet une interaction normale avec un locuteur de la langue cible. 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. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. 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. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. 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. Je peux réagir simplement à des publications, des images et des vidéos. Je peux compléter un formulaire d'achat très simple 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. 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 me préparer. Je peux demander ou donner des éclaircissements simples et répondre aux commentaires et aux questions en donnant quelques détails. 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/ plus complexes.	Je peux interagir avec plusieurs personnes, relier mes contributions aux leurs et gérer les malentendus ou les inconvénients, à condition que les autres évitent un langage compliqué, me laissent du temps et soient coopératifs. 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. 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. 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.

Médiation	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Médiation de textes	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 exemple 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).
Médiation de concepts	Je peux inviter les participants à contribuer au débat en utilisant des énoncés courts et simples. Je peux, avec des signes et des mots simples, montrer mon intérêt pour une idée et confirmer que je comprends. 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, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps en temps. 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. Je peux inviter les gens à parler, à expliquer leurs points de vue ou à préciser certains points qu'ils ont évoqués. 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. 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 un consensus permettant d'avancer ou d'aboutir à une solution.

Médiation	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Médiation de 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, des signes simples et des gestes, inviter les autres à parler et indiquer si je comprends. Je peux communiquer des détails personnels et des informations prévisibles très simples, à condition que les autres m'aident à bien formuler.	Je peux contribuer à la communication avec des mots et des signes simples, et inviter les gens à expliquer des choses, indiquer quand je comprends et/ou quand je suis d'accord. Je peux communiquer 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. 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, montrer combien j'apprécie différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à réagir aux idées des uns et des autres. 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 assurer la médiation pour une culture communicative commune en gérant les ambiguïtés, en montrant que je suis sensible à différents points de vue, et en dissipant les malentendus. Je peux communiquer des informations significatives de façon claire, aisée et précise, et expliquer de la même façon des références culturelles. Je peux être persuasif(ve) avec tact.	Je peux assurer la médiation 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 en faisant passer de fines nuances de sens.

Annexe 3

ASPECTS QUALITATIFS DE LA LANGUE PARLÉE (TABLEAU COMPLÉTÉ PAR 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 contournant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur s'en rende à peine 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, qu'il s'agisse 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'autre(s) langue(s) 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 concernant les 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 la garder et relier habilement ses contributions à celles d'autres locuteurs.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques, de connecteurs et d'articulateurs.	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.

	Étendue	Correction	Aisance	Interaction	Cohérence	Phonologie
B2+						
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour faire des descriptions claires, exprimer son point de vue sur la plupart des sujets d'ordre général et utiliser des formes phrastiques complexes pour ce faire sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de maîtrise grammaticale. Ne fait pas d'erreurs 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 cela 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+						
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 trouver des formulations grammaticales et lexicales 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.
A2+						

	Étendue	Correction	Aisance	Interaction	Cohérence	Phonologie
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots, de signes et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si les pauses les faux démarrages et la reformulation 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'accent, du rythme et de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il(elle) parle 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 ou de signes et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques formes grammaticales simples et de structures syntaxiques 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, 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

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT[50]

	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 transmet des nuances fines de sens. Peut utiliser une structure logique qui aide le destinataire à trouver 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 concernent 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 un manuscrit d'essais ou d'une œuvre littéraire. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.

50. Ce tableau figure dans le manuel Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), sous la désignation de tableau C4.

	Compétence générale	Étendue	Cohérence	Correction	Description	Argumentation
C1	Peut rédiger des textes bien structurés et corrects dans l'ensemble sur des sujets complexes. Peut souligner les points pertinents les plus saillants, élargir 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 assez 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 presque officiels 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 faire des descriptions claires et exprimer son point de vue sur la plupart des sujets généraux en utilisant des phrases complexes. Cependant, les lacunes, l'expressivité, les idiomatismes et l'utilisation de formes complexes sont encore stéréotypés.	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 un texte plus long.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas d'erreurs conduisant à des malentendus.	Peut écrire/faire 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 faire la synthèse d'informations et d'arguments provenant de sources diverses.

	Compétence générale	Étendue	Cohérence	Correction	Description	Argumentation
B1	Peut rédiger de façon simple des textes reliés, 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 interrompre 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 d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations courantes. 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 faire la description d'un événement, d'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 que « et », « mais » et « parce que ». Des textes plus longs peuvent contenir des expressions ainsi que poser 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. Peut écrire des biographies imaginaires, courtes et simples, et des poèmes simples sur les gens.	
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. Des textes plus longs peuvent contenir des expressions et 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

EXEMPLES D'UTILISATION DES DESCRIPTEURS DE L'INTERACTION EN LIGNE ET DE LA MÉDIATION DANS DIFFÉRENTS DOMAINES

Afin d'apporter une aide supplémentaire aux utilisateurs des échelles, le groupe d'auteurs 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/éducatrices 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.

<table>
<tr><th colspan="6">Interaction en ligne</th></tr>
<tr><th rowspan="2">Niveau</th><th>Conversation et discussion en ligne</th><th colspan="4">Situation (et rôles)</th></tr>
<tr><th>Descripteurs</th><th>Personnel</th><th>Public</th><th>Professionnel</th><th>Éducationnel</th></tr>
<tr><td rowspan="2">C2</td><td>Peut, dans une discussion en ligne en direct, s'exprimer avec précision et clarté en ajustant son langage avec souplesse et sensibilité en fonction du contexte, en montrant de l'émotion, en faisant des allusions et des plaisanteries.

Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (y compris culturels), des problèmes de communication et des réactions émotionnelles lors d'une discussion en ligne.

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.</td><td rowspan="2">dans une discussion politique ou philosophique en ligne entre amis/ enthousiastes, comme dans un forum de club de livres en ligne</td><td rowspan="2">comme modérateur ou personne contribuant à un forum de politique publique en ligne</td><td rowspan="2">comme responsable du forum et/ou du site en ligne d'un syndicat</td><td rowspan="2">comme le principal collaborateur dans un lieu de rencontre en ligne pour des cochercheurs à l'université</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td rowspan="2">C1</td><td>Peut engager des échanges en ligne en direct avec plusieurs participants, et comprendre les intentions de communication et les implications culturelles des différentes contributions.</td><td rowspan="2">dans une discussion politique ou philosophique en ligne entre amis ou personnes enthousiastes, comme dans un forum de club du livre en ligne</td><td rowspan="2">participer à un échange en ligne à la suite d'une présentation publique</td><td>dans une discussion en ligne entre services au sein d'une grande société.</td><td>comme étudiant collaborant à un cours ou un forum ouvert en ligne.</td></tr>
<tr><td>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.</td><td>dans une réunion en ligne pour discuter de la stratégie à long terme d'une société, ou dans une session consacrée à l'évolution professionnelle des enseignants</td><td>comme étudiant collaborant à un cours ou un forum ouvert en ligne

(par exemple un MOOC)</td></tr>
</table>

Interaction en ligne					
Niveau	Conversation et discussion en ligne	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C1	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 les contester dans une conversation ou une discussion en ligne professionnelle ou académique.	(sans objet)	dans un forum en ligne sur un sujet particulier, pour 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
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 dans un forum en ligne sur un sujet particulier, juger du contenu et évaluer les problèmes	dans une discussion en ligne entre services au sein d'une société 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

Interaction en ligne					
Niveau	Conversation et discussion en ligne	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2	Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets d'une certaine longueur présentant un intérêt, à condition que les participants n'utilisent pas un langage inhabituel ou complexe et laissent du temps pour répondre.	dans une discussion critique en ligne avec des amis sur les arts ou la musique	dans un forum public de discussion en ligne/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	dans une discussion avec des étudiants d'une autre école dans un projet de jumelage dans une réunion avec des étudiants d'une autre école dans le cadre d'un projet de jumelage électronique
	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.	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. 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 prêts à coopérer.	dans une discussion sur réseau social	pour évaluer le contenu et les problèmes dans un forum en ligne sur un sujet particulier	dans un dialogue en ligne entre services d'une grande entreprise	
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.		comme contributeur à un forum sur des logiciels commerciaux ou des sites de jeux	dans une réunion du comité de personnel en ligne ou comme participant à une réunion de groupe en ligne	
	Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, se référer à des liens ou des médias embarqués et partager des impressions personnelles.	prendre contact en ligne avec des amis ou des membres de la famille éloignés pour se tenir au courant des nouvelles et des projets personnels	comme contributeur à un forum pour un site d'événementiels connecté à un festival public/culturel	comme contributeur aux événements sociaux virtuels sur le fil d'actualités d'un département d'entreprise	comme contributeur aux événements sociaux virtuels sur le profil d'un syndicat étudiant

Interaction en ligne					
Niveau	Conversation et discussion en ligne	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	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.	prendre contact en ligne avec des amis ou des membres de la famille éloignés pour se tenir au courant des nouvelles et des projets personnels	comme contributeur dans les domaines de la révision et des problèmes concernant les logiciels commerciaux ou les sites de jeux	comme participant à une simple réunion de groupe de réflexion en ligne	dans un forum en ligne pour les étudiants travaillant sur les mêmes sujets
	Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent 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 sur l'évolution professionnelle	
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.	prendre contact en ligne avec des amis ou des membres de la famille éloignés pour se tenir au courant des nouvelles et des projets personnels	comme contributeur à un service en ligne de conseils de voyage	comme contributeur à un simple service en ligne sur des sujets familiers	dans la séance de questions/réponses d'un site scolaire d'apprentissage
	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 ou signées et réagir à des médias embarqués en exprimant de façon simple de la surprise, de l'intérêt, de l'indifférence.				
A2	Peut s'engager dans une communication sociale simple en ligne (par exemple un message simple sur des cartes virtuelles pour des événements particuliers, pour 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 médias embarqués 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.				

Interaction en ligne					
Niveau	Conversation et discussion en ligne	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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
	Peut utiliser des expressions toutes faites et des combinaisons de mots simples ou de signes, pour réagir en ligne, positivement ou négativement, à des publications simples et à des médias embarqués, et 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.	sur un site de réseau social	sur un site de réseau social	(sans objet)	dans le cadre d'une simulation en classe
	Peut publier des messages simples en ligne pour se présenter (par exemple 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.				

Interaction en ligne					
Niveau	**Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
C2	Peut résoudre des malentendus et gérer efficacement des frictions qui surviennent pendant le processus collaboratif. 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 exemple 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 revoir 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 l'offre de services (par exemple des applications avec des demandes complexes), adapter avec aisance la langue qu'il(elle) utilise pour gérer la discussion et la négociation.		comme modérateur volontaire d'un service de conseil de citoyens en ligne et/ou un forum de questions-réponses	comme assistant personnel, agent de voyages, secrétaire d'embauche pour une institution éducative	(sans objet)
	Peut participer à des projets complexes impliquant une rédaction et des corrections collectives ainsi que d'autres formes de collaboration en ligne, suivre et transmettre des consignes avec précision pour atteindre l'objectif. Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne participatifs 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

Interaction en ligne					
Niveau	Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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. Peut s'engager dans des échanges en ligne, participatifs ou transactionnels, dans son domaine d'expertise comportant des négociations sur des conditions et des explications sur des détails compliqués et des demandes exceptionnelles.	(sans objet)	comme chef d'équipe dans un projet d'intervention sociale organisé en ligne, par exemple par une organisation non gouvernementale	diriger un groupe de travail dans un projet en ligne d'évolution professionnelle, comprenant un travail en coopération avec un but clairement défini	pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée, à l'école ou l'université
	Peut gérer les malentendus et les problèmes imprévus qui surviennent dans des échanges en ligne participatifs 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 exemple 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 ou l'université
B2	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.		comme responsable d'équipe dans un projet d'intervention sociale organisé en ligne par une organisation non gouvernementale	diriger un groupe de travail dans un projet en ligne d'évolution professionnelle, comprenant un travail en coopération avec un but clairement défini	pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée, à l'école ou l'université

Interaction en ligne					
Niveau	**Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B1+	Peut s'engager dans des transactions en ligne qui supposent un échange important d'informations, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire. 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.	(sans objet)	faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local (par exemple sur le problème du ramassage des ordures)	participer en ligne à un séminaire du personnel bien structuré introduisant des nouvelles procédures simples	pendant une activité collaborative simple, en ligne à l'école ou l'université
B1	Peut s'engager dans des échanges participatifs 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.		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. 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		

Interaction en ligne					
Niveau	Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
A2+	Peut utiliser des formules toutes faites pour répondre à des problèmes courants dans des transactions en ligne (par exemple la disponibilité de produits et d'offres spéciales, les dates de livraison, les adresses, etc.).	(sans objet)	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 rendent les notions impliquées plus claires.		aider à la planification et la promotion simple en ligne d'un événement public, par exemple 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, donner des informations personnelles, accepter les conditions et refuser des services supplémentaires.		commander des produits en ligne		s'inscrire à un cours en ligne
	Peut poser des questions simples sur la disponibilité d'un produit ou d'un article.				
	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)	accomplir une tâche sur Skype avec un collègue d'un autre pays	pendant une activité collaborative en ligne menée par un enseignant à l'école

Interaction en ligne					
Niveau	**Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
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).	(sans objet)	commander des biens en complétant un formulaire simple de commande comportant des mots familiers et des illustrations	compléter un formulaire interservices 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 exemple 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 interservices simple comportant des cases à cocher, des mots familiers et des illustrations.	

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*				
C1	Peut expliquer (en langue B) la pertinence d'informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long et complexe (écrit en langue A).	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 personnel	à partir de présentations dans des réunions publiques, à partir de documents publics expliquant les changements de politique et les discours politiques	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) quelles présentations faites (en langue A) à une conférence et quels articles d'un ouvrage (écrits en langue A) sont particulièrement pertinents pour un objectif précis.	discussion en ligne d'un groupe d'entraide (par exemple comment réparer une imprimante), articles traitant d'un thème particulier ou d'une question intéressante.	à partir de présentations dans des réunions publiques, à partir de documents publics expliquant les changements politiques 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, des livres et journaux académiques en rapport avec un projet particulier
B2	Peut transmettre (en langue B) les points principaux d'une correspondance formelle et/ou de rapports formels 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 (par exemple liés au logement, à l'assurance, à la location/l'hypothèque, 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

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1+	Peut transmettre (en langue B) le contenu d'annonces publiques et de messages délivrés (en langue A) clairement, à vitesse normale et en langue standard.	à la radio ou à 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 détaillées à condition qu'elles soient énoncées clairement (en langue A).	à la radio ou à la télévision, une information de voyage/route donnée par un voyageur, des instructions d'un ami au téléphone pour indiquer comment arrive à une fête	des instructions dans les aéroports, les gares et dans 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	des instructions données dans une réunion pour réaliser une tâche professionnelle ou faire fonctionner du matériel simple ; des instructions particulières sur des procédures de sécurité données dans une foire ou une conférence, dans une usine, un magasin, sur un bateau	des règlements académiques, des politiques/procédures, des cours/des exigences d'affectation donnés 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
	Peut transmettre (en langue B) des informations précises données dans des textes informatifs clairs (par exemple 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 ou 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 pertinents, des avis, des règlements d'examen, des conditions pour la participation à un échange de programme

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 ou ses signes.	à la télévision ou à la radio, des annonces sur les mariages, les naissances et les changements de situation	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
	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 ou 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 annoncée 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 exemple les mariages, un naissances, un changement d'emploi 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	dans les aéroports, les gares, dans les avions, les trains et les bus au sujet de l'itinéraire, l'heure d'arrivée et de départ, les changements de quai ou de porte, les prévisions météo	des messages simples laissés par des clients ou des collègues pour d'autres, des annonces sur les modifications de procédures de travail	des informations sur le voyage ou un programme d'échange, des messages sur les heures d'ouverture/ de fermeture de l'école en raison du mauvais temps

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'oral ou par signes	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple 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 sous forme d'énoncés courts et simples (en langue A).	des annonces d'horaires de programmes de télévision intéressants	le lieu et l'horaire de début d'un événement/d'un spectacle, les 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 boissons	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 (données en langue A) concernant des lieux et des horaires 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 (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, les 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

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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.	(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 de textes écrits complexes quant au fond 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 d'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 particulier qui fait l'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	à partir d'une réunion d'affaires	à partir d'une réunion de délégués d'étudiants.
	Peut transmettre par écrit (en langue B) 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

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	Peut transmettre par écrit (en langue B) des informations précises venant 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 matériels 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 simples (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
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.	un message au sujet de l'heure et du lieu d'une réunion, une demande pour accomplir une tâche ménagère, par exemple commencer à préparer un repas ou sortir les poubelles	une file d'attente 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

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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.	à partir de journaux, de 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 A à B, le quai ou la porte d'embarquement et l'heure et le retard d'un train ou d'un avion	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 venant de textes simples (écrits en langue A) portant sur des sujets ordinaires concernant des intérêts ou des besoins immédiats.	des manuels ménagers, 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 livres de classe, 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

Médiation de textes					
Niveau	Transmettre des informations spécifiques à l'écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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.	une chaîne 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
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.	le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'un restaurant, des menus avec les 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.		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

Médiation de textes					
Niveau	Expliquer des données à l'oral ou par signes (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C2	Peut interpréter et décrire clairement et fidèlement (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 exemple 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 provenant 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 marché ou diagrammes institutionnels/ données visuelles présentées dans une réunion	des diagrammes/des données visuelles provenant 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 et d'autres informations organisées visuellement (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

Médiation de textes					
Niveau	Expliquer des données à l'oral ou par signes (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2	Peut interpréter et décrire de façon fiable (en langue B) des informations détaillées présentes dans des diagrammes complexes, des graphiques 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 à un membre de la famille.	des diagrammes/des données visuelles provenant 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 montrées dans des 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

Médiation de textes					
Niveau	**Expliquer des données à l'oral ou par signes (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)**	**Texte (et contexte du discours)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
A2+	Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par exemple une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, des faux départs et des reformulations peuvent être évidents.	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 à un membre de la famille	des données météo 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 exemple changer l'encre de la photocopieuse ou les rôles et les responsabilités simples présentés dans un organigramme d'entreprise	des éléments d'un graphique, d'histogrammes ou de diagrammes, par exemple 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.*				

Médiation de textes					
Niveau	**Expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)**	**Texte (et contexte du discours)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
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 provenant 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

Médiation de textes					
Niveau	Expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple 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 provenant 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 marché 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 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).	des instructions et des diagrammes laissés à un/e gardien(ne) pour l'utilisation d'appareils complexes	une procédure concernant la santé ou la sécurité, par exemple dans un hôpital, un(e) usine, une bibliothèque, etc.	un rapport/mémo interne (à l'entreprise) sur les points importants dans un document visuel joint, par exemple 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 exemple 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 évolutions 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 exemple un graphique ou un histogramme	une simple attribution de classe résumant une enquête, des données ou des données démographiques

Médiation de textes					
Niveau	Expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	Peut décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par exemple 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.*				
A1	*Pas de descripteur disponible.*				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 le mode d'expression de l'orateur ou de l'auteur suppose d'implications socioculturelles (par exemple des sous-entendus, 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 un 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

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 une langue bien structurée (en langue B) les points principaux de textes complexes oraux et écrits (en langue A) non liés à ses domaines de spécialisation, avec parfois le 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, des articles dans une revue académique, des cours, des présentations et des discussions à une conférence, des discussions sur internet

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C1	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, destinés à un 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
	Peut expliquer (en langue B) des nuances subtiles dans la présentation de faits et d'arguments (en langue A). Peut exploiter l'information et les arguments d'un texte complexe (dans la langue A) pour discuter d'un sujet (dans la langue B), faire des commentaires évaluatifs, 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 écrit ou oral (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			

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2+	Peut résumer clairement et dans une langue bien structurée (en langue B) les informations et les arguments présents dans des textes complexes (en langue A) sur une large gamme de sujets relevant de ses domaines d'intérêt ou de sa spécialisation.	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'information ou d'orientation	un groupe dans une conférence académique, comprenant plusieurs orateurs
B2	Peut synthétiser et rapporter (en langue B) des informations et des arguments provenant d'un certain nombre de sources (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 à 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 politique faite par une société/un gouvernement	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

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2	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 des 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
	Peut résumer (en langue B) des extraits d'informations, d'entretiens ou de reportages comportant des opinions, des arguments et des débats (en langue A).	dans une discussion informelle avec des amis, une discussion sur les médias sociaux	dans une discussion informelle en public, par exemple dans un aéroport ou un restaurant	en équipe ou en réunion de stratégie	dans le cadre d'un projet de groupe
	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 (en langue A) liés à son domaine d'intérêt, à condition de pouvoir 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 lors de conférences, de séminaires ou de réunions, articles de journaux	discussions sur internet, documentaires et des articles importants du domaine académique, nouvelles

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1+	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 réunion, des rapports importants dans des journaux et des magazines	rapports, réunions, lettres, courriels, notes de réunion, 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 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 non complexes (en langue A) portant sur des sujets familiers (par exemple l'enregistrement court d'une interview, 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, 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 personnes s'expriment de façon claire.	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

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	Peut résumer (en langue B) les points principaux de longs textes (prononcés en langue A) liés à son domaine d'intérêt, à condition de pouvoir les écouter ou les voir plusieurs fois.	longues conversations téléphoniques, programmes d'actualités télévisées, 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/visionner 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 exemple dans un aéroport ou un restaurant	(sans objet)	dans le cadre d'un projet comprenant la collecte d'informations provenant des médias
	Peut rapporter, en phrases simples (en langue B), les informations données dans des textes bien structurés courts et simples (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'information 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

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'oral ou par signes	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
A2	Peut transmettre (en langue B) les points principaux de textes courts, clairement structurés et simples (en langue A), remédiant à son répertoire limité par différents moyens (gestes, dessins, mots ou signes 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	Peut transmettre (en langue B) les informations simples et prévisibles de panneaux, avis, posters et programmes (en langue A).	des notes sur les portes des adolescents, des renseignements épinglés sur le réfrigérateur, par exemple à qui le tour de cuisiner, de nettoyer ou de laver	des panneaux et des avis donnant des indications, des affiches et des programmes annonçant et donnant les heures des événements	panneaux et avis indiquant les emplacements et/ou les avertissements, panneaux avec horaires	listes de classe, informations sur les événements du programme social
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'écrit	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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, des sous-entendus, des critiques voilées, de l'ironie et des sarcasmes. 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, destinés 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	une présentation lors d'une conférence, d'un séminaire ou d'une 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), en interpréter convenablement le contenu, à condition de pouvoir occasionnellement vérifier la signification précise de termes techniques peu courants.		contributions à une réunion de mairie, débat public, forum de discussion, réunion politique, tract politique, document de politique publique	présentation lors d'une conférence, d'un séminaire ou d'une 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 exemple 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 lors d'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 (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, exposé critique	présentations à une conférence	exposés, présentations et discussions à une conférence, discussions en ligne

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'écrit	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2+	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 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 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 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.	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	présentation lors d'une conférence, d'un séminaire, d'une réunion, d'une session d'information ou d'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 informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés.	discussion au téléphone, discussion en ligne, bulletins d'information, documentaires, lettres personnelles, brochures d'informations, articles courts	présentation à une réunion publique, déclarations ou avis publics	présentation enregistrée en vidéo lors d'une réunion, séance d'information pour une tâche, rapports et lettres commerciales	session d'orientation, consignes pour une attribution (de poste ou de rôle), discours par un intervenant invité, récits et articles courts

Médiation de textes					
Niveau	Traiter un texte à l'écrit	Texte (et discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	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, manuels, sites internet, résumés d'informations, articles courts
A2+	Peut énumérer sous forme d'une liste (en langue B) les informations importantes de textes courts et simples (en langue A), à condition qu'ils portent sur des sujets concrets et familiers dans une langue courante simple. 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 les informations les plus importantes de textes très courts sur des sujets courants et familiers (en langue A) utilisant un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs. Peut recopier des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible.	lettres pour donner des nouvelles	avis publics, rubriques de guides	instructions simples concernant le travail, par exemple comment changer l'encre de l'imprimante	récits simples et courts, règlements généraux académiques, par exemple pour un examen
A1	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, transmettre (en langue B) la signification de phrases simples (en langue A) sur des sujets familiers et quotidiens. Peut recopier des mots isolés et des textes courts imprimés.		avis publics, informations sur les transports	instructions et rapports simples sur des sujets de son domaine	récits simples, règlements scolaires
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de textes					
Niveau	Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C2	Peut assurer couramment (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 couramment (en langue B) la traduction orale de textes complexes (écrits 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 informatifs et argumentatifs complexes (écrits en langue A) 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 d'un musée ou d'une exposition, règlements municipaux, par exemple sur le recyclage ou le stationnement	rapport technique en lien avec la profession	articles et règlements académiques
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 simple.				
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 des nouvelles 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 extracurriculaires disponibles ainsi que les conditions
A2+	Peut assurer (en langue B) une traduction orale approximative de textes courants, courts et simples (écrits en langue A) (par exemple des rubriques de prospectus, des messages, des instructions, des lettres ou des courriels).		avis sur des changements dans les services publics, par exemple 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	

Médiation de textes					
Niveau	Traduire à l'oral ou par signes un texte écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
A2	Peut assurer (en langue B) une traduction orale simple et sommaire de textes (écrits en langue A) courts et simples (par exemple 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 phrases simples (en langue A) (par exemple 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 ou de signes et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, des écriteaux, des affiches, des programmes, des 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.*				

Médiation de textes					
Niveau	Traduire à l'écrit un texte écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 et 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 magazines ou de journaux, histoires courtes	discours, tirade, documents politiques	rapports concernant des projets scientifiques, techniques, commerciaux, des règlements, articles ou autres publications professionnelles	articles académiques et livres, critiques littéraires
B2+	Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.	lettres, articles de magazines ou de journaux, écrits familiers			articles académiques et livres, romans, nouvelles, pièces de théâtre
B2	Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu 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 non complexes, règlements académiques généraux
B1+	Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B) de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue simple et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction demeure compréhensible.				
B1	Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B) l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue simple et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.				règlements académiques généraux

Médiation de textes					
Niveau	Traduire à l'écrit un texte écrit	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
A2	Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B) de textes très courts sur des sujets quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.	lettres pour donner des nouvelles	avis publics, rubriques de guides	instructions de travail simples, par exemple comment changer l'encre de l'imprimante	récits simples et courts, règlements académiques généraux, par exemple pour un examen
A1	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots ou des signes 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 transport	instructions et rapports simples sur des sujets de son domaine	récits simples, règlements académiques
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de textes					
Niveau	Prendre des notes, (conférences, séminaires, réunions, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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, lors la réunion d'un comité, d'un 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 les prendre en notes, de même que les termes réellement employés. Peut prendre des notes de manière sélective, en paraphrasant ou en abrégeant efficacement afin de saisir les concepts abstraits et les relations 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

Médiation de textes					
Niveau	Prendre des notes, (conférences, séminaires, réunions, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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.	(sans objet)	pendant une conférence publique sur un sujet intéressant	pendant une conférence professionnelle ou un séminaire de formation	en assistant à une conférence, ou 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, lors de la réunion d'un comité, d'un 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, provenant de sources orales multiples (par exemple des conférences, des « podcasts », des discussions formelles et des débats, des interviews, etc.), à condition que le débit soit normal.	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) a tendance à s'attacher uniquement à la formulation 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 à une conférence, ou en suivant une discussion sur internet
	Peut prendre des notes fidèles dans des réunions et des séminaires sur la plupart des sujets susceptibles d'être traités dans son domaine.		pendant une réunion publique, lors de la réunion d'un comité, d'un club ou d'une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt	pendant une réunion de direction, lors d'un séminaire de formation	pendant un séminaire ou dans un forum de discussion

Médiation de textes					
Niveau	Prendre des notes, (conférences, séminaires, réunions, etc.)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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.	(sans objet)	pendant une conférence publique sur un sujet intéressant	pendant une conférence professionnelle ou lors d'un séminaire de formation	en assistant à une conférence, ou en suivant une discussion sur internet
B1	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, qu'il soit formulé clairement et en langue courante.		pendant une conférence publique sur un sujet intéressant	pendant une conférence professionnelle ou lors d'un séminaire de formation	en assistant à une conférence, ou en suivant une discussion sur internet
	Peut prendre note de consignes courantes dans une réunion portant sur des sujets familiers, à condition qu'elles soient formulées en langage simple et qu'il y ait assez de temps pour le faire.		pendant une réunion publique, lors de la réunion d'un comité, d'un club ou, ou d'une association, pendant un séminaire sur un sujet présentant un intérêt	pendant une réunion interne ou lors d'un séminaire de formation	pendant un séminaire ou dans 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)
A1	*Pas de descripteur disponible.*				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de textes					
Niveau	Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C2	*Pas de descripteur disponible, voir C1.*				
C1	Peut donner de façon détaillée son interprétation personnelle d'une œuvre, ainsi que ses réactions à certains éléments et expliquer leur signification.	roman ou nouvelle que l'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle que l'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 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	roman, poème, nouvelle ou œuvre classique ou contemporaine étudiée dans un cours de littérature
	Peut donner une interprétation personnelle d'un personnage d'une œuvre : son état psychologique ou émotionnel, les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.	roman ou nouvelle que l'on vient de lire, pièce de théâtre, film ou comédie musicale dans une discussion avec des amis		(sans objet)	

Médiation de textes					
Niveau	**Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)**	**Texte (et contexte du discours)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B2	Peut présenter clairement ses réactions vis-à-vis d'une œuvre, développer ses idées et les étayer par des exemples et des arguments. 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. Peut décrire l'émotion suscitée par une œuvre et expliquer pourquoi elle a déclenché cette réaction.	roman ou nouvelle que l'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle que l'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 que l'on vient de lire, film, comédie musicale ou autre spectacle que l'on vient juste de voir – avec des amis		établir des relations avec des partenaires ou des clients : discussion informelle sur/ références au patrimoine littéraire (par exemple Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Victor Hugo, etc.) étudié à l'école, ou films d'acteurs/ actrices bien connu(e)s	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

Médiation de textes					
Niveau	Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature)	Texte (et contexte du discours)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1	Peut expliquer en détail avec quel personnage il(elle) s'identifie le plus et pourquoi. 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. Peut faire le lien entre les émotions vécues par un personnage et les émotions qu'il(elle) a vécues. Peut décrire les émotions ressenties à certains passages d'un récit, par exemple les moments où il(elle) s'est inquiété(e) pour un personnage et expliquer pourquoi. Peut expliquer brièvement les impressions et les opinions suscitées par une œuvre. Peut décrire la personnalité d'un personnage.	nouvelle simple ou roman que l'on vient de lire, film, comédie musicale ou autre spectacle que l'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	établir des relations avec des partenaires ou des clients : discussion informelle sur/ références au patrimoine littéraire (par exemple Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Victor Hugo, etc.) étudié a l'ecole, ou films d'acteurs/ actrices bien connu(e)s	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. Peut indiquer de façon simple quels aspects d'une œuvre l'intéressent particulièrement. Peut dire s'il(si elle) a ou non aimé une œuvre et expliquer pourquoi de façon simple.	(sans objet)	(sans objet)	(sans objet)	histoire simple, conte de fées, conte populaire ou poème lu en classe
A1	Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir.				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de concepts					
Niveau	**Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)**	**Texte (et contexte du discours)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
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. Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par exemple les métaphores, une syntaxe anormale, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations. 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. Peut donner un avis motivé sur les ruptures volontaires 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 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. Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre. Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par exemple en créant et trompant les attentes).	(sans objet)			

Médiation de concepts					
Niveau	**Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)**	**Texte (et contexte du discours)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B2	Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs relations. 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. 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.	roman ou nouvelle que l'on vient de lire, pièce de théâtre, film, comédie musicale ou autre spectacle que l'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
B1	Peut désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage courant et expliquer la signification des événements ainsi que leurs relations.				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 sur des situations familières essentiellement en langage courant.	(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 mettant en scène des situations familières en langage courant.				nouvelle très simple, conte de fées/conte populaire ou poème lu en classe
A1	*Pas de descripteur disponible.*				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de concepts					
Niveau	**Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
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 en évitant au maximum de froisser les gens. 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 exemple 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 ; pendant 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 séance 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. Peut recentrer une discussion en suggérant ce qui doit être abordé ensuite et la façon de le faire.	pendant un échange informel avec des amis, des membres de la famille, des collègues, pour choisir entre différentes 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

Médiation de concepts					
Niveau	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B1+	Peut participer à une tâche commune, par exemple faire des suggestions et y répondre, demander l'avis des gens et proposer d'autres approches. Peut participer à des tâches communes simples et travailler vers un but commun, en posant et répondant à des questions claires. Peut définir la tâche en termes simples lors d'une discussion et demander aux participants d'apporter leur expertise et leur expérience.	pendant un échange informel avec des amis, des membres de la famille, des collègues, pour choisir entre les solutions à un problème	aux réunions de la collectivité traitant d'une question simple avec un support visuel	pendant une transaction commerciale relativement simple ; pendant des réunions de comités entre collègues	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 inviter des personnes du groupe à donner leurs points de vue.	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 si l'un(e) d'entre eux ou plusieurs 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

Médiation de concepts					
Niveau	**Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
A2	Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, demander leur avis aux participants, faire des propositions et comprendre les réponses, à condition de pouvoir, 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	Peut demander aux participants de contribuer à des tâches très simples, en s'exprimant par des phrases simples et courtes préparées à l'avance. Peut dire qu'il(elle) a compris et demander aux autres s'ils ont compris.				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de concepts					
Niveau	Coopérer pour construire du sens	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple 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 comité	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 pour 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 collective, 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 des incohérences dans un raisonnement et remettre en question les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus.				épauler un groupe sur une tâche de résolution d'un 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 exemple un mariage ou un anniversaire	membre/président/ modérateur d'une réunion 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 exemple rédiger une revue collective, planifier un travail de recherche, une visite d'échanges ou un projet
	Peut contribuer 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 d'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, 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 en prenant en compte tous les points de vue.				

Médiation de concepts					
Niveau	Coopérer pour construire du sens	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple une fête (surprise)	membre d'un club dans une réunion de collectivité pour organiser un événement public	membre d'une réunion de stratégie ou d'une réunion de planification de projet ; pendant un travail collaboratif sur un projet	épauler un groupe sur une tâche de résolution d'un problème ou sur un projet ou dans un débat de classe, ou dans des travaux pratiques en commun pour les professeurs
	Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe.	discussion avec des membres de la famille et des amis ayant des idées totalement différentes sur les occupations pendant les vacances, durant une réunion de famille, ou sur la rénovation d'une maison	lors d'une réunion communautaire visant à trouver une solution à un problème social local (sécurité, vandalisme, conditions de circulation et conduite, manque d'espaces verts et/ou d'équipements/services, etc.)		
	Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis.	discussion avec des membres de la famille et des amis ayant des idées totalement différentes sur les occupations pendant les vacances, durant une réunion de famille, sur la rénovation d'une maison, sur un conflit domestique entre colocataires			

Médiation de concepts					
Niveau	Coopérer pour construire du sens	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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. Peut poser des questions, faire des commentaires et reformuler simplement 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 exemple 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	épauler un groupe sur une tâche de résolution d'un problème ou sur un projet, ou dans un débat de classe
B1	Peut demander à un membre du groupe d'expliquer son point de vue. Peut répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une compréhension mutuelle et aider à maintenir le développement des idées sur la bonne voie.				
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	épauler un groupe sur une tâche de résolution d'un problème ou sur un projet
A2	Peut faire des remarques simples et éventuellement poser des questions pour montrer qu'il(elle) suit. Peut faire des propositions d'une manière simple.				
A1	Peut exprimer une idée et demander aux autres ce qu'ils en pensent, en utilisant des mots ou des signes et des phrases très simples à condition de pouvoir les préparer à l'avance.				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de concepts					
Niveau	Gérer des interactions	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple, 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 séance plénière, de groupe ou en 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.			lors d'une réunion sur les procédures, pendant un travail collaboratif sur un projet	

Médiation de concepts					
Niveau	Gérer des interactions	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2+	Peut organiser et gérer un travail collectif de façon efficace.	(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 exemple, d'une contestation/ opposition, un voyage scolaire ; dans un atelier doctoral
B2+	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	
B2+	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 lors d'une réunion de collectivité, d'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 exemple, d'une contestation/ opposition, un voyage scolaire ; dans un atelier doctoral.

Médiation de concepts					
Niveau	Gérer des interactions	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2	Peut expliquer les différents rôles des participants lors d'un travail collectif, donner des consignes claires pour un travail de groupe. Peut expliquer les règles de base d'une discussion collective en petits groupes portant sur une résolution de problème ou l'évaluation de propositions divergentes.	(sans objet)	membre/président/ modérateur lors d'une réunion de collectivité, d'une réunion d'association politique/ de bénévoles/de charité, pendant des événements sportifs à un niveau local, régional, national, international	président/membre d'un groupe pendant des groupes de réflexion ; pendant des réunions de communauté	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 exemple, d'une contestation/ opposition, un voyage scolaire ; dans un atelier doctoral.
	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	lors d'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 dans une réunion d'un groupe de travail	
B1	Peut donner des consignes simples et claires pour organiser une activité.	(sans objet)	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	pendant une activité collaborative bien structurée à l'école/à l'université
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.*				

Médiation de concepts					
Niveau	Susciter un discours conceptuel	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 encourager les participants à approfondir leur raisonnement.	discuter de questions sociales et politiques avec des amis et des proches	réunion de collectivité pour discuter les 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 à des discussions en classe
C1	Peut, à partir de différentes contributions, poser une série de questions ouvertes afin de susciter un raisonnement logique (par exemple la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification et la prévision).				
B2+	Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et à développer leurs idées. 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 à des discussions en classe ; comme intervenant/formateur dans 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. Peut se servir des idées des autres et les reprendre selon un système de pensée cohérent. Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée s'inscrit dans le sujet 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 exemple les transports, les demandes de permis d'urbanisme ou la politique et les événements de la communauté	réunions d'équipe de projet et sessions de remue-méninges *(brainstorming)*, durant un travail collaboratif sur projet	participer à des débats ou à des discussions

Médiation de concepts					
Niveau	**Susciter un discours conceptuel**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B1+	Peut poser des questions pertinentes pour vérifier la compréhension des notions expliquées.	(sans objet)	(sans objet)	réunions d'équipe de projet et sessions de remue-méninges *(brainstorming)*, durant un travail collaboratif sur projet	participer à des débats ou à des discussions
	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 exemple les transports, les demandes de permis d'urbanisme ou la politique et les événements de la communauté		lors de simples débats ou discussions en classe avec d'autres élèves
B1	Peut demander à quelqu'un de justifier son idée ou d'expliquer comment il(elle) pense que les choses vont pouvoir fonctionner.				
A2	Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée.	discuter des options de sortie 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
A1	Peut utiliser des mots ou des signes simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée.	discuter des options de sortie en soirée	(sans objet)	(sans objet)	activité simple de groupe
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de la communication					
Niveau	Établir un espace pluriculturel	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
C2	Peut agir comme médiateur de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. 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 supérieurs dans un environnement multiculturel	séminaire dans un contexte éducatif multiculturel
C1	Peut agir comme médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée en gérant les ambiguïtés, en 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 exemple 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 le cadre universitaire à une classe multiculturelle
B2+	Peut mettre à profit ce qu'il(elle) connaît des conventions socioculturelles afin de parvenir à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées.	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 de l'encadrement supérieur dans un cadre multiculturel	séminaire dans un contexte éducatif multiculturel

Médiation de la communication					
Niveau	Établir un espace pluriculturel	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
B2+	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 trouver le moyen de 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 publics (par exemple des festivals, des conférences, des manifestations) 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 publics, par exemple 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

Médiation de la communication					
Niveau	Établir un espace pluriculturel	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 exemple des festivals, des conférences, des manifestations)	discussions avec des collègues sur des tâches simples, des horaires de travail, des 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 lançant la conversation, en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et en exprimant 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 extrascolaires
	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

Médiation de la communication					
Niveau	**Établir un espace pluriculturel**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
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(e) que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures. 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 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 aux gens, avec des mots ou des signes simples, 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 par sa façon d'accueillir les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples ou des signes et des expressions non verbales, en invitant les autres à participer et à indiquer s'ils comprennent lorsque l'on s'adresse directement à eux.			quand un nouveau collègue est présenté sur le lieu de travail	comme étudiant accueillant une personne qui se joint au groupe
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de la communication					
Niveau	**Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
C2	Peut communiquer couramment, 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, en conservant le style et le registre appropriés, transmettant de fines nuances de sens et développant les implications socioculturelles.	lors d'une discussion avec des amis/des proches, des invités/ des hôtes (par exemple sur la politique, la littérature)	lors d'une conférence publique, un rassemblement ou réunion politique, une cérémonie (religieuse)	lors d'une réunion de direction, d'un 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, les séminaires en ligne, les débats, les discussions
C1	Peut communiquer couramment (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, lors d'une conférence ou d'un séminaire
B2+	Peut servir de médiateur (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, poser des questions de suivi et de clarification ou faire des déclarations si nécessaire.	avec des invités/des proches d'un autre pays	lors d'une réunion publique, d'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 une discussion académique sur 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 le présentateur s'arrête de temps en temps pour lui permettre de le faire.	en discutant avec des proches/des amis sur des questions concernant, par exemple, les études ou le travail 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

Médiation de la communication					
Niveau	**Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B2	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 exemple 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 s'expriment 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 exemple sur le voyage, les passe-temps, les centres d'intérêt	dans des conversations quotidiennes avec des collègues de travail, par exemple 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
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 s'expriment clairement 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 s'expriment clairement 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 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 dans un service public, par exemple pour délivrer des licences	sur le lieu de travail pour organiser un pot de départ pendant la visite d'un client	avec un nouvel étudiant de son pays d'origine

Médiation de la communication					
Niveau	Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)	Situation (et rôles)			
	Descripteurs	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
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 autres personnes 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	avec un nouvel étudiant de son pays d'origine
A1	Peut communiquer (en langue B) des données personnelles sur des gens et des informations très simples et prévisibles (en langue A), à condition que l'on l'aide à formuler.				
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Médiation de la communication					
Niveau	**Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
C2	Peut gérer de façon habile un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles. 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 lors de négociations, de discussions sur les coupes et les restructurations	dans les cas de conduite perturbant la classe 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. Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord de déterminer ce qui est non négociable dans sa position et ce qu'elle est prête à abandonner sous certaines conditions. 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 concernant des décisions au sujet des responsabilités et des mesures à prendre concernant un enfant ou les soins aux personnes âgées	lors d'un incident lors de vacances organisées ou d'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 lors d'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 l'embarras ou l'offense. 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. 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 concernant des décisions au sujet des responsabilités et des mesures à prendre concernant un enfant ou les soins aux personnes âgées dans des différends avec les propriétaires/locataires, par exemple sur les responsabilités financières à la suite de dégâts dans l'appartement	lors d'un incident, lors de vacances organisées ou d'un événement public lors d'une discussion affectant des tiers dans un restaurant, au cinéma ou dans un autre lieu public dans des litiges concernant un accident	dans la résolution de conflits d'organisation et fonctionnels en gérant des tensions quotidiennes entre employés lors d'une négociation collective ou de l'arbitrage de litiges au travail	assurer le rôle de médiateur dans un groupe de travail inefficace, lors de l'organisation et de la gestion d'une médiation par les pairs, ou lors d'un désaccord entre deux groupes d'étudiants

Médiation de la communication					
Niveau	**Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
B2	Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles.	dans un désaccord entre colocataires sur les règles à la maison, lors de discussions avec des proches concernant des décisions au sujet des responsabilités et des mesures à prendre concernant un enfant ou les soins aux personnes âgées dans des différends avec les propriétaires/locataires, par exemple sur les responsabilités financières à la suite de dégâts dans l'appartement	en aidant les autres à exprimer des plaintes concernant des factures ou des services dans des magasins, les transports, à la banque	lors de différends mineurs au travail	assurer le rôle de médiateur dans un groupe de travail inefficace, lors de l'organisation et de la gestion d'une médiation par les pairs, ou lors d'un désaccord entre deux groupes d'étudiants
	Peut présenter 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	
B1+	Peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à leurs explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs s'expriment 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 demander de façon simple confirmation et/ou clarification.				

Médiation de la communication					
Niveau	**Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords**	**Situation (et rôles)**			
	Descripteurs	**Personnel**	**Public**	**Professionnel**	**Éducationnel**
A2	Peut se rendre compte d'un désaccord entre personnes ou de difficultés dans une interaction et adapter des expressions simples, mémorisées, pour rechercher un compromis ou un accord.	dans des disputes entre colocataires sur les responsabilités de l'entretien	lors une dispute dans une réunion, à l'occasion d'une sortie ou dans un lieu public, par exemple une gare ou un musée	quand deux personnes sur le lieu de travail se disputent sur la manière de faire quelque chose ou un travail qui n'est pas fini.	quand des camarades commencent à discuter ou sont écartés d'un travail de groupe
A1	Peut déterminer si des personnes ne sont pas d'accord ou si quelqu'un a un problème, et utiliser des mots et des expressions mémorisées (par exemple « Je comprends », « Ça va ? ») pour montrer sa sympathie.	quand un colocataire est fâché pendant ou après une discussion		quand un collègue est fâché pendant ou après une dispute	
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*				

Annexe 6

ÉLABORATION ET VALIDATION DES NOUVEAUX DESCRIPTEURS

MISE À JOUR DES ÉCHELLES DE 2001

Les échelles de descripteurs publiées en 2001 figurent parmi les aspects du CECR les plus largement utilisés et la pertinence des descripteurs est restée remarquablement stable dans le temps. C'est pourquoi l'approche retenue a été de compléter l'ensemble de 2001 plutôt que d'en modifier les descripteurs. Des changements importants ont cependant été proposés pour un petit nombre de descripteurs des échelles des chapitres 4 et 5 du CECR de 2001. La modification d'un petit nombre d'énoncés « catégoriques » au niveau C2 a été faite essentiellement pour montrer que les descripteurs du CECR ne prennent pas un locuteur natif idéal comme point de référence pour la compétence de l'utilisateur/apprenant. Ces changements sont inclus dans l'ensemble élargi de descripteurs publiés dans cette publication, et sont énumérés à l'annexe 7. La méthode de travail adoptée a été mise en œuvre par un petit groupe d'auteurs de la Fondation Eurocentres qui a sélectionné, intégré et, quand cela s'est avéré nécessaire, adapté des éléments calibrés intéressants, tirés des sources citées dans la partie « Préface et remerciements ». L'ensemble des descripteurs ainsi constitué a été affiné au cours d'une série de réunions avec un petit groupe d'experts agissant en tant que groupe de réflexion, avant d'être soumis à l'examen d'un plus grand groupe de consultants.

NOUVELLES ÉCHELLES

À ce stade du projet, de nouvelles échelles ont été ajoutées pour « Lire comme activité de loisir » (dans la « Compréhension écrite »), « Utiliser les télécommunications » (dans l'« Interaction orale ») et pour « Monologue suivi : donner des informations » (dans la « Production orale »). Au cours de ce processus, certains descripteurs existants définissant des discours relevant du monologue ont été déplacés de l'échelle « Échanger des informations » à l'échelle « Monologue suivi : donner des informations ».

PRÉ-A1

Le niveau pré-A1 constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1. À ce niveau de compétence, l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité à s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites. L'existence d'un niveau de compétence inférieur au niveau A1 est mentionnée au début de la section 3.5 du CECR de 2001. Une courte liste de descripteurs qui avait été calibrée en dessous du niveau A1 dans le cadre du projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique y est présentée. Étant 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 inférieur au niveau A1. C'est la raison pour laquelle un niveau de compétence intitulé pré-A1 a été inclus dans la majorité des échelles.

PHONOLOGIE

Pour l'échelle « Maîtrise du système phonologique » du CECR de 2001, un nouvel ensemble complet de descripteurs a été élaboré (Piccardo, 2016). Au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique avait été la moins performante. C'était la seule échelle de descripteurs du CECR pour laquelle la 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 été obtenu en suivant un processus de validation en trois étapes avec plus de 250 informateurs impliqués par étape.

JEUNES APPRENANTS

Les descripteurs collectés pour les jeunes apprenants sont disponibles sur le site du CECR. Le besoin d'outils de positionnement basés sur le CECR pour l'enseignement/apprentissage pour jeunes apprenants est manifeste. Toutefois, la décision a été prise de ne pas concevoir et étalonner en parallèle de nouveaux descripteurs pour jeunes apprenants, car ces descripteurs sont en grande partie tirés et adaptés des descripteurs du CECR, en fonction de l'âge et du

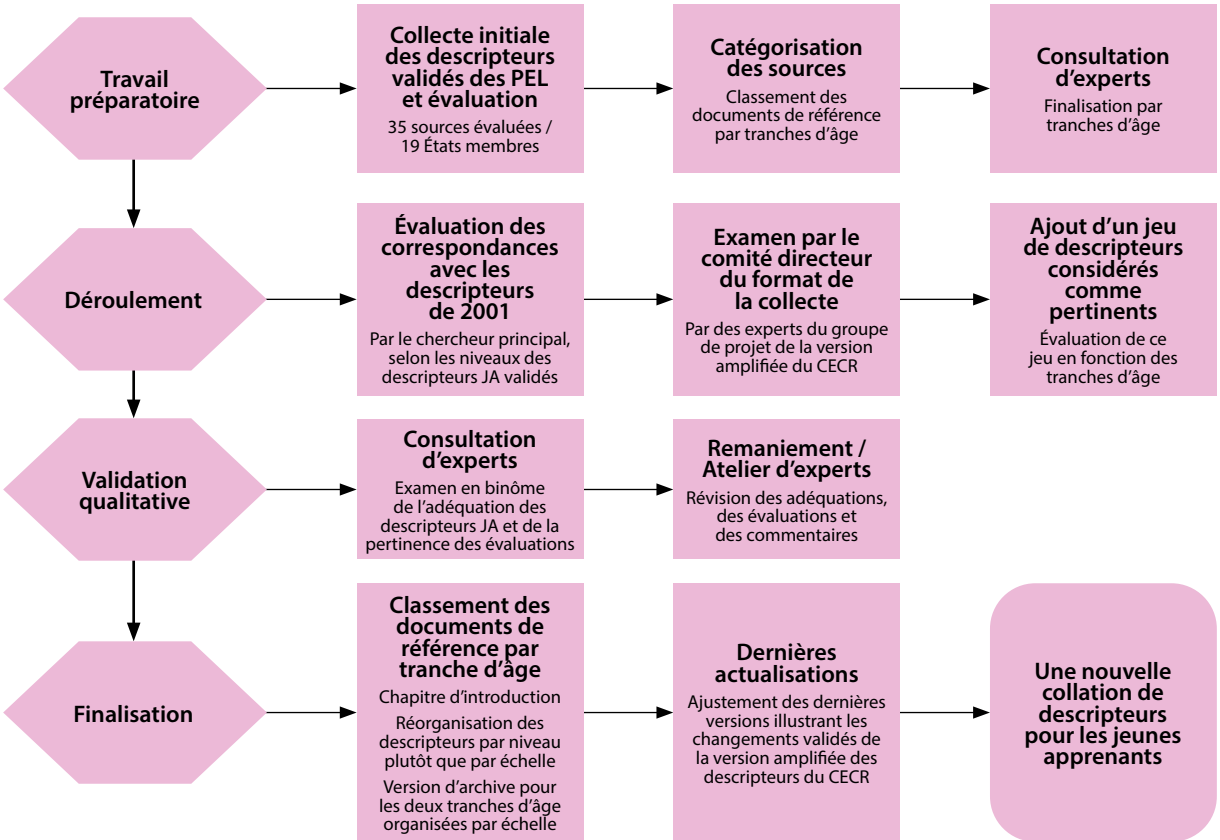
contexte. De plus, de nombreux travaux ont déjà été réalisés dans ce domaine par des professionnels de tous les États membres dans le cadre de la conception et de la validation des Portfolios européens des langues (PEL) pour jeunes apprenants. L'approche adoptée a été de collecter et de réunir des descripteurs pour jeunes apprenants, puis de les répartir en deux groupes d'âge principaux, 7-10 ans et 11-15 ans, âges auxquels s'adressent la plupart des PEL validés.

Bien que non exhaustif, le projet réunit un choix représentatif de descripteurs des PEL 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 PEL 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 été relevées entre les descripteurs pour 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 la 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 par un atelier de consultation. Ces descripteurs ont été inclus dans la banque pour que les décideurs puissent en tenir compte dans les programmes destinés aux jeunes apprenants. Des conseils ont été ajoutés quant à l'adéquation de chacun des descripteurs à l'un ou l'autre des deux groupes d'âge. Ces conseils ont également été ratifiés par le groupe de réflexion dans le cadre d'un examen par les pairs et d'un atelier consultatif.

Les descripteurs sont présentés dans deux documents, un pour chaque classe d'âge. Les documents ont une structure identique et présentent les descripteurs par niveau, en commençant par le niveau pré-A1, et éliminent les descripteurs non pertinents considérés comme au-delà des capacités cognitives, sociales et du 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, présentés par échelle.

Figure 18 – Schéma de déroulement du projet « Jeunes apprenants »



MÉDIATION

Approche conceptuelle de la médiation

La version pilote du CECR de 1996, publiée au cours des dernières étapes du projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique, esquissait des catégories d'échelle de descripteurs pour la médiation, en complément de celles pour la réception, l'interaction et la production. Mais aucun projet n'avait été prévu pour les développer. L'objectif principal de la présente actualisation était donc de finalement proposer ces échelles de descripteurs pour la médiation, étant donné la place croissante que celle-ci prend dans le domaine de l'éducation. 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 la partie « Préface et remerciements » 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 plurilingue et pluriculturel.

Dans l'élaboration des 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 est plus large que celle présentée dans le CECR de 2001. La section 2.1.3 du CECR de 2001 présente la médiation comme 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, 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. »

Cette définition est reprise un peu plus loin, en section 4.4.4 du CECR de 2001 :

> « 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 le 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 conceptuelle 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 Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école (Coste et Cavalli, 2015). L'intégralité de cette conceptualisation se trouve dans le rapport « Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le CECR » (North et Piccardo, 2016). Pour l'élaboration des catégories, 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 tenir compte des 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 :

- « Médiation de textes » ;
- « Médiation de concepts » ;
- « Médiation de la communication » ;
- « Stratégies de médiation ».

Enfin, l'examen de la médiation interlangue et interculturelle 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

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 19. 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, impliquant environ 1 000 personnes. Trois séries de consultation ont été organisées pour la validation de juillet 2016 à février 2017, avec une phase de pilotage de janvier à juillet 2017.

L'élaboration et la validation des nouvelles échelles ont suivi une méthodologie en tout point semblable à celle de la recherche initiale suisse (voir CECR de 2001, 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 dernière étape s'est déroulée de janvier 2014 à mars 2016 ; elle a été suivie d'une phase de consultation et de pilotage.

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 d'autres sources ont alors été traduits en anglais. Une série de réunions avec Daniel Coste et Marisa Cavalli, les auteurs de Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école (Coste et Cavalli, 2015), ont permis de déterminer le jeu initial des catégories, et un premier jeu de descripteurs pour « Médiation de textes » et « Médiation de 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) ;
- 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 exemple intégrer des nouveaux venus, traiter avec les personnes concernées institutionnellement, 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 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 présents dans le CECR de 2001. L'élaboration a alors 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.

ÉLABORATION

Le groupe d'auteurs 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 et pluriculturelle et la phonologie. Le travail sur les compétences plurilingue et pluriculturelle a naturellement résulté des considérations sur la médiation interlangue, 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, qui prenait un locuteur natif idéal comme référence et annonçait donc des attentes irréalistes (pour le niveau 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 d'auteurs, 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 et pluriculturelle, a pu être présenté lors des premières activités de validation. Le travail sur la compétence plurilingue et 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 été pilotés dans un atelier en juin 2015 et présentés à des experts en phonologie.

VALIDATION QUALITATIVE

À ce stade, 137 institutions ont pris part à la validation. Cette première phase s'est déroulée de février à mars 2015 lors d'ateliers en face-à-face auxquels ont participé près de 1 000 personnes. La tâche à réaliser correspondait à une version plus systématique que celle effectuée dans les 32 ateliers de l'étape d'élaboration des descripteurs du CECR de 2001. Les participants ont commenté, en binôme, environ 60 descripteurs de trois à cinq domaines. Ils ont décidé du domaine d'appartenance, puis les ont évalués *(a)* par rapport à leur clarté, *(b)* par rapport à leur pertinence pédagogique et *(c)* par rapport à 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 très 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. C'est à ce stade qu'une partie des détails supprimés dans les descripteurs ont servi d'exemples pour différents domaines (voir annexe 5). La validation qualitative de la phonologie, pour laquelle 250 personnes ont participé aux mêmes activités en ligne, est intervenue beaucoup plus tard dans l'année, en novembre et décembre 2015.

Le modèle de Rasch

Le modèle de Rasch, du nom de George Rasch, mathématicien danois, est le plus utilisé des modèles de probabilité qui mettent en pratique la théorie du trait latent (appelée également la théorie de réponse à l'item : TRI ou IRT). Le modèle analyse le degré de correspondance d'un item au construit 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 exemple 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 « 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 CECR, le manuel pour Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (Conseil de l'Europe, 2009).

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 rendent ce modèle particulièrement adapté pour déterminer à quel niveau situer les descripteurs « Je suis capable de » sur une échelle commune telle que celle des niveaux du CECR.

VALIDATION QUANTITATIVE

À ce stade, 189 institutions ont pris part à la validation, regroupant 1 294 participants de 45 pays. Pour cette étape également, 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 : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (Conseil de l'Europe, 2009), 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 descripteurs du CECR a été utilisé à cet effet (soit 10 niveaux de pré-A1 à C2). Les participants ont inscrit leurs 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, les pourcentages de ceux(celles) qui ont assigné à chaque descripteur un niveau et sous-niveau ont tout d'abord été calculés, et une analyse selon le modèle de l'échelle d'évaluation de Rasch a ensuite 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. Ce but a été atteint pour toutes les échelles de descripteurs : chaque échelle a été traitée par un minimum de 151 et un maximum de 273 participants.

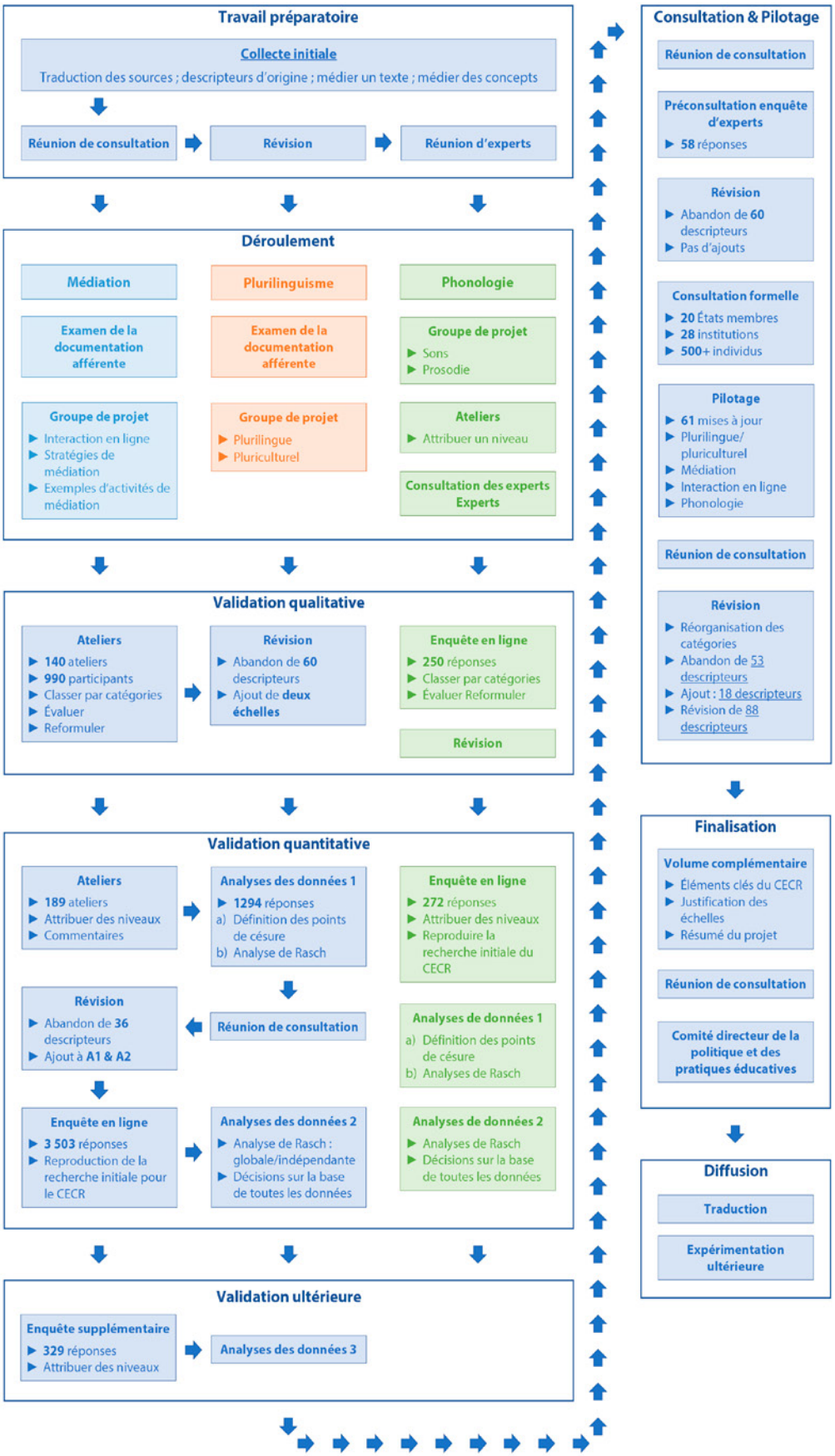
Une matrice de ce type a été utilisée pour chacune des étapes de validation, en veillant à destiner les catégories de descripteurs aux groupes dont on savait qu'elles les intéressaient. L'avantage de l'analyse de Rasch est d'abord d'identifier et d'exclure les descripteurs qui n'ont pas fonctionné et les participants qui n'ont pas su/pu 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 de 2001 en utilisant certains d'entre eux comme « items ancres ».

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 mise 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.

La collecte de données quantitatives principale a été suivie d'une enquête en ligne réalisée en anglais et en français entre octobre et décembre 2015. Les personnes interrogées ont répondu individuellement à la question : « Pourriez-vous, vous-même ou une personne à qui vous pensez, faire ce qui est décrit dans le descripteur ? ». Il leur a été demandé de le faire trois fois, pour leurs différentes personnalités plurilingues et/ou pour des personnes qu'ils connaissaient très bien (partenaires, enfants, etc.), ce qui a donné 3 503 réponses utilisables provenant d'environ 1 500 personnes. La tâche consistait en une légère adaptation de celle utilisée pour le calibrage des descripteurs publiés en 2001, fondée sur l'évaluation des descripteurs faite par des enseignants sur un échantillon représentatif d'élèves de leurs classes. Deux analyses ont été réalisées : une analyse globale avec tous les descripteurs et une deuxième analyse dans laquelle chaque catégorie principale a été analysée séparément. Les décisions concernant le niveau de chaque descripteur ont ensuite été prises sur la base de toutes les informations disponibles.

La validation quantitative pour la phonologie a suivi en janvier 2016, avec la participation de 272 personnes. Il y avait deux tâches : *(a)* attribuer des niveaux et *(b)* évaluer les performances de l'apprenant dans des clips vidéo (« L'apprenant de la vidéo peut-il faire ce qui est décrit dans le descripteur ? »). Différentes techniques normatives ont été employées ; pour plus de détails, les lecteurs sont invités à se reporter au rapport *Phonological Scale Revision Process Report* (Piccardo, 2016).

Figure 19 – Schéma de recherche – Développement multiméthodes



VALIDATION COMPLÉMENTAIRE DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

Une enquête supplémentaire a été menée en février 2016 pour trois raisons. Tout d'abord 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[51] ; ensuite, comme la tâche dans l'enquête principale en ligne n'avait pas bien fonctionné pour le plurilinguisme, un travail avec une tâche légèrement modifiée a été repris dans l'enquête supplémentaire. Enfin, grâce à cette enquête supplémentaire, il a été possible d'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 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 de 2001 portant sur l'adéquation sociolinguistique.

QUESTIONS ET RÉPONSES

Les participants aux activités de validation de 2015, aux réunions de consultation, à la vaste consultation et au projet pilote de 2016-2017 ont fait part d'un grand nombre de commentaires. Cette partie met l'accent sur certaines des questions clés qui ont été soulevées pendant la durée du projet et sur la façon dont chacune a été traitée.

RELATION ENTRE LES ÉCHELLES POUR LA MÉDIATION ET CELLES DU CECR DE 2001

Bien que l'objectif du projet ait été de fournir des descripteurs d'activités et de stratégies non encore couvertes dans les échelles de descripteurs du CECR de 2001, certains aspects des échelles de médiation, en particulier aux niveaux inférieurs, rappellent les types d'activités décrites dans les échelles existantes. En effet, certains aspects de la médiation, dans l'interprétation plus large actuellement adoptée, sont déjà présents dans les échelles originales. Les nouvelles échelles, par exemple « Médiation de textes » qui comprend « Transmettre des informations spécifiques », « Expliquer des données » et « Traiter un texte », sont une reprise des concepts introduits dans l'échelle de 2001 « Traiter un texte » précisés dans la section 4.6.3 « Textes et activités ». De même, les échelles « Faciliter la coopération dans une action avec des pairs », « Coopérer pour construire du sens » et « Susciter un discours conceptuel », qui concernent particulièrement l'interaction de groupe, constituent à bien des égards une évolution des concepts de l'échelle de 2001 « Coopérer » dans « Stratégies d'interaction ». Cela 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 INTERLANGUES

Dans une version précédente 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 lorsque l'on fait une médiation à partir d'une autre langue, on peut continuer cette médiation vers la langue maternelle, l'autre langue étant dans ce cas la langue source et la langue maternelle, la langue cible). Les tentatives de traiter ces variations expliquent pourquoi, à un moment donné, la collection de 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 « Médiation de textes » se réfèrent à la langue A et la langue B, termes larges désignant les sources de communication médiée et les résultats de la communication. Des notes précisent que la médiation peut se dérouler dans une ou plusieurs langues, variétés ou registres (ou diverses combinaisons) et que, dans ce dernier cas, l'utilisateur peut indiquer les langues spécifiques concernées. L'utilisateur peut aussi fournir des exemples

51. https://www.miriadi.net/projet-miriadi.

en rapport avec le contexte, s'inspirant de ceux présentés dans l'annexe 5 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) la pertinence d'informations spécifiques trouvées dans un passage particulier d'un texte long et complexe (écrit en langue A) », pourrait devenir : « Peut expliquer en français la pertinence d'informations spécifiques trouvées 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, un domaine d'intérêt ou des questions personnelles) » ; ou, s'il s'agit d'une communication uniquement dans la langue cible : « Peut expliquer la pertinence d'informations spécifiques trouvées 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, un domaine d'intérêt ou des questions personnelles) ».

Tous les descripteurs concernant la médiation de textes impliquent des compétences intégrées, un mélange de réception et de production. L'accent n'est pas mis 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 celui 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 GÉNÉRALES ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES 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 langagière communicative (CECR de 2001, 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 de 2001, 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 et seulement tout ce qui est défini dans l'ensemble des échelles descriptives du niveau B1. 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 B2 pour d'autres, en fonction de leur profil général de compétences, lui-même dépendant de leur âge, de leur expérience, etc. C'est particulièrement vrai pour beaucoup d'échelles du CECR de 2001 qui concernent des compétences cognitives telles que « Écouter et prendre des notes », « Lire pour s'informer et discuter », « Discussion formelle (réunions) », « 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 de textes (par exemple « Traiter un texte ») ou des stratégies de médiation (par exemple « 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 B1, par exemple, 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 de 2001, section 5.1), généralement en étroite relation avec les compétences pragmatiques et sociolinguistiques (CECR de 2001, sections 5.2.2 et 5.5.3). 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 cela est expliqué dans le CECR, les frontières entre la connaissance du monde (CECR de 2001, section 5.1.1.1), le savoir socioculturel (CECR de 2001, section 5.1.1.2) et la conscience interculturelle (CECR de 2001, section 5.1.1.3) sont parfois floues. Elles ne sont pas plus claires entre les aptitudes pratiques et les savoir-faire (CECR de 2001, section 5.1.2.1) – aptitudes sociales comprises – ni entre les aptitudes et les savoir-faire interculturels (CECR de 2001, section 5.1.2.2). La sociopragmatique 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 les utilisateurs/apprenants mobilisent 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 à leurs expériences différentes.

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 préconsultation en ligne avec les experts ;
- une consultation formelle.

À la suite d'une réunion avec les experts du Conseil de l'Europe en juin 2016 et d'une enquête en ligne de préconsultation 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 individus et des institutions. Environ 500 informateurs ainsi qu'un certain nombre d'institutions et d'organismes chargés de l'élaboration de programmes 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 de la « Médiation de textes », de l' « Interaction en ligne » et l'échelle « Coopérer dans un groupe ». Les opinions des personnes et des institutions ont très nettement divergé sur deux échelles de descripteurs : « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs » et « Exploiter un répertoire plurilingue ». Alors que 96 % des institutions ont trouvé ces deux échelles utiles et très utiles, seulement 81 à 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 à 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 a aidés à finaliser les formulations des descripteurs, les titres des 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 dans un groupe », « Médiation de textes » et « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». Au cours du pilotage, les deux échelles de descripteurs pour l'« Interaction en ligne » ont aussi été proposées dans une enquête à part à 1 175 enseignants italiens d'anglais qui suivaient un cours en ligne sur l'utilisation des ressources numériques[52] ; 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'autoévaluation.

En parallèle avec cette consultation formelle, un questionnaire a été envoyé aux États membres portant sur l'utilisation du CECR dans leurs pays respectifs, sur 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 sur 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 %).

52. « Techno-CLIL 2017 », modérateurs : Letizia Cinganotto, Daniela Cuccurullo.

PRISE EN COMPTE DES DESCRIPTEURS POUR LA LANGUE DES SIGNES

Les personnes nées sourdes peuvent acquérir la langue des signes comme première langue, avec l'aide de leurs parents et de leurs pairs. Les langues des signes ne sont pas seulement une forme de communication fondée sur la gestuelle, ni simplement un moyen différent par lequel une langue parlée est exprimée. La recherche linguistique a largement démontré que les langues des signes sont des langues à part entière, comme les langues parlées, et qu'elles présentent les caractéristiques, les moyens, les règles et les restrictions linguistiques que l'on retrouve dans les langues parlées. Ces caractéristiques comprennent l'acquisition du langage, le traitement, l'oubli et tous les autres processus psychologiques et représentations propres à la langue qui s'appliquent également aux langues parlées.

Parallèlement au projet principal mentionné ci-dessus, des descripteurs de compétence en langue des signes ont été produits suivant une méthodologie similaire à celle utilisée dans un projet de l'université des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique[53]. Le projet a permis d'identifier et d'étalonner des descripteurs de la compétence à signer, en production et en réception. Il s'agit des descripteurs qui s'appliquent spécifiquement aux langues des signes et qui complètent les descripteurs du CECR.

Les descripteurs du CECR, qui expriment la capacité d'agir dans la langue, sont pertinents pour toutes les langues humaines. Les langues des signes sont utilisées pour réaliser des actions au même titre que les langues parlées. Dès lors, les mêmes descripteurs peuvent être appliqués aux deux modalités linguistiques et c'est pourquoi tous les descripteurs du CECR ont été reformulés pour être neutres sur le plan modal.

Dès la parution du CECR, il est devenu nécessaire de définir des objectifs d'apprentissage communs, des programmes et des niveaux d'enseignement en langues des signes. Le CECR est en fait de plus en plus utilisé pour structurer les cours de langue des signes. La plupart des enfants sourds (95 %) sont nés de parents entendants, de sorte que, bien que la communauté des personnes sourdes soit petite, il y a un besoin important de tels cours, non seulement pour les familles des enfants sourds, mais aussi à des fins éducatives (interprètes, migrants sourds, malentendants, enseignants, linguistes, etc.). En outre, le CECR commence à jouer un rôle dans la formation et la qualification des enseignants et des interprètes en langue des signes et, plus particulièrement, dans la reconnaissance officielle des langues des signes et dans la qualification des professionnels en langue des signes. L'initiative d'inclure des descripteurs pour la langue des signes dans le CECR a donc reçu un fort soutien de la part d'un certain nombre d'associations de la communauté des sourds.

Le projet (ZHAW)[54] sur la langue des signes, « Cadre européen commun de référence pour la langue des signes : élaboration de descripteurs pour la langue des signes suisse allemande », a été géré selon un échéancier différent qui s'est achevé en juin 2019, trois ans après la finalisation du projet principal sur les descripteurs. Le projet sur la langue des signes a également 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 20 montre les trois grandes étapes du projet.

L'approche a été entièrement fondée 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. À 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 la suite, une expérience simple de validation a montré une différence significative d'interprétation du niveau d'un descripteur entre le groupe des entendants non signeurs, 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).

---

53. Le Conseil de l'Europe souhaite remercier le Fonds national suisse de la recherche scientifique pour la somme de 385 000 euros, sans laquelle le projet n'aurait pu avoir lieu.
54. Groupe d'auteurs de l'université des sciences appliquées de Zurich : Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili et Dawei Ni.

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.)[55]. Mais, en fait, un grand nombre de descripteurs – traitant de compétences transversales – ont été considérés comme 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 dans des ensembles comportant 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 neuf échelles suivantes :

Compétence linguistique :

1. répertoire de signes (réception/production) ;
2. précision schématique (réception/production).

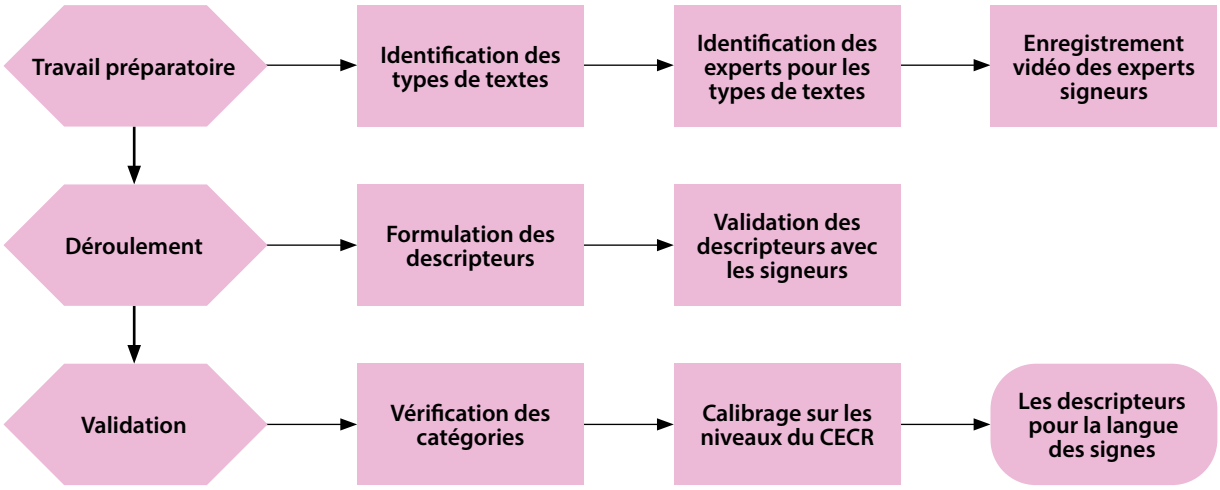
Compétence sociolinguistique :

3. adéquation sociolinguistique et répertoire culturel (réception/production).

Compétence pragmatique ;

4. structure du texte signé (réception/production) ;
5. cadre et perspectives (réception/production) ;
6. sensibilisation au langage et interprétation (réception) ;
7. présence et effet (production) (en allemand : *Auftritt & Wirkung*) ;
8. vitesse de traitement (réception) ;
9. aisance à signer (production).

Figure 20 – 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), cette dernière à l'intention des signeurs de différents pays d'Europe qui ont participé. Une fois l'échelle de notation testée et

55. Keller J. *et al.*, « Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen. Empirie-basierte Bestimmung von, Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) », *Das Zeichen*, n° 105, 2017, p. 86-97 ; Keller J. *et al.*, « Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen »", *Das Zeichen*, n° 109, 2018, p. 242-251.

approuvée par le groupe de projet, les répondants aux enquêtes en ligne ont évalué le degré de difficulté d'un descripteur sur une échelle de quatre points, allant de 1 (facile) à 4 (très difficile).

Les cas présentant un très petit nombre d'évaluations, voire aucune, 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 l'ensemble des descripteurs du jeu (plus de 300 descripteurs). Dans le groupe européen (N = 37), tous les participants ont évalué un sous-ensemble des descripteurs, avec une moyenne de 15 évaluations par descripteur[56] en plus des 53 évaluations du groupe suisse allemand.

Comme cela 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 principal.

C'est dans la dernière étape que les points de césure entre les niveaux ont été établis 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 Élaborer des descripteurs pour illustrer des aspects de la médiation pour le CECR (North et Piccardo, 2016) et dans *Phonological Scale Revision Process Report* (Piccardo, 2016). 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[57].

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 à 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 disponibles sur le site du Conseil de l'Europe. La version définitive des descripteurs présents dans ce document a pris en compte tous les commentaires.

Comme beaucoup de descripteurs ont été validés pour certains niveaux et certaines échelles (en particulier pour le niveau B2), un certain nombre a été supprimé de la version amplifiée des descripteurs bien que validés. Ils sont disponibles dans l'annexe 8. Cette redondance est en elle-même une bonne chose dans la mesure où elle montre bien la cohérence du calibrage des niveaux ; 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.

56. Bien que modiques, ces valeurs sont a priori conformes aux exigences minimales pour 95 % des intervalles de confiance sur les paramètres de difficulté à plus ou moins 1 logit (voir Linacre J. M., « Sample Size and Item Calibration Stability », *Rasch Measurement Transactions,* 1994, vol. 7(4), p. 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.
57. 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 7

MODIFICATIONS DE FOND APPORTÉES À CERTAINS DESCRIPTEURS DE 2001

Compréhension générale de l'oral	
C2	Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue ~~orale~~ et tous signes, en direct ou enregistrés ~~et quel qu'en soit le débit.~~si le débit est naturel.
Comprendre une conversation entre ~~locuteurs natifs~~ tierces personnes	
B2+	Peut ~~réellement~~ suivre une conversation animée entre des ~~locuteurs natifs~~ locuteurs expérimentés de la langue cible.
B2	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 ~~natifs~~ ou signeurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur ~~discours~~ langage.
Comprendre en tant qu'auditeur	
C2	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant ~~de nombreuses~~ des 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 ou des signeurs soit tout à fait possible sans entraîner de tension ni 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, si on lui donne l'occasion de s'habituer ~~à une langue non standard ou~~ à une variété d'accent moins familière.
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 ou signeur compétent .
Discussion informelle (entre amis)	
B2+	Peut suivre facilement une conversation animée entre des locuteurs compétents ~~natifs~~ ou signeurs de la langue cible.
B2	Peut, avec quelque effort, capter une grande partie de ce qui se dit autour de lui(elle) 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~~ ou signeurs de la langue cible qui ne modifient en rien leur mode d'expression.
Discussion formelle (réunions)	
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, et monter une argumentation nette et convaincante ~~comme le ferait un locuteur natif~~ aussi bien que les autres participants.
Interviewer et être interviewé	
C2	Peut prendre part au dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et ~~une complète~~ une aisance naturelle, que ce soit comme interviewer(euse) ou comme interviewé(e) ~~de la même manière qu'un locuteur natif~~ aussi bien que les autres participants.
~~Correction~~ Adéquation sociolinguistique	
C2	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs et des signeurs 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 et signeurs 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 involontairement ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un autre locuteur ~~natif~~ compétent.
Aisance	
B2	Peut communiquer avec un tel degré d'aisance et de spontanéité qu'une interaction régulière avec des locuteurs ~~natifs~~ de la langue cible est tout à fait possible sans imposer d'effort de part et d'autre.

Annexe 8

DESCRIPTEURS SUPPLÉMENTAIRES

Les descripteurs suivants ont également été élaborés, validés et calibrés au cours du projet d'élaboration de descripteurs pour la médiation. Ils n'ont pas été conservés 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

Interpréter	
Note : dans le cas d'une médiation en plusieurs langues, les utilisateurs pourront compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées, comme dans cet exemple de niveau C2 : *Peut assurer, en français, une interprétation simultanée ou consécutive d'une précision presque totale de discours complexes et formels prononcés en allemand, en transmettant fidèlement le sens des propos de l'intervenant et en reflétant le style, le registre et le contexte culturel sans omission ni ajout.*	
C2	Peut assurer une interprétation simultanée ou consécutive d'une précision presque totale de discours complexes et formels en transmettant fidèlement le sens des propos de l'intervenant et en reflétant le style, le registre et le contexte culturel sans omission ni ajout. Peut, dans des situations informelles, assurer une interprétation simultanée ou consécutive de façon claire, fluide et bien structurée, sur une grande variété de sujets généraux ou spécialisés, en transmettant fidèlement le style, le registre et les fines nuances de sens. 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.
C1	Peut assurer une interprétation consécutive avec aisance, sur une grande variété de sujets d'ordre personnel, académique et professionnel et transmettre des informations importantes avec clarté et concision.
B2	Peut servir de médiateur lors d'une entrevue, transmettre des renseignements complexes, appeler l'attention des deux parties sur l'information secondaire, demander des éclaircissements et poser des questions complémentaires si nécessaire. Peut assurer l'interprétation consécutive d'une allocution de bienvenue, 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. Peut assurer une interprétation consécutive sur des sujets généraux et/ou dans son domaine, transmettre les propos et les points de vue importants, si l'intervenant fait de fréquentes pauses pour lui permettre d'interpréter et clarifier son propos si nécessaire. 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.
B1	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. Peut assurer, de façon informelle, l'interprétation de sujets d'ordre général ou personnel, si les intervenants s'expriment clairement 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.
A2	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. Peut interpréter de façon informelle dans des situations quotidiennes prévisibles, échanger des informations sur les attentes et les besoins personnels, à condition que les interlocuteurs l'aident à les exprimer. Peut interpréter de façon simple lors d'une entrevue, transmettre des informations claires sur des sujets familiers, à condition de pouvoir se préparer à l'avance et si les interlocuteurs s'expriment clairement. Peut signaler de façon simple que quelqu'un d'autre pourrait aider à traduire.
A1	Peut indiquer avec des mots et des gestes simples les besoins élémentaires d'une tierce personne dans une situation précise.
Pré-A1	*Pas de descripteur disponible.*

Maîtrise phonologique générale : reconnaissance des sons	
C2	Peut sciemment et de façon adéquate intégrer des éléments pertinents de différentes variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation.
C1	Peut reconnaître les caractéristiques des variétés régionales et sociolinguistiques de prononciation et incorporer consciemment les plus importantes 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 se rendre compte qu'une variété régionale de prononciation affecte sa compréhension.

DESCRIPTEURS INDIVIDUELS

Conversation et discussion en ligne	
C2	Peut, dans une discussion en ligne, utiliser avec précision des expressions familières, un langage humoristique, des abréviations idiomatiques et/ou un registre de langue qui renforce l'impact des commentaires.
C1	Peut exprimer avec précision ses idées et ses opinions dans une discussion en ligne portant sur un sujet complexe ou de spécialité lié à son domaine, présenter une argumentation complexe et y répondre de façon convaincante. Peut évaluer de façon critique des commentaires en ligne et exprimer avec tact des réactions négatives.
B2+	Peut exploiter différents environnements en ligne pour initier et entretenir des relations, utiliser la langue couramment pour partager des expériences et développer l'interaction en posant les questions appropriées.
B2	Peut développer un argument dans une discussion en ligne donnant des raisons pour ou contre un point de vue particulier, bien que certaines contributions puissent sembler répétitives. 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. Peut résoudre d'éventuels malentendus et désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer de façon adéquate.
B1	Peut commencer, 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 à des commentaires complémentaires en remerciant ou en 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 et les adieux.

Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs	
C1	Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges collectifs ou transactionnels en ligne 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.

Instaurer une ambiance constructive	
B2	Peut établir une ambiance favorable à l'échange d'idées et d'expériences en donnant des explications claires, en incitant les personnes à examiner les problèmes qu'elles rencontrent et à en parler en les confrontant à leur expérience. Peut faire preuve d'un humour adapté à la situation (par exemple une anecdote, une plaisanterie ou un commentaire enjoué) de façon à créer une ambiance positive ou à refocaliser l'attention. 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/un climat positif par sa façon de saluer et d'accueillir les gens et de leur poser des questions qui montrent son intérêt.

Traiter un texte à l'oral ou par signes	
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. Peut résumer de façon claire, fluide et dans un discours bien structuré les informations et les arguments contenus dans des textes complexes, parlés ou écrits portant sur une grande variété de sujets généraux ou spécialisés.
B2+	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 informatifs non complexes portant sur des sujets d'ordre personnel ou général. Peut résumer par écrit les points principaux de textes informatifs oraux ou écrits portant sur des sujets 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. Peut représenter visuellement des informations (par exemple dans des schémas conceptuels, des tableaux, des organigrammes, etc.), pour rendre plus accessibles les notions clés et leurs relations (par exemple résolution de problème, comparaison/opposition). 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. Peut rendre plus accessibles les points clés de notions abstraites en représentant l'information visuellement (par exemple par des schémas conceptuels, des tableaux, des organigrammes, etc.). Peut représenter visuellement une notion ou un processus permettant d'expliciter les rapports entre les informations (par exemple 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. Peut représenter clairement des informations non complexes à l'aide d'un outil visuel (par exemple une diapo PowerPoint opposant avant/après, avantages/inconvénients, problème/solution). 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)	
A2+	Peut sélectionner des passages simples qu'il(elle) aime particulièrement d'un ouvrage littéraire pour pouvoir les citer/les utiliser comme citations.
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.
C1	Peut expliquer l'effet de procédés rhétoriques/littéraires sur le lecteur, par exemple le changement de style opéré par l'auteur pour évoquer différentes ambiances.

Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	
B2+	Peut inviter des participants à débattre, présenter les problématiques et gérer les contributions, sur des questions 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 proposé par quelqu'un.

Coopérer pour construire du sens	
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.
B2	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 discours 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. Peut s'assurer, dans une discussion en petit groupe, que les idées ne sont pas simplement échangées mais sont aussi utilisées pour développer une argumentation ou une recherche. Peut accompagner un travail de groupe, attirer l'attention sur ce qui caractérise un bon travail et encourager l'évaluation par les pairs.
B2	Peut présenter une information et expliquer comment l'utiliser de manière autonome pour essayer de résoudre des problèmes.

Établir un espace pluriculturel	
C1	Peut repérer les 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. Peut interagir avec souplesse et de façon efficace dans des situations où les problèmes interculturels et les tâches accomplies doivent être pris en compte en même temps, 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. 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. Peut aider à créer une compréhension mutuelle fondée sur l'appréciation qu'il(elle) a de 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. Peut formuler des questions ouvertes neutres pour obtenir des informations sur des questions sensibles, tout en évitant d'embarrasser ou d'offenser. Peut user de répétition ou de paraphrase pour montrer une compréhension détaillée des demandes de chaque partie en vue d'un accord. Peut expliquer le contexte d'une situation délicate ou d'un désaccord en rappelant et en résumant ce qui a été dit. Peut clarifier les intérêts et les objectifs lors d'une négociation, à l'aide de questions ouvertes qui instaurent une ambiance non conflictuelle. 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. Peut aider les personnes en désaccord à considérer différentes solutions possibles en pesant les avantages et les inconvénients de chaque solution. Peut évaluer la position de l'une des parties lors d'un différend et l'amener à reconsidérer la question en montrant que ses arguments sont compatibles avec le but affiché par l'autre.
B2	Peut résumer les points essentiels d'un accord.

Relier à 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 en expliquant des documents visuels (par exemple des diagrammes, des tableaux, des organigrammes). Peut expliquer clairement ce dont il va être question et reprendre ce que les gens savent probablement déjà.

Décomposer une information compliquée	
C1	Peut faciliter la compréhension d'une question complexe en construisant pas à pas une argumentation et en récapitulant les points clés.

Adapter son langage	
C1	Peut faciliter la compréhension des informations données dans un texte écrit complexe (par exemple un article scientifique) en les présentant dans un genre et un registre différents.
B2+	Peut adapter 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 marquer les transitions d'un sujet à l'autre. 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. Peut extraire des informations de différentes parties d'un texte source pour en rendre accessibles les informations et les arguments contradictoires. Peut éliminer les répétitions et les digressions dans un texte pour rendre l'essentiel du message compréhensible.

Exploiter un répertoire pluriculturel	
C2	Peut utiliser de façon efficace, oralement ou à l'écrit, toute une série de stratégies de communication sophistiquées pour donner des ordres, argumenter, persuader, dissuader, négocier, conseiller, et montrer à bon escient de l'empathie de façon culturellement appropriée.
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. Peut s'engager convenablement dans une discussion, suivre les conventions et les rituels verbaux et non verbaux principaux adaptés au contexte et 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. Peut analyser et expliquer l'équilibre qu'il(elle) maintient dans le processus d'ajustement entre acculturation et préservation de sa propre culture. Peut adapter sa conduite et son expression verbale à des environnements culturels nouveaux et éviter les comportements qu'il sait être peut-être impolis. 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. Peut commenter les différences culturelles, faire des comparaisons approfondies avec sa propre expérience et ses traditions. Peut interagir de façon efficace dans une situation où les questions interculturelles doivent être prises en compte afin de résoudre ensemble un problème. 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 un vocabulaire facilement identifiable (par exemple des expressions internationales, des mots dont les racines sont communes à différentes langues – comme « banque » ou « musique »), afin de formuler 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 cette blague à ceux qui ne l'ont pas comprise.
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. 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. 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. Peut faire participer un groupe multilingue à une activité et encourager les contributions dans différentes langues de son répertoire plurilingue en racontant une histoire ou un incident dans une langue de son répertoire plurilingue, puis en l'expliquant dans une autre. Peut utiliser et expliquer si nécessaire une expression issue 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 SPÉCIFIQUES AUX LANGUES DES SIGNES

Répertoire de la langue des signes	
C2	Peut décrire un phénomène (par exemple un OVNI) de manière créative et abstraite.
C1	Peut créer des signes artistiques, lesquels sont dissociés du vocabulaire connu.
B2+	Peut décrire différents aspects d'objets et d'événements avec précision. Peut expliquer précisément les effets qu'une décision entraîne.
B2	Peut signer les messages indirects (questions, demandes, souhaits, appels indirects). Peut résumer une proposition soumise à un vote, en la formulant plus simplement avec le vocabulaire adapté. Peut exprimer clairement et précisément ce qu'il(elle) veut, malgré un vocabulaire limité. Peut modifier des signes manuels et non manuels.
B1+	Peut utiliser la comparaison pour caractériser des personnes et des objets. Connaît les signes spécifiques liés à la culture de la langue des signes. Peut discuter des avantages et des inconvénients d'un thème.
B1	Peut imiter le comportement d'êtres vivants (personnes, animaux) par une action construite. Peut rapporter en de simples phrases les lieux qu'il(elle) a visités durant ses vacances. Peut circonscrire des concepts avec des paraphrases, sans connaître les signes appropriés pour les concepts concernés.
A2+	Peut expliquer quelque chose de façon compréhensible.
A2	Peut comprendre un texte signé simple malgré un vocabulaire limité. Peut désigner les animaux avec des signes lexicaux. Peut réaliser correctement les signes lexicaux créés récemment, par exemple pour les personnes et les couleurs.
A1	Peut comprendre des expressions courantes dans un dialogue (par exemple salutations ou remerciements). Peut comprendre les signes lexicaux pour les mois, les jours, les nombres et les heures. Peut comprendre les salutations en langue des signes. Peut comprendre les signes lexicalisés pour les animaux. Peut suivre des instructions simples, des explications et des justifications. Peut utiliser des mimiques de la bouche simples adaptées au contexte.

Usages diagrammatiques fins de l'espace	
C1	Peut indiquer manuellement les mouvements des objets ou des êtres vivants (par exemple la façon de se déplacer de différents animaux).
B2+	Peut exprimer des comparaisons (« le même que », « différent de »).
B1+	Peut former le pluriel avec des signes productifs.
B1	Peut utiliser différentes formes pour exprimer la négation.
A1	Peut comprendre de simples déclarations.

Adéquation sociolinguistique et répertoire culturel	
C1	Peut attribuer une déclaration à un registre socioculturel. Peut comprendre les désignations des lois importantes, des institutions et des organisations de sourds (par exemple INJS – Institut national des jeunes sourds, EFSL – École française de langue des signes).
B2+	Peut expliquer les habitudes et les règles socioculturelles locales, par exemple la procédure suivie lors des élections. Peut désigner les personnes importantes pour la langue des signes et leur fonction (sur le plan international également). 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 exemple 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. 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. Connaît les principales organisations de personnes sourdes (par exemple fédération de sourds du pays, associations). Connaît la situation de la langue des signes de son propre pays (en Suisse, par exemple, trois langues des signes, cinq dialectes dans la langue des signes suisse allemande).

Structure du discours	
B2+	Peut raconter une histoire du début à la fin, sans omettre de parties. Peut, lorsqu'il(elle) décrit quelque chose, se conformer à l'ordre canonique dans le placement spatial (par exemple nommer de grands objets immobiles avant de petits objets immobiles, et introduire des objets en mouvement après des objets statiques).
B2	Peut produire un texte avec un fil conducteur clair. Peut faire le compte rendu par exemple d'un film, d'une histoire, d'une histoire en images. Peut fournir suffisamment d'informations importantes dans des proportions adéquates et laisser de côté les éléments qui ne sont pas importants. Peut aisément relier des signes dans un texte court et cohérent. 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 décrire de la tête aux pieds). Peut répondre clairement à des questions clés sur un texte.

Cadre et point de vue référentiel	
Au-delà de C2	Peut utiliser de façon artistique différentes formes et techniques de la langue des signes.
C1	Peut relier les événements à des états émotionnels induits par l'environnement émotionnel (le soleil se lève – sentiment de joie).
B2	Peut persuader les gens (par exemple de s'inscrire à un événement).
B1+	Peut créer les conditions nécessaires au texte (éclairage, arrière-plan, atmosphère de la pièce).
A2	Peut transmettre des émotions par la mimique.

Conscience métalinguistique et interprétation	
C2	Peut faire la distinction entre différents types de justification et les évaluer, par exemple la logique, la morale, la pragmatique. Peut reconnaître quand le signeur exagère des aspects individuels d'un sujet afin d'obtenir un effet particulier. Peut comprendre les représentations artistiques des pensées et des sentiments.
C1	Peut, par le contexte, acquérir un vocabulaire spécifique sur le sujet. Peut saisir les idées principales d'un texte complexe, même s'il subsiste des lacunes dans la compréhension de certains détails. Peut juger si un texte possède les éléments de tension nécessaires pour s'immerger dans l'action. Peut juger de la sophistication stylistique des textes. Peut saisir et expliquer le contenu et l'effet émotionnel intentionnel d'un texte.
B2+	Peut distinguer les faits des opinions. Peut expliquer en quoi un texte est saisissant.
B2	Peut identifier une personne ou un personnage en interprétant les traits de personnalité ou le comportement imité ou indiqué par le signeur (par exemple une personne timide qui a tendance à détourner le regard, une personne extravertie qui se présente et dit bonjour). Peut faire la distinction entre une description des opinions d'autres personnes et l'opinion personnelle de l'auteur du texte. Peut extraire des informations clés d'un rapport et les classer par ordre chronologique.
B1+	Peut comprendre et exprimer l'opinion de l'interlocuteur sur un sujet. Peut se faire sa propre opinion sur un texte.

Vitesse de traitement	
C2	Peut relever rapidement les détails pertinents, même à partir de textes signés relativement longs.

Annexe 9

PROVENANCE DE CERTAINS NOUVEAUX DESCRIPTEURS

Abbe A., Gulick L. M. V. et Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation,* United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA (uniquement en anglais), https://apps.dtic.mil/docs/citations/ADA476072.

Alberta Teachers of English as a second language (2005), Section 7, *Intercultural Communicative Competence ATESL Adult ESL Curriculum Framework*, Alberta Teachers of English as a second language, figure 2, « Adapted Intercultural Knowledge and skills Strand of the Massachusetts Curriculum Framework », www.atesl.ca/resources/resource-library/ (uniquement en anglais) et www.atesl.ca/resources/resource-library/intercultural-communicative-competence-for-tesl-instructors/.

Alexander R. (2008), « Culture, dialogue and learning: an emerging pedagogy », *in* Mercer N. et Hodgkinson S. (éd.), *Exploring talk in schools*, Sage, Londres, p. 91-114 (uniquement en anglais).

ALTE Can do statements, annexe D du CECR de 2001, https://alte.org/resources/Documents/All%20Can%20Do%20French.pdf.

Association of American Colleges and Universities, « Intercultural Competence and Knowledge Value Rubric » (uniquement en anglais), www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge.

Barrett M. (2013), « Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism? », *in* Barrett M., *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 147-168 (uniquement en anglais).

Barrett M. (2014), Competences for democratic culture and intercultural dialogue (CDCID), 3e réunion du groupe d'experts ad hoc, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 16 et 17 juin, étape 1 de CDCID, Recueil des schémas de compétences existants, CDCID 3/2014 – Doc 4.0.

Barrett M. *et al.* (2014), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation,* Série Pestalozzi n° 3, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/16808ce258.

Beacco J.-C., Porquier R. et Bouquet S. (2004), *Niveau B2 pour le français : un référentiel*, Didier, Paris.

Beacco J.-C. *et al.* (2006), *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris.

Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon, Somerset.

Cadre européen commun de référence pour les langues des signes : élaboration de descripteurs pour la langue des signes suisse allemande. Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique. ZHAW : Université des sciences appliquées de Zurich, École de linguistique appliquée, Institut de la compétence langagière.

Cambridge, échelles d'évaluation pour la production orale (uniquement en anglais), https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/.

Cambridge, échelle commune pour la production écrite, disponible uniquement en anglais dans *Cambridge Business Certificates, Handbook for teachers for exams from 2016*, https://www.cambridgeenglish.org/images/business-english-certificates-handbook-for-teachers.pdf.

Cambridge, échelles générales pour la production orale.

Cambridge, échelles générales pour la production écrite.

CARAP, *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures,* Centre européen pour les langues vivantes, https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

CECR-J (2011), Projet concernant les apprenants d'anglais dans le secondaire japonais (uniquement en anglais), http://events.cambridgeenglish.org/alte-2014/docs/presentations/alte2014-masashi-negishi.pdf (voir également Negishi, Takada et Tono, 2013).

Center für berufsbezogenen Sprachen, das Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBF, Vienne.

Centre de linguistique appliquée, Washington DC, Descripteurs pour la traduction, réunis en 1992, intégrés à la banque de descripteurs pour la recherche sur les descripteurs du CECR, mais jamais utilisés.

Centre de recherche sur l'enseignement des langues, examens et évaluation, université nationale et capodistrienne d'Athènes, descripteurs pour la médiation reliés aux tâches concernant la médiation dans les examens grecs KPG.

Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2012), *Éducation à la citoyenneté mondiale. Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne, https://rm.coe.int/guide-pratique-sur-l-education-a-la-citoyennete-mondiale-concepts-et-m/168070eb86.

CERCLES, descripteurs pour Portfolios, intégrés dans la Banque de descripteurs pour l'autoévaluation dans les langues européennes, disponible en anglais uniquement, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045b15f.

Conseil de l'Europe, *Autobiographie de rencontres interculturelles*, https://rm.coe.int/autobiographie-de-rencontres-interculturelles/16806bf02e.

Corcoll López C. et González-Davies M. (2016), « Switching codes in the plurilingual classroom », *ELT Journal,* n° 70, 1er janvier 2016, p. 67-77 (uniquement en anglais).

Creese A. et Blackledge A. (2010), « Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? », *Modern Language Journal,* vol. 94, n° I, p. 103-115.

Dunbar S. (1992), « Integrating language and content: a case study », *TESLCanada Journal*, vol. 10, n° 1, p. 62-70.

Eaquals (2008), *Eaquals can do SIP: Eaquals/ALTE Portfolio Descriptor revision* (uniquement en anglais), https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors.

ELTDU (1976), « Stages of attainment scale », English Language Development Unit, Oxford University Press, Oxford.

Eurocentres, adaptation de l'échelle ELTDU, www.eurocentres.com.

European Profiling Grid, EPG Project (uniquement en anglais), www.epg-project.eu/.

Fantini A. et Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing interculturel competence*, Center for Social Development, université Washington de Saint-Louis, http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications.

Frau-Meigs D. (2007), « General Rapporteur's report on the workshop on 'Media literacy and human rights : education for sustainable democratic societies », Graz, Autriche, 5 au 7 décembre 2007.

GCSE, UK General Certificate of Secondary Education, critères d'évaluation de l'anglais.

Glaboniat M. *et al.* (2005), *Profile Deutsch A1-C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*, Langenscheidt, Munich.

Gollob R., Krapf P. et Weidinger W. (éd.) (2012), *PDF – ECD/EDH Volume I* : *Éduquer à la démocratie – Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://book.coe.int/fr/root/4990-ecd-edh-volume-i-eduquer-a-la-democratie-materiaux-de-base-sur-l-education-a-la-citoyennete-democratique-et-aux-droits-de-l-homme-pour-les-enseignants.html.

Green A. (2012a), *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, English Profile Studies, vol. 2, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge.

Green A. (2012b), « Performance conditions added to descriptors », annexe de *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, English Profile Studies, vol. 2, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge.

Grinddal K. (1997), *EDC: Basic Concepts and Core Competences: The approach in Norway*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

GSE (Global Scale of English: Pearson), https://www.pearson.com/english/about/gse.html.

Hardman F. (2008), « Teachers' use of feedback in the whole-class and group-based talk », *in* Mercer N. et Hodgkinson S. (éd.), *Exploring Talks in schools*, Sage, Londres, p. 131-150.

HarmoS : EDK (Schweizerischer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (2008), Projekt Bildungsstandards HarmoS: Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen, http://www.edk.ch.

Himmelmann G. (2003), « Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung », Institut für Sozialwissenschaften, TU Braunschweig, Braunschweig [non publié, résumé *in* Byram (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters,Toronto].

Hodel H., Pädagogischer Hochschule Luzern: Descriptors for Literature 2007, Descriptors for Literature 2013 (Personal communication: work in progress in HarmoS-related national project on objectives for school years).

Huber J., Mompoint-Gaillard P. et Lázár I. (éd.) (2014), *Tasks for democracy: developing competences for sustainable democratic societies*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg (en cours de traduction en français), https://rm.coe.int/tasks-2nd-edition/16807860c1.

Interagency Language Roundtable, Scale of Proficiency, www.govtilr.org.

Jorgensen J. N. *et al.* (2011), « Polylanguaging in superdiversity », *Diversities*, vol. 13, n° 2, p. 22-37 (uniquement en anglais), www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011/polylanguaging-in-superdiversity/.

Karwacka-Vögele K. (2012), « Towards indicators for intercultural understanding », *in* Huber J. (éd.), *Intercultural competence for all: preparation for a living in an heterogeneous world*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 51-60 (uniquement en anglais).

King J. et Chetty R. (2014), « Codeswitching: linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms », *Linguistics and Education,* vol. 25, p. 40-50.

Koch L. (coauteur du PEL Suisse 2000 (CH-2000)), Descripteurs supplémentaires proposés pour la compréhension écrite dans le contexte d'une école secondaire (non publiés).

Lázár I. *et al.* (éd.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle – Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg/Graz, https://book.coe.int/fr/root/4040-developper-et-evaluer-la-competence-en-communication-interculturelle-un-guide-a-l-usage-des-enseignants-de-langues-et-des-formateurs-d-enseignants.html.

Lenz P. et Berthele R. (2010), « Assessment in plurilingual and intercultural education », *Satellite Study,* n° 2, associé à Beacco J.-C. *et al.* (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a[58] (consulté le 5 décembre 2019).

Lewis G., Jones B. et Baker C. (2012), « Translanguaging: developing its conceptualisation ans contextualisation », *Educational Research and Evaluation*, vol. 18, n° 7, p. 655-670.

LICI, projet LICI, *Handbook language in content instruction* (uniquement en anglais), https://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project.

Lingualevel, projet Lingualevel/IEF (Suisse) pour la classe d'âge 13-15 ans, 2009, https://www.zebis.ch/lingualevel.

Lüdi G. (2014), « Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher educations: results from the DYLAN project », *in* Gromes P. et Hu A. (éd.), *Plurilingual Education: policies – practices – language development*, Studies on Linguistic Diversity 3, John Benjamins, Hambourg, p. 113-118.

Mercer N. et Dawes L. (2008), « The value of exploratory talk », *in* Mercer N. et Hodgkinson S. (éd.), *Exploring Talk in Schools*, Sage, Londres, p. 55-72 (uniquement en anglais).

MIRIADI, projet Miriadi, https://www.miriadi.net/projet-miriadi (consulté le 5 décembre 2019).

National Institute for Dispute Resolution (1995), « Performance-based assessment: a methodology, for use in selecting, training and evaluating mediators », Washington, DC, www.convenor.com/uploads/2/3/4/8/23485882/method.pdf (consulté le 9 septembre 2019).

Negishi M., Takada T. et Tono Y. (2013), « A progress report on the development of the CEFR-J », *in* Galaczi E. D. et Weir C. J. (2013) (éd.), *Exploring Language Frameworks: proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, Studies in Language Testing Series No. 36, Cambridge University Press, Cambridge, p. 135-163 (uniquement en anglais).

Neuner G. (2012), « The dimensions of intercultural education », *in* Huber J. (éd.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*, Pestalozzi Series No. 2, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 11-49, https://rm.coe.int/16808ce20c.

58. Le document a été préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à une éducation de qualité et équitable – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », qui s'est tenu à Genève (Suisse), du 2 au 4 novembre 2010.

Newby D. *et al*. (2006), *PEPELF – Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/51/language/fr-FR/Default.aspx.

Oatley K. (1994), « A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative », *Poetics,* vol. 23, p. 53-74 (uniquement en anglais).

OCDE (2005), « La définition et la sélection des compétences clés. Résumé » (DeSeCo), Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf.

Pierce K. M. et Gilles C. (2008), « From exploratory talk to critical conversations », *in* Mercer N. et Hodgkinson S. (éd.), *Exploring Talk in Schools*, Sage, Londres, p. 37-54 (uniquement en anglais).

Portfolio européen des langues, n° 1 (prototype basé sur le projet de descripteurs CECR/Suisse), https://www.coe.int/fr/web/portfolio.

Projet INCA (2014), Évaluation de la compétence interculturelle (uniquement en anglais), https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=fr.

Purves A. C. (1971), « The evaluation of learning in literature », *in* Bloom B. S., Hastings J. T. et G. F. Madaus (éd.), *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill, New York, p. 699-766 (uniquement en anglais).

Schneider G., North B. et Koch L. (2000), *Un Portfolio européen des langues*, Berner Lehrmittel und Medienverlag, Berne.

Takala S. (non publié), AMMKIA : Projet finlandais.

Thompson S., Hillman K. et De Bortoli L. (2013), *A teacher's guide to PISA reading literacy*, ACER, Melbourne (uniquement en anglais), www.acer.org/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf.

Trim J. L. M., « C1 Level Can Do Specifications for Profile Deutsch », annexe A, *in* Green A. (2012), *Language functions revisited: theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*, English Profile Studies, vol. 2, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge (uniquement en anglais).

Tuning Educational Structures in Europe (non daté a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes* (en anglais et en espagnol), http://tuningacademy.org/?lang=en.

Tuning Educational Structures in Europe (non daté b), « Generic competences », http://tuningacademy.org/?lang=en (consulté le 9 septembre 2019).

Tuning Educational Structures in Europe (non daté c), « Education – Specific competences » (en anglais et en espagnol), http://tuningacademy.org/?lang=en.

Vacca J. S. (2008), « Using scaffolding techniques to teach a social studies lesson about Buddha to sixth graders », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 51, n° 8, p. 652-658 (uniquement en anglais).

Vollmer H. et Thürmann E. (2016), « Language sensitive teaching of so-called non-language subjects : a checklist », *in* Beacco J.-C. *et al*. (éd.) (2016), *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c (consulté le 5 décembre 2019)[59].

Walqui A. (2006), « Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n° 2, p. 159-180.

Webb N. (2009), « The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom », *British Journal of Educational Psychology,* vol. 78, n° 1, p. 1-28.

Zwiers J. (2008), *Building academic language*, Jossey-Bass, San Francisco.

59. Une version élargie de cette liste de contrôle a été publiée en allemand : Thürmann E. et Vollmer H. (2012), « Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen », *in* Röhner C. et Hövelbrinks B. (dir.), Soutien linguistique thématique en allemand langue seconde, Juventa, Weinheim, p. 212-233.

Annexe 10

RESSOURCES EN LIGNE

ALTE (2011), Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue. À utiliser en liaison avec le CECR, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/1680667a2c (consulté le 5 décembre 2019).

« Banque de descripteurs supplémentaires », https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors (consulté le 5 décembre 2019).

Beacco J.-C. *et al.* (2016a), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a (consulté le 5 décembre 2019).

Beacco J.-C. *et al.* (2016b), *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c (consulté le 5 décembre 2019).

Beacco J.-C. et Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab (consulté le 5 décembre 2019).

CARAP, *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures,* Centre européen pour les langues vivantes, https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

« CECR-QualiMatrix, Une matrice qualité pour l'utilisation du CECR », https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/QualityassuranceandimplementationoftheCEFR/tabid/1870/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

CEFTrain (Common european framework of reference for languages in teacher training), https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/ceftraincommon-european-framework-of-reference-for-languages-in-t (consulté le 5 décembre 2019).

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, https://www.ecml.at/ (consulté le 5 décembre 2019).

Centre européen pour les langues vivantes, pages thématiques sur le CECR et le PEL, https://www.ecml.at/Thematicareas/CEFRandELP/tabid/1935/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

Comité des Ministres, Recommandation CM/Rec(2008)7 sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2f99 (consulté le 5 décembre 2019).

Comité des Ministres, Recommandations sur les langues et l'apprentissage des langues, https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/recommendations (consulté le 5 décembre 2019).

« Compétences pour une culture de la démocratie », https://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture (consulté le 5 décembre 2019).

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, https://rm.coe.int/16802fc3a8 (consulté le 5 décembre 2019).

Conseil de l'Europe (2009a), Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Un manuel, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2e (consulté le 5 décembre 2019).

Conseil de l'Europe (2009b), « Autobiographie de rencontres interculturelles », https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters (consulté le 5 décembre 2019).

Conseil de l'Europe (2018), *Reference framework of competences for democratic culture*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://go.coe.int/mWYUH (consulté le 6 mars 2020).

Conseil de l'Europe, textes officiels et documents concernant l'intégration linguistique des adultes migrants, https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/officials-texts-and-guidelines (consulté le 5 décembre 2019).

Coste D. et Cavalli M. (2015), Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/09000016807367ef (consulté le 5 décembre 2019).

« Description de niveaux de référence (DNR) », https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions (consulté le 5 décembre 2019).

Eaquals, « Practical resources for language teaching », www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/ (consulté le 5 décembre 2019).

Europass, https://europass.cedefop.europa.eu/fr (consulté le 5 décembre 2019).

Goodier T. (éd) (2018a), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 7 à 10 ans – Volume 1*, Division des politiques éducatives/Service de l'éducation, Conseil de l'Europe. L'introduction est en anglais mais les descripteurs sont proposés en plusieurs langues, https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688 (consulté le 5 décembre 2019).

Goodier T. (éd) (2018b), *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs de compétences en langues élaborés pour jeunes apprenants âgés de 11 à 15 ans – Volume 2*, Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe. L'introduction est en anglais mais les descripteurs sont proposés en plusieurs langues, https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689 (consulté le 5 décembre 2019).

Goulier F. (2007), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios,* Éditions Didier/Conseil de l'Europe, Paris/Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069ce6d (consulté le 5 décembre 2019).

« Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities » (uniquement en anglais), https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262115/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8 (consulté le 5 décembre 2019).

LINCDIRE, LINguistic & Cultural DIversity REinvented, www.lincdireproject.org (consulté le 5 décembre 2019).

MIRIADI, Le projet Miriadi, https://www.miriadi.net/projet-miriadi (consulté le 5 décembre 2019).

Noijons J., Bérešová J., Breton G. *et al*. (2011), *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Les points essentiels du manuel*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_21_relex_FR_web.pdf?ver=2018-03-21-10 (consulté le 5 décembre 2019).

North B. et Piccardo E. (2016), *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32 (consulté le 5 décembre 2019).

PETRA-E Network (uniquement en anglais), https://petra-education.eu/ (consulté le 5 décembre 2019).

Piccardo E. *et al*. (2011), *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR,* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_19_ecep_franzoesisch_web.pdf?ver=2018-03-21-093928-930 (consulté le 5 décembre 2019).

Piccardo E. (2014), *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche,* Service des programmes d'études, Canada, http://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf (consulté le 5 décembre 2019).

Piccardo E. (2016), *Phonological Scale Revision Process Report*, Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe (uniquement en anglais), https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9 (consulté le 5 décembre 2019).

Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education (consulté le 5 décembre 2019).

Portfolio européen des langues (PEL), https://www.coe.int/fr/web/portfolio (consulté le 5 décembre 2019).

PRO-SIGN, Les langues des signes et le Cadre européen commun de reference pour les langues, « Descriptors and approaches to assessment » (uniquement en anglais). https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

« Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence (RELANG) », https://relang.ecml.at/Home/tabid/4079/language/fr-FR/Default.aspx (consulté le 5 décembre 2019).

Trim J. *et al.* (2001), *« Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Guide pour les utilisateurs »,* Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069782b (consulté le 5 décembre 2019).

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA
Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE
Robert's Plus d.o.o.
Marasoviçeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE
Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE
Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

NORWAY/NORVÈGE
Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE
Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL
Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE
Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE
Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN
Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Le volume complémentaire du CECR élargit le champ de l'éducation langagière. Il reflète les développements académiques et sociétaux survenus depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et met à jour la version de 2001. Cette publication doit beaucoup aux contributions de l'ensemble des professionnels impliqués dans l'enseignement des langues, à travers l'Europe et au-delà.

Ce volume contient :

- une explicitation des aspects essentiels du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage ;
- un ensemble complet et actualisé des descripteurs du CECR, qui remplace celui de 2001 par :
  - des descripteurs respectant l'approche inclusive et la neutralité de genre ;
  - des détails supplémentaires relatifs à l'écoute et à la lecture ;
  - un nouveau niveau, le niveau pré-A1, ainsi qu'une description enrichie des niveaux A1 et C ;
  - une échelle de remplacement pour la compétence phonologique ;
  - de nouvelles échelles pour la médiation, l'interaction en ligne et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;
  - de nouvelles échelles pour la compétence en langue des signes ;
- un bref rapport sur les processus de développement, de validation et de consultation, qui ont duré quatre ans.

Le volume complémentaire du CECR représente une nouvelle étape dans un processus d'engagement dans l'éducation aux langues, qui est mené par le Conseil de l'Europe depuis 1964 et qui vise à :

- promouvoir et soutenir l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes ;
- renforcer le dialogue interculturel, et donc la compréhension mutuelle, la cohésion sociale et la démocratie ;
- protéger la diversité linguistique et culturelle en Europe ; et
- promouvoir le droit à une éducation de qualité pour tous.

ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE

www.coe.int/lang-cecr

PREMS 026421

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

http://book.coe.int
ISBN 978-92-871-8646-1
17,50€/35US$

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE