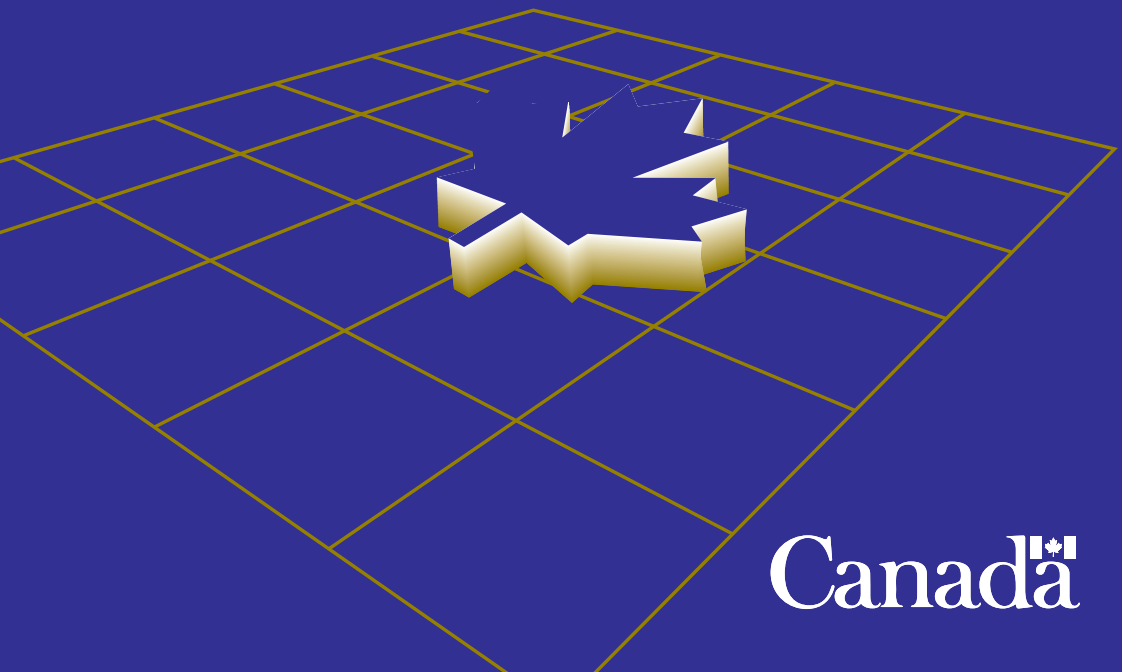
Patrimoine canadien | Canadian Heritage

Nouvelles perspectives canadiennes

Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada

Mai 2006



Canada

NOUVELLES PERSPECTIVES CANADIENNES

PROPOSITION D'UN CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES POUR LE CANADA

Mai 2006

Laurens Vandergrift, PhD
Institut des langues secondes
Université d'Ottawa

Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada

Les Éditions et Services de Dépôt est un programme du gouvernement fédéral ayant pour mandat de rendre l'information provenant du Gouvernement canadien accessible et disponible au peuple canadien. Pour aider les Éditions et Services de Dépôt dans l'accomplissement de cette tâche, les ministères devront, selon la politique de communication du Conseil du Trésor, fournir des copies de chaque publication au programme pour fin de distribution à ses réseaux de bibliothèques dépositaires. Pour plus d'information à propos du programme, veuillez communiquer avec notre agent d'acquisition Norm Newton au (613) 996-3889 ou par courriel norm.newton@pwgsc.gc.ca

Le présent projet de recherche a été financé dans le cadre du Programme de recherche et de diffusion lié aux langues officielles, initiative conjointe du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du ministère du Patrimoine canadien. Son contenu ne représente que l'opinion de l'auteur et ne traduit pas nécessairement les politiques et le point de vue du gouvernement du Canada.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Traduit de l'anglais

N° de catalogue CH4-114/2006F-PDF
ISBN 0-662-72037-7

© Sa Majesté la Reine du chef du Canada, 2006

TABLE DES MATIÈRES

Préface 5

Sommaire 7

1. Un cadre commun de référence pour les langues au Canada : un réel besoin 13
   1.1 Engagement du Canada à l'égard de la dualité linguistique 13
   1.2 L'apprentissage d'une langue : l'œuvre de toute une vie 14
   1.3 Mesure des progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue . . 15

2. Définition d'un cadre de référence pour les langues 17

3. Utilité d'un cadre commun de référence pour les langues au Canada . . 17

4. Caractéristiques d'un cadre de référence valide pour les langues . . . 18

5. Cadres pour les langues existants 19
   Tableau 1 : Cadres pour les langues : forces et faiblesses 21

6. Cadre européen commun de référence pour les langues 22

7. Nature des échelles de compétence du CECR 24
   Tableau 2 : Niveaux communs de compétences du CECR : Échelle globale 26
   Tableau 3 : Niveaux communs de compétences du CECR : Grille pour l'autoévaluation 27

8. Validation des échelles de compétence du CECR 28

9. Points forts du CECR dans le contexte canadien 29

10. Points faibles du CECR dans le contexte canadien 31

11. Recommandation 32

12. Prochaines étapes possibles 32

13. Conclusion 35

Glossaire 37

Bibliographie 39

Annexe A : Questions théoriques et définitions 45
1. Le niveau de référence visé : peut-il être défini ? 45
2. Définir la compétence langagière 45
3. Modèles de compétence langagière 47
4. Clarifier le sens du terme «fonctionnel» 49
5. Compétence langagière fonctionnelle : un objectif vague 51

Annexe B : Cadres pour les langues du domaine public : Description et analyse 55
1. Échelle de l'*Interagency Language Roundtable* (ILR) 57
2. Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) 59
3. Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick 61
4. Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle, Commission de la fonction publique du Canada (CFP) 62
5. Niveaux de compétence langagière canadiens (NCLC) 63

Annexe C : Concordances préliminaires d'autres cadres pour les langues avec le CECR 67

PRÉFACE

En 2004-2005, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le ministère du Patrimoine canadien (PCH) ont lancé le Programme de recherche et de diffusion lié aux langues officielles. Cette initiative conjointe de trois ans a pour but de promouvoir la recherche sur les politiques et les pratiques liées aux langues officielles, et de veiller à ce que les résultats soient diffusés. Quatre thèmes orientent la sélection des projets de recherche : l'enseignement dans la langue de la minorité; l'apprentissage de la langue seconde; la gouvernance et le développement communautaire et la dualité linguistique. Les quatre mécanismes de financement retenus sont : les subventions de recherche, les subventions pour les ateliers, les subventions pour colloques et les subventions pour chercheurs en résidence virtuelle.

M. Laurens Vandergrift a été sélectionné en 2005 à titre de chercheur en résidence virtuelle au sein de la Direction générale des programmes d'appui aux langues officielles de PCH. Sa proposition, élaborée dans la foulée du Plan d'action pour les langues officielles lancé par le gouvernement fédéral au cours du printemps 2003, visait à explorer les moyens d'atteindre l'objectif stratégique du Plan qui consiste à doubler la proportion de diplômés des écoles secondaires canadiennes possédant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle d'ici l'année 2013.

Dans le présent document de travail, M. Vandergrift montre de quelle façon l'adoption d'un cadre commun de référence pour les langues permettrait aux provinces et aux territoires de disposer d'un système transparent et cohérent pour la description de la compétence langagière. À la lumière d'une évaluation des cadres qui existent actuellement, le chercheur recommande que les provinces et territoires envisagent la possibilité d'adopter le *Cadre européen commun* comme cadre de référence pour les langues au Canada.

Tout au long de ses travaux de recherche et de la rédaction du présent document de travail, M. Vandergrift a bénéficié des conseils et commentaires d'un comité consultatif composé de W. Lazaruk, de A. MacFarlane et de S. Rehorick. Le Ministère tient à remercier M. Vandergrift et les membres du comité consultatif de leur excellent travail.

Hubert Lussier
Le Directeur général des programmes
d'appui aux langues officielles

SOMMAIRE

Le gouvernement du Canada a renouvelé son engagement à l'égard de la dualité linguistique en adoptant un plan d'action national concernant les langues officielles. L'un des buts énoncés dans le plan d'action est de doubler, d'ici l'année 2013, la proportion de diplômés des écoles secondaires possédant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle. Or, l'éducation étant au Canada un domaine de compétence provincial et territorial, ce but ne pourra être atteint qu'avec la collaboration des provinces et des territoires. Toutefois, à l'heure actuelle, il n'existe ni de programmes communs d'enseignement des langues secondes ni d'instruments communs qui permettraient d'effectuer un contrôle objectif des progrès réalisés dans l'atteinte de ce but. L'application d'un cadre de référence à l'échelle du Canada permettrait l'établissement de paramètres communs aux fins de la description et de la mesure de la compétence langagière, paramètres qui pourraient être compris par tous les utilisateurs.

L'adoption d'un cadre commun de référence pour les langues procurerait aux provinces et aux territoires un système transparent et cohérent de description de la compétence langagière. En plus de fournir des paramètres permettant aux systèmes d'éducation partout au Canada de calibrer la compétence langagière, un **cadre** commun **de référence pour les langues**[1] permettrait à tous les intervenants de s'entendre sur le sens de la notion de compétence fonctionnelle. Il pourrait faciliter la collaboration entre les ministères de l'Éducation, fournir une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques et permettre d'assurer le suivi des progrès réalisés par l'apprenant, dans le temps et dans des provinces et territoires. Un tel cadre pourrait être utilisé par chaque province et territoire comme point de référence pour l'enseignement des langues et l'évaluation, sans qu'il faille imposer un programme d'enseignement, une méthode pédagogique ou une norme en

1. On trouvera, à la fin du présent document, un glossaire réunissant des termes ayant un sens technique précis dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde et de l'évaluation. Les termes qui figurent dans le glossaire seront en caractères gras lorsqu'ils seront utilisés pour la première fois dans le document.

particulier. Un cadre commun pourrait favoriser un rapprochement entre les systèmes d'enseignement formel, le milieu de travail et les institutions culturelles, et ce, tant au Canada que sur la scène internationale.

La question de la raison d'être d'un cadre commun de référence pour les langues au Canada et de la valeur que représente un tel cadre pour le Canada est abordée dans le présent document. À cette fin, un certain nombre de cadres pour les langues du domaine public ont été examinés afin de déterminer leur validité et la pertinence de leur utilisation en contexte canadien. Une revue des écrits portant sur les cadres de référence pour les langues a permis de dégager et de déterminer des critères pour mesurer la **validité** et l'utilité d'un tel cadre. Il s'agit des critères ci-après.

- La **validité de construit :** les descripteurs de niveaux doivent refléter de façon uniforme la théorie relative à la compétence de communication qu'ils sont censés décrire et mesurer, et les niveaux doivent faire l'objet d'une validation empirique.
- La **validité apparente :** les descripteurs de niveaux doivent être compatibles avec les perceptions des enseignants de même qu'avec leurs expériences auprès des apprenants.
- La **validité contextuelle :** le cadre doit répondre aux besoins particuliers du Canada. Le critère de validité contextuelle exige que le cadre soit :
  - suffisamment transparent pour qu'il puisse être compris par tous les élèves canadiens et utilisé à des fins d'auto-évaluation ;
  - indépendant du contexte, de façon à ce qu'il puisse être utilisé pour divers programmes d'enseignement visant des apprenants d'âges différents et poursuivant divers buts ;
  - assez vaste pour favoriser le rapprochement entre les systèmes d'enseignement formel, les employeurs et les institutions culturelles ;
  - assez souple pour permettre à chaque province et territoire de relier son programme au cadre plus large ;
  - suffisamment détaillé dans la partie inférieure de l'**échelle** pour discriminer des apprenants appartenant à différents contextes d'apprentissage.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) s'est révélé comme étant le cadre qui répond aux critères de validité et qui convient le mieux au contexte canadien pour les raisons ci-après.

- Fondé sur la théorie de la **compétence** langagière et de l'utilisation langagière la plus largement acceptée, le CECR constituerait pour les provinces et les territoires un cadre commun pour les langues et fournirait une terminologie commune pour décrire la communication dans une autre langue.
- Les échelles du CECR ont été définies et classées empiriquement pour un certain nombre de langues différentes, de telle sorte qu'elles peuvent s'appliquer à toutes les langues enseignées dans les provinces et les territoires.
- Les enseignants attribuent au CECR un degré élevé de validité apparente car les descriptions de la compétence langagière des apprenants sont compatibles avec leurs perceptions de la compétence langagière des apprenants et avec leur expérience auprès de ces derniers.
- Les descripteurs du CECR sont transparents, conviviaux et utiles aux enseignants et aux apprenants. Un tel critère est important pour les élèves plus particulièrement si le cadre est destiné à être utilisé à des fins d'auto-évaluation.
- Les descripteurs de niveaux du CECR sont indépendants de tout contexte offrant ainsi toute la souplesse nécessaire pour convenir aux divers programmes d'enseignement des provinces et territoires.
- Étant donné que le CECR a été en mesure de répondre aux besoins particuliers des 46 États membres du Conseil de l'Europe, on peut conclure qu'il est assez souple pour que les provinces et les territoires lui rattachent leurs descripteurs et leurs cadres.
- Le CECR est ouvert et souple. Il n'est pas lié à une méthodologie de l'enseignement particulière ou à un programme d'enseignement précis pour répondre aux besoins et aux cultures pédagogiques des provinces et des territoires. Pour ces raisons, il constitue une option attrayante.
- Le système arborescent proposé par le CECR offre une flexibilité qui fait en sorte que les provinces et les territoires peuvent établir des sous-niveaux pertinents à leurs divers programmes linguistiques tout en continuant à adhérer au modèle commun.

Le CECR a été mis au point à la lumière de plus de 30 années de travaux menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine des langues en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'évaluation des langues ; il jouit d'une reconnaissance internationale et il est disponible pour une utilisation dans d'autres pays. La compétence langagière est définie en fonction de trois grands niveaux de

performance langagière : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté. Ces échelons sont ensuite fractionnés en six niveaux de performance langagière en fonction desquels les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue peuvent être mesurés. Chaque niveau peut ensuite être fractionné de nouveau en sous-niveaux de façon à ce que les besoins locaux soient pris en compte, tout en continuant d'adhérer au système commun.

Le CECR offre une diversité d'échelles d'utilisation langagière fondées sur les six niveaux globaux qui sont à la fois holistiques et très analytiques. La performance langagière est exprimée en termes d'affirmation du type « peut faire », de telle sorte qu'en plus d'être utilisées par des enseignants et des évaluateurs, ces échelles se prêtent bien à une utilisation par des apprenants à des fins d'auto-évaluation. Il existe des échelles distinctes pour chaque volet d'habileté, ainsi que des échelles plus détaillées pour les micro-fonctions d'une habileté donnée.

Contrairement aux autres cadres du domaine public, les **échelles de compétence** du CECR ont fait l'objet d'un processus rigoureux de validation, pour s'assurer que chaque descripteur correspond bien au niveau auquel il est destiné. Les enseignants ont joué un rôle important dans le processus de validation, car ils ont veillé à ce que le langage utilisé soit compréhensible, transparent et convivial.

Le CECR a été appliqué dans le cadre d'un certain nombre d'initiatives européennes d'évaluation langagière d'envergure, notamment le Portfolio européen des langues (PEL). Le PEL est à la fois un outil de documentation et de présentation et un outil pédagogique utilisé par les apprenants pour faire le point sur leur compétence dans toutes les langues apprises et pour réfléchir sur leurs apprentissages langagiers et leurs expériences culturelles ainsi que pour les planifier et les mesurer. Les niveaux du CECR sont partie intégrante de l'utilisation du PEL dans la mesure où ils constituent la base de l'auto-évaluation et servent de point de référence pour que les apprenants se fixent des objectifs. Utilisés conjointement, le CECR et le PEL constituent un ensemble couvrant tous les aspects de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation en langues, tout en ayant la souplesse nécessaire pour permettre une adaptation en fonction de la diversité de besoins et de cultures pédagogiques des 46 pays membres du Conseil de l'Europe.

Par conséquent, **il est recommandé que les provinces et les territoires envisagent la possibilité d'adopter le Cadre européen commun comme cadre de référence pour les langues au Canada.**

En guise de conclusion, un certain nombre de mesures pouvant être prises dans le but de donner suite à cette recommandation sont suggérées :

- consulter les provinces et les territoires sur la possibilité d'adopter le CECR, et en discuter à l'occasion d'une réunion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada);
- consulter des entreprises et le secteur industriel sur l'utilisation du CECR pour décrire la compétence langagière à des fins de travail et d'accréditation ;
- mettre à l'essai, dans des provinces et des territoires, un portfolio des langues s'appuyant sur le CECR;
- calibrer d'autres cadres utilisés actuellement au Canada en fonction du CECR en vue de déterminer des équivalences ;
- examiner des outils de mesure existants pour soutenir l'établissement d'un cadre commun pour le Canada, et calibrer ces outils en fonction du CECR;
- examiner la possibilité d'intégrer les descripteurs de niveaux du CECR au recensement afin de permettre aux Canadiens d'évaluer leur niveau de bilinguisme en fonction d'un cadre commun.

Dans l'Annexe A, il est question des enjeux théoriques qui sous-tendent la compétence langagière et d'une définition de la « compétence fonctionnelle ». La compétence fonctionnelle n'est pas un **construit** statique : elle peut varier en fonction du contexte et des buts de communication. La compétence fonctionnelle peut être définie de diverses façons, selon le locuteur, le destinataire, les habiletés en jeu ou les circonstances dans lesquelles la langue est utilisée.

Dans l'Annexe B, d'autres cadres pour les langues sont examinés de façon plus détaillée à la lumière de critères faisant ressortir les points forts et les points faibles d'un cadre de référence valide pour les langues.

L'Annexe C contient des tableaux qui comparent les niveaux de chacun des cadres examinés à l'Annexe B avec les niveaux du Cadre européen commun.

1. UN CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES AU CANADA : UN RÉEL BESOIN

1.1 Engagement du Canada à l'égard de la dualité linguistique

En 2003, le gouvernement du Canada renouvelait son engagement à l'égard de la dualité linguistique en adoptant un plan d'action intitulé *Le prochain acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne – Le Plan d'action pour les langues officielles* (le Plan d'action) (BCP, 2003). Trois facteurs ont motivé des réinvestissements dans la politique sur les langues officielles. Premièrement, la dualité linguistique fait partie du patrimoine canadien. Même si la société canadienne est plus diversifiée aujourd'hui qu'elle ne l'était à l'époque de l'adoption de la *Loi sur les langues officielles* en 1969, le français et l'anglais conservent leur statut particulier à titre de langues officielles. Deuxièmement, la dualité linguistique procure certains avantages au Canada dans le contexte d'une mondialisation croissante, car le français et l'anglais jouissent du statut de langue internationale. Troisièmement, les nouvelles technologies transforment le monde du travail créant des occasions de contact direct et de communication entre les groupes linguistiques au Canada et dans le reste du monde.

La recherche montre que les Canadiens croient qu'il est important pour leurs enfants d'apprendre une deuxième langue (BCP, 2003, p. 23). Pas moins de 86 % des Canadiens (82 % des anglophones) veulent que leurs enfants apprennent une autre langue. Chez les anglophones qui veulent que leurs enfants soient bilingues, 75 % croient que la deuxième langue devrait être le français; de même, 90 % des francophones estiment que la deuxième langue devrait être l'anglais. Étant donné l'intérêt que portent les citoyens à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde, et l'importance du bilinguisme pour l'avenir du Canada, le gouvernement du Canada propose, dans son Plan d'action, de doubler, avec la collaboration des provinces et des territoires, la proportion de diplômés du secondaire possédant une compétence fonctionnelle[2] dans leur deuxième langue officielle d'ici l'année 2013 (BCP, 2003,

2. On trouvera une analyse approfondie de la notion de « compétence fonctionnelle » à l'Annexe A.

p. 28). Puisque la connaissance des deux langues joue un rôle important dans l'accès au marché du travail et aux marchés commerciaux mondiaux, le Plan d'action propose également de faire de l'habileté à communiquer en français et en anglais une des assises de la formation continue pour les Canadiens.

Au Canada, l'éducation est un domaine de compétence provinciale et territoriale. Chaque province et chaque territoire établit ses propres priorités en matière d'éducation, et utilise des programmes d'enseignement des langues qui reflètent ses besoins particuliers. Par conséquent, il n'existe à l'échelle du Canada aucun programme commun d'enseignement des langues secondes ni d'outil commun permettant de mesurer les progrès réalisés à l'égard de l'atteinte de l'objectif de développement de la compétence fonctionnelle. Dans un tel contexte, le gouvernement canadien pourrait jouer un rôle important en facilitant la mise au point d'outils communs qui permettraient à chaque province et territoire d'inscrire son programme dans un cadre commun pour les langues qui bénéficie d'une reconnaissance à l'échelle internationale.

Le potentiel d'un de ces outils, un cadre commun de référence pour les langues au Canada, ainsi que la pertinence du recours au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) dans le contexte canadien sont examinés dans le présent document. Ce cadre pourrait être utilisé par chaque province et chaque territoire comme point de référence, et pourrait faciliter un rapprochement entre les systèmes d'enseignement formel, les employeurs et les institutions culturelles de partout au Canada et, au-delà, sur la scène internationale.

1.2 L'apprentissage d'une langue : l'œuvre de toute une vie

Le but de tout apprentissage d'une langue seconde est d'atteindre la compétence langagière[3]. Le Plan d'action vise surtout à accroître le nombre de diplômés du secondaire qui possèdent une compétence fonctionnelle dans leur deuxième langue. Toutefois, l'apprentissage d'une langue ne s'arrête pas à la fin des études secondaires ou postsecondaires. En fait, la nécessité d'apprendre devient plus signifiante lorsque des adultes veulent relever de nouveaux défis et saisir des

3. Mentionnons que, dans le présent document, le traitement de la notion de compétence langagière concerne surtout l'expression orale. Cela n'implique pas que la compétence langagière couvre uniquement la production orale ; en effet, il est possible de déterminer la compétence d'un apprenant pour l'écoute, la lecture et l'écriture. Puisque l'expression orale suppose presque toujours une interaction avec une autre personne, les descripteurs de la compétence en matière d'expression orale se réfèrent habituellement au fait de comprendre un **interlocuteur** en vue d'obtenir de l'information, de clarifier la compréhension du message et de faire progresser la conversation. Ainsi, les descripteurs de la compétence en matière d'expression orale permettent également de décrire et de mesurer l'écoute interactive. Ainsi, on fait la distinction, dans les échelles du CECR, entre « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ».

occasions qui exigent d'eux un approfondissement ou une amélioration de leurs compétences dans la deuxième langue, ou l'acquisition d'une autre langue. La vision de la dualité linguistique au Canada ne se limite pas à un niveau de compétence fonctionnelle ponctuel : elle suppose également que l'amélioration puisse s'exercer à travers des occasions d'apprentissage diversifiées.

À des fins de formation continue, l'établissement d'un cadre commun assorti de niveaux de compétence pourrait se révéler utile pour assurer le suivi des progrès réalisés, pour faciliter la reconnaissance des compétences, et pour permettre l'accréditation et la collaboration entre divers secteurs de l'éducation, institutions et provinces et territoires à travers le Canada. L'apprentissage d'une langue dans le cadre de cours spéciaux, d'échanges, de formations en milieu de travail ou par d'autres moyens peut être rattaché à une formation plus systématique, grâce à l'utilisation d'un cadre commun. Franchir des étapes dans l'atteinte de la compétence langagière peut faire l'objet de récompenses et de reconnaissances ; une **compétence langagière différenciée** peut être ciblée et reconnue. Les apprenants peuvent utiliser le cadre pour se donner comme objectif de passer à un niveau supérieur à l'intérieur d'un volet de compétence donné (par exemple, s'attarder uniquement à l'expression orale), ou de développer un certain profil de compétence langagière (par exemple, se centrer sur la compréhension de textes, c'est-à-dire savoir lire et écouter).

1.3 Mesure des progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue

Trouver des moyens efficaces pour atteindre le but fixé pour 2013 et mesurer le progrès accompli constituent la clef du succès du Plan d'action. Pour cette raison, le Commissariat aux langues officielles (CLO), en partenariat avec le ministère du Patrimoine canadien (PCH) et *Canadian Parents for French*, a organisé le colloque, « Vision et défis au 21e siècle », afin de mettre au point une stratégie viable pour atteindre l'objectif fixé pour 2013 (CLO, 2004). Des intervenants et des dirigeants dans les domaines de l'éducation, des affaires et de l'économie, des arts, de la culture et des sports ont parlé des défis à relever, et ont élaboré des stratégies pour renouveler les programmes

(3. Suite) Cependant, le développement de la compétence en production orale est la dimension la plus difficile et la plus exigeante sur le plan de l'investissement en temps. C'est à l'égard de cet aspect que l'apprenant investit le plus de temps, et c'est bien souvent de l'expression orale qu'il s'agit lorsqu'on parle de connaître une langue ou de la raison pour laquelle on veut apprendre une autre langue.
En effet, la cible du Plan d'action relative à la « compétence fonctionnelle » renvoie implicitement à la production orale, et cette habileté sert présentement de base pour déterminer le nombre de Canadiens possédant une compétence fonctionnelle dans leur deuxième langue. Dans le cadre du recensement, ce renseignement est obtenu à partir de la réponse « Oui » ou « Non » à la question suivante : «Parlez-vous suffisamment l'anglais [ou le français] pour tenir une conversation ? »

d'enseignement d'une langue seconde au Canada. Aussi, S. Rehorick (Université du Nouveau-Brunswick) a été chargée de formuler des recommandations spécifiques à l'égard de l'objectif fixé pour 2013. Le rapport du comité, intitulé *Plan deux mille treize (2013) : Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde* (PCH, 2004), énonce 54 recommandations concrètes pour atteindre l'objectif du gouvernement, y compris le besoin de mesurer les progrès accomplis à l'égard de l'objectif fixé. Pour mesurer les progrès accomplis, il faut définir la notion de « compétence fonctionnelle », établir des **niveaux de compétence** clairs pour mesurer les progrès réalisés, et déterminer quels outils permettront de mesurer les progrès réalisés.

Comment déterminer de façon objective qu'un élève possède la «compétence langagière fonctionnelle» visée ? Même si la plupart des intervenants ont une conception vague de la compétence fonctionnelle, ce **construit** doit être défini de façon concrète. La plupart des élèves canadiens, par exemple, étudient actuellement le français dans le cadre d'un programme de français de base. Pour obtenir un accroissement de 50 % du nombre d'élèves qui atteignent un niveau de compétence fonctionnelle, il faut déterminer clairement le niveau de compétence que les élèves inscrits à un programme de français de base peuvent espérer atteindre, la façon de mesurer les progrès réalisés à l'égard de cet objectif, et les changements qu'il faudrait peut-être apporter aux programmes. Une compétence fonctionnelle constitue-t-elle un objectif raisonnable pour les élèves inscrits à un programme de français de base ? Les parents et les élèves pourraient tirer avantage de l'obtention de renseignements concernant les programmes d'enseignement des langues secondes existants dans leur province ou dans leur territoire, y compris sur les résultats escomptés dans le cadre de chaque programme, et sur la façon dont les progrès réalisés seront mesurés. Certains programmes ne visent peut-être pas une compétence fonctionnelle.

De même, comment les compétences linguistiques acquises à l'extérieur du système d'éducation, par exemple, dans le cadre d'*Explore* (autrefois connu sous le nom de Programme de bourses d'été de langues), d'études à l'étranger ou d'une expérience de travail dans un milieu où on ne parle que la deuxième langue peuvent-elles être mesurées et reconnues ? Pour faire cela de façon objective, il serait utile de disposer d'un cadre commun qui peut fournir un système cohérent pour la description de la compétence langagière. Le cadre doit être suffisamment explicite pour décrire un large éventail de niveaux de compétence langagière, allant de la connaissance élémentaire jusqu'à la maîtrise presque parfaite de toute langue, et suffisamment transparent pour être compris par tous les utilisateurs.

2. DÉFINITION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Un cadre[4] de référence pour les langues propose un système objectif pour :

- définir la compétence langagière en fonction de différents niveaux de compétence de communication sur un continuum indépendamment des langues et des contextes ;
- comparer les progrès réalisés par un apprenant sur le plan de l'expression en fonction d'une échelle (au lieu d'effectuer une comparaison en fonction de la compétence langagière des autres) ; et
- mesurer les progrès réalisés par l'apprenant à chaque étape de son apprentissage, et tout au long de sa vie.

3. UTILITÉ D'UN CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES AU CANADA

Un cadre commun de référence pour les langues pourrait :

- fournir une assise commune pour la calibration et la reconnaissance de la compétence langagière peu importe la langue, partout au Canada ;
- fournir, à l'échelle du Canada, une interprétation commune de ce que cela signifie de posséder une compétence fonctionnelle dans une autre langue ;
- faciliter la communication entre les éducateurs, les intervenants des secteurs commercial et industriel, les parents et les communautés culturelles de partout au Canada sur la compétence langagière et la reconnaissance des qualifications langagières ;
- aider les apprenants à planifier l'apprentissage d'une langue sur une base permanente ;
- faciliter la collaboration entre les ministères de l'Éducation des provinces et des territoires ;
- fournir un outil pour suivre de façon objective les progrès réalisés à l'égard de l'objectif fixé pour l'an 2013 ;
- fournir un point de référence pour l'enseignement des langues et l'évaluation, sans imposer un programme d'enseignement, une méthodologie d'enseignement ou des standards de réussite.

4. Dans le présent document, le terme « cadre » est utilisé pour traiter des échelles de compétence, même s'il est reconnu qu'un cadre pour les langues va bien au-delà des échelles de compétence autour desquelles il s'articule.

Une fois établies la nécessité et la valeur de l'adoption d'un cadre commun de référence pour les langues, l'étape suivante consiste à envisager les critères pour la sélection d'un cadre, à examiner les options disponibles et à privilégier une option. Un examen approfondi des options du domaine public qui existent (voir l'Annexe B) laisse croire que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) est celui qui répond le mieux aux critères de validité et qui correspond aux besoins particuliers du contexte canadien. Toutefois, avant d'examiner plus en détail le CECR, il importe de cerner les caractéristiques d'un cadre valide.

4. CARACTÉRISTIQUES D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE VALIDE POUR LES LANGUES

Il existe un certain nombre de cadres de référence pour les langues du domaine public. Comment peut-on évaluer leurs forces et leurs faiblesses ? Le langage est probablement la plus complexe des habiletés humaines et, étant donné sa dimension sociale, la mesure de la performance langagière l'est tout autant. Dans l'annexe A, le lecteur trouvera traitées les questions théoriques liées à la compétence langagière et, dans l'Annexe B, une revue et analyse d'autres cadres pour les langues. Fondé sur cette revue des écrits, le choix des critères ci-après semble justifié pour déterminer la validité et la pertinence d'un cadre en fonction d'un contexte particulier. Un cadre pour les langues devrait être :

- fondé sur des assises théoriques solides (Brindley, 2001; North, 1997) ;
- validé empiriquement (Brindley, 1991; North 2000) ;
- en harmonie avec les perceptions et les expériences des enseignants auprès des apprenants de langues secondes ou étrangères (Brindley, 2001).

Les deux premières caractéristiques sont importantes, car elles correspondent à la validité de construit. Les descripteurs du cadre reflètent fidèlement le construit de la compétence de communication qu'ils sont censés décrire et mesurer, et les niveaux sont fondés sur une théorie de la mesure qui a été empiriquement validée pour un certain nombre de langues. La troisième caractéristique témoigne de la validité apparente du cadre dans la mesure où les descripteurs de niveaux créent du sens pour les personnes qui devront s'en servir. De plus, pour qu'un cadre donne les résultats escomptés, il doit satisfaire aux exigences de la validité contextuelle, c'est-à-dire qu'il doit correspondre aux besoins propres du contexte où il sera utilisé. Comme il a été souligné dans la section précédente portant sur la nécessité d'adopter un cadre pour les langues au Canada, un cadre valide contextuellement doit être :

- transparent et convivial, c'est-à-dire accessible aux apprenants et aux enseignants (North, 2000; Hudson, 2005), afin qu'il puisse être compris par des apprenants canadiens de tous âges à des fins d'auto-évaluation;
- indépendant du contexte mais pertinent au contexte, de façon à pouvoir convenir à divers programmes conçus pour des apprenants de différents âges et des apprenants poursuivant des objectifs variés (North, 2000; 2006);
- englobant, afin que des usagers distincts puissent y relier leurs propres cadres et descripteurs de niveaux (North, 2000 ; 2006), créant ainsi un pont entre les systèmes d'enseignement formel, les employeurs et les institutions culturelles;
- souple et ouvert (North, 2000) pour permettre à chaque province et territoire de relier son programme à un cadre plus large; et
- suffisamment discriminant des niveaux situés dans la partie inférieure du cadre de façon à ce que les progrès réalisés puissent être consignés en termes de compétence langagière dans des contextes scolaires (Liskin-Gasparro, 1984; North, 2000).

5. CADRES POUR LES LANGUES EXISTANTS

Les cadres mentionnés ci-dessous, issus du domaine public, ont été évalués du point de vue de leur validité en tant que cadre de référence et de leur pertinence pour une utilisation éventuelle dans le contexte canadien. Ils ont été retenus pour un examen en profondeur en raison de l'utilisation présente qui en est faite, au Canada ou à l'échelle internationale, et ce, dans le but de répondre aux besoins des apprenants dans de tels contextes. Ces cadres sont analysés et décrits de façon plus détaillée à l'Annexe B.

- Échelle de l'*Interagency Language Roundtable* (ILR)

L'échelle de l'ILR, conçue par le *United States Foreign Service Institute*, décrit la compétence langagière sur une échelle allant de 0 à 5 (absence de compétence fonctionnelle à compétence du locuteur natif instruit). Toutes les agences gouvernementales américaines utilisent l'échelle de l'ILR comme référence commune pour vérifier la performance langagière requise en milieu de travail. Elle est moins appropriée pour le contexte scolaire; la partie inférieure de l'échelle aurait besoin d'être subdivisée davantage, de façon à pouvoir décrire de légères améliorations de la compétence. Ceci constitue un aspect crucial puisqu'il permettra aux apprenants dans les écoles canadiennes de percevoir leur progrès dans l'apprentissage d'une langue, et agira comme soutien à la motivation.

- Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)

Les Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL ont été mises au point dans le but d'élargir davantage la partie inférieure de l'échelle de l'ILR et de la rendre plus facilement applicable à des apprenants évoluant dans des contextes scolaires traditionnels aux États-Unis. Les échelons inférieurs (de 0 à 2+) de l'échelle de l'ILR ont été divisés en neuf sous-niveaux afin de décrire des améliorations modestes de la compétence, et les niveaux supérieurs (3 et plus) ont été fusionnés pour ne constituer qu'un seul niveau. Même si ces directives sont attrayantes de prime abord, la séquence des descripteurs en fonction des niveaux de compétence dans l'échelle est fondée sur des hypothèses à l'égard des étapes de l'acquisition d'une deuxième langue qui ne sont peut-être pas justifiées (ce qui met en cause leur validité). En outre, elles sont moins adaptées au contexte canadien, car elles sont liées à une épreuve particulière (l'*Oral Proficiency Interview*, Entrevue orale visant à mesurer le niveau de compétence fonctionnelle du candidat).

- Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick

L'Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick a été développée à partir de l'échelle de l'ILR dans le but d'évaluer le niveau de compétence dans la deuxième langue des diplômés du secondaire et des fonctionnaires provinciaux qui soumettent leur candidature à des postes classés bilingues. La performance est classée sur une échelle à neuf niveaux allant de Novice à Supérieur. Cette échelle est limitée à la compétence orale, ce qui restreint son utilité en ce qui concerne la description de la compétence langagière dans son ensemble.

- Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle établis par la Commission de la fonction publique du Canada

Les niveaux de compétence linguistique de la Commission de la fonction publique (CFP) décrivent les compétences langagières générales requises pour assumer les devoirs et responsabilités liés aux postes de la fonction publique canadienne sur un continuum allant de A (niveau le plus bas) à C (niveau le plus élevé). Étant donné leur centration sur le milieu de travail, ils devraient être adaptés pour convenir aux milieux scolaires.

- Niveaux de compétence linguistique canadiens

Les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), conçus par Citoyenneté et Immigration, servent de cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement, l'élaboration de programmes et l'évaluation de l'anglais langue

seconde chez les adultes au Canada. Les NCLC décrivent l'habileté langagière à des niveaux de performance successifs sur un continuum allant de : élémentaire (niveaux de compétence 1 à 4), intermédiaire (niveaux de compétence 5 à 8) et avancé (niveaux de compétence 9 à 12). Puisqu'ils ont été créés à l'intention des immigrants adultes qui sont en processus d'acquisition d'habiletés langagières dans le but d'entrer sur le marché du travail au Canada, les NCLC ne sauraient s'appliquer au contexte scolaire sans subir de modification importante.

- Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECR est ressorti comme cadre de référence qui rencontre à la fois les critères de validité d'un cadre pour les langues, et il s'est révélé comme celui qui pouvait être le mieux adapté aux besoins du contexte canadien. Par conséquent, ce cadre sera examiné de façon plus détaillée dans les sections suivantes.

Le Tableau 1 résume les points forts et les points faibles de chaque cadre, y compris ceux du Cadre européen commun. Comme il est possible de l'observer, le cadre européen commun est celui qui parvient le mieux à répondre à tous les critères de validité requis pour un cadre convenant parfaitement au contexte canadien.

Tableau 1 : Cadres pour les langues : forces (✓) et faiblesses (✗)

Critère	ILR	ACTFL	ÉCOLS NB	CFP	NCLC	CECR
Assises théoriques solides	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Validé empiriquement	✗	✗	✗	✗	✗	✓
Validité apparente	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Transparence et convivialité	✗	✗	✗	✓	✗	✓
Indépendant du contexte/adaptable au contexte	✗	✗	✓	✗	✗	✓
Englobant	✗	✓	✗	✗	✗	✓
Souple et ouvert	✗	✓	✗	✗	✗	✓
Suffisamment détaillé aux échelons inférieurs de l'échelle d'évaluation du cadre	✗	✓	✓	✗	✓	✗*

*Certaines administrations ont subdivisé le niveau Élémentaire (Introductif et Intermédiaire).
ILR (Échelle de l'*Interagency Language Roundtable*)
ACTFL (Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages*)
ÉCOLS NB (Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick)
CFP (Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle établis par la Commission de la fonction publique du Canada)
NCLC (Niveaux de compétence langagière canadiens)
CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues)

6. CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Le Cadre européen commun (CECR) a été conçu à la lumière de plus de 30 années de travaux en ce qui a trait à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine des langues. Il vise à fournir aux pays membres du Conseil de l'Europe une assise commune pour la définition de la compétence langagière et non pas un système uniforme d'apprentissage ou d'enseignement des langues ou un programme d'enseignement national. Les exigences en matière de contenu se distingueront en fonction de la langue cible et du contexte d'apprentissage, et la méthodologie découlera de la culture pédagogique. Le CECR vise uniquement à stimuler la réflexion et la discussion à l'égard de ces enjeux (North, 2006). Le cadre est pertinent à l'échelle internationale puisqu'il peut être utilisé dans d'autres pays[5].

Le CECR définit la compétence langagière en fonction de trois grands niveaux de performance langagière : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté. Ces niveaux sont ensuite fractionnés en six niveaux globaux de performance en fonction desquels les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue peuvent être mesurés :

Utilisateur élémentaire :

- Introductif ou découverte (*Breakthrough*) (A1) : en mesure de répondre à des besoins limités dans des situations transactionnelles très prévisibles et facilement reconnaissables en s'appuyant sur un répertoire très limité de phrases préparées et lexicalement organisées propres à des situations spécifiques.
- Intermédiaire ou de survie (*Waystage*) (A2) : en mesure de communiquer dans le cadre de tâches simples et habituelles en relation avec un éventail limité de situations sociales communes qui n'exigent qu'un échange direct d'information sur des sujets familiers et habituels.

Utilisateur indépendant :

- Seuil (*Threshold*) (B1) : en mesure de participer de façon simple, mais efficace, à la gamme de situations sociales nécessaires au quotidien et dans un éventail de contextes d'interactions.
- Avancé ou indépendant (*Vantage*) (B2) : en mesure de communiquer

5. Une version japonaise vient tout juste d'être adoptée (Trim, 2005), et l'Australie envisage sérieusement la possibilité d'adopter le CECR comme cadre d'évaluation des compétences en anglais des étudiants étrangers au niveau tertiaire (Read et Hirsh, 2005).

efficacement dans un contexte social, c'est-à-dire être capable de formuler un argument dans le cadre d'une conversation, et d'utiliser sa connaissance accrue de la langue pour se corriger soi-même et planifier ses prochaines interventions.

Utilisateur expérimenté :

- Autonome (C1) : en mesure de s'exprimer spontanément et couramment, d'effectuer des tâches complexes au travail et de faire des études universitaires dans la langue cible.
- Maîtrise (*Mastery*) (C2) : en mesure de parler avec précision et de saisir aisément les nuances de sens.

Chaque niveau global peut ensuite être divisé en sous-niveaux afin de répondre aux besoins locaux et de rester pourtant relié au système général (CE, 2001, p. 31). Par exemple, dans un contexte scolaire où la cadence des progrès réalisés est lente, le niveau Élémentaire A.2 pourrait être subdivisé en vue de créer un certain nombre de sous-niveaux (par exemple : A.2.1, A.2.2 et A.2.3). Le fait de subdiviser les niveaux de compétence inférieurs encouragera davantage les apprenants à ne pas abandonner l'apprentissage d'une langue en raison d'une absence de progrès réalisés par rapport à l'échelle de compétence.

Le CECR a été appliqué à un certain nombre d'initiatives d'évaluation linguistiques d'envergure en Europe, notamment le Portfolio européen des langues (PEL) (CE 2000). Le PEL est à la fois un outil de consignation et un outil pédagogique utilisé par les apprenants pour faire le point sur leur compétence dans toutes les langues apprises (y compris leur première langue) et pour réfléchir sur leurs apprentissages langagiers et leurs expériences culturelles. Le PEL comprend : 1) un passeport de langues qui résume les expériences langagières et les qualifications établies en fonction des niveaux de compétences du CECR; 2) une biographie langagière qui décrit les expériences dans chaque langue (cet outil vise à orienter l'apprenant dans sa planification et sa réflexion sur son apprentissage, et dans son évaluation des progrès réalisés dans l'atteinte de ses objectifs); et 3) un dossier constitué d'une sélection de documents qui reflètent le mieux la compétence de l'apprenant. Outre ces éléments communs, le modèle peut être adapté pour répondre aux besoins d'un pays donné (ou d'une administration dans ce pays) ou d'un groupe d'âge donné. Cela rend le PEL particulièrement attrayant pour une utilisation éventuelle en contexte canadien, où les provinces et les territoires établissent leurs propres priorités en matière d'éducation et élaborent des programmes d'enseignement des langues secondes fondés sur leur situation particulière.

Le PEL, conçu pour devenir la propriété de l'apprenant, a deux grandes fonctions : il a une fonction pédagogique, dans la mesure où il vise à promouvoir le plurilinguisme, à intensifier la sensibilisation culturelle ainsi qu'à favoriser l'habilitation de l'apprenant ; il a également une fonction de consignation, dans la mesure où il permet de faire le point sur les diverses expériences d'apprentissage langagier du titulaire, à l'intérieur et à l'extérieur du système d'enseignement formel, de façon explicite et transparente. Les deux fonctions se confondent dans le processus continu d'auto-évaluation essentiel pour une utilisation efficace du PEL (Little, 2002, p. 182). Le développement de l'**autonomie de l'apprenant**, but important du PEL, favorise également l'apprentissage des langues sur une base à long terme.

Les niveaux du CECR font partie intégrante de l'utilisation du PEL. Ils constituent la base de l'auto-évaluation dans la dimension « passeport », et servent de points de référence pour l'établissement de buts et l'auto-évaluation approfondie dans la dimension « biographie ». Conjointement, le CECR et le PEL constituent un ensemble complet qui couvre tous les aspects de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues. Il est suffisamment englobant et souple pour convenir à la diversité des besoins et des cultures pédagogiques des 46 pays membres du Conseil de l'Europe.

7. NATURE DES ÉCHELLES DE COMPÉTENCE DU CECR

Le processus de validation a mené à l'établissement de 54 échelles différentes à chacun des six niveaux. On utilise souvent deux échelles sommaires globales pour présenter le CECR. Dans le tableau 2, figure l'échelle globale, soit l'échelle de descripteurs la plus succincte, décrivant les divers niveaux de compétence d'une façon holistique[6]. Dans le tableau 3, les principales catégories d'utilisation du langage par habileté (écoute, lecture, etc.) sont exposées pour chacun des six niveaux. Les descripteurs de niveaux expriment la performance langagière en termes d'affirmation du type « peut faire ». En plus de servir de points de référence aux fins de l'évaluation et de la planification des programmes d'enseignement, les descripteurs de niveaux peuvent être utilisés par les apprenants pour déterminer leur niveau de compétence langagière par habileté. À la lumière de leur autoévaluation, les apprenants peuvent consulter des échelles plus détaillées afin de cerner avec davantage de précision leur niveau de compétence actuel et d'établir de nouveaux buts. Étant donné sa centration sur l'autoévaluation, cette échelle est étroitement liée au PEL.

6. On trouve des descripteurs plus détaillés et différenciés de la production orale dans des échelles correspondant à divers modes de présentation (monologues, annonces, etc.), de l'ensemble de l'interaction parlée, des divers types d'interactions (conversation, discussion informelle, etc.) (CE, 2001, pp. 58 à 82).

En plus des échelles globales, le CECR offre également un grand nombre d'échelles très détaillées portant sur différentes dimensions de l'utilisation langagière en fonction des six niveaux. Il existe des échelles distinctes pour chaque habileté (avec, du côté de l'expression orale, deux échelles distinctes, soit l'une pour la production orale et l'interaction), ainsi que des échelles plus détaillées pour les micro-fonctions propres à une habileté donnée. Par exemple, pour la compréhension orale, des échelles ont été établies en fonction du genre d'activités ; par exemple, la compréhension de conversations, l'écoute à titre de membre d'un auditoire, l'écoute d'annonces, l'écoute d'enregistrements. Dans le cas d'une échelle plus large, comme celle de la **compétence stratégique**, les échelles se présentent par type d'utilisation stratégique ; par exemple, la planification, la compensation, le contrôle et la rectification.

Tableau 2 : Niveaux communs de compétences du CECR : Échelle globale

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, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir 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 son contrôle 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 comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme 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, 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 dans 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 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 immédiats de priorité (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.

Tableau 3 : Niveaux communs de compétences du CECR : Grille pour l'autoévaluation

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. 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'en 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. 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 d u temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	e peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. 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 oeuvre littéraire.
PARLER	Prendre part à une conversation	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 des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. 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 apparemment devoir chercher 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 et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. 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 m'exprimer de façon claire et détaillée 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 thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte , construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	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 écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux 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 claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

8. VALIDATION DES ÉCHELLES DE COMPÉTENCE DU CECR

Contrairement aux autres cadres du domaine public, les échelles de compétence du CECR ont été soumises à un processus rigoureux de validation (North, 1995, 1996). La plupart des échelles du domaine public ont été conçues au moyen d'une approche intuitive, fondée sur l'expérience personnelle ou l'opinion d'experts, et ensuite « validée » par le biais de consultations menées auprès d'enseignants et d'autres intervenants, et révisée (le plus souvent limitée au seul niveau du mot). De telles échelles n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique visant à s'assurer que chaque descripteur correspond bien au niveau auquel il est attribué. Le processus de validation du CECR a été réalisé de la façon suivante :

1. Les contenus de plus de 30 échelles de compétence langagière du domaine public ont été déconstruits en descripteurs de compétence individuels. Après avoir éliminé tous les énoncés formulés de façon négative, redondants et à **interprétation normative**, il en a résulté un bassin d'environ 1 000 éléments. Tous les descripteurs ont été reformulés de façon à donner lieu à des réponses par « Oui » ou par « Non ».
2. Des groupes d'enseignants ont évalué les descripteurs, les ont regroupés par catégories langagières (utilisation stratégique, écoute, rédaction d'essais, etc.) et par niveau de compétence (faible, moyen ou fort), et éliminé les descripteurs pouvant s'avérer problématiques.
3. Des bandes vidéo d'enseignants discutant et comparant des enregistrements d'entrevues visant à mesurer la compétence ont fait l'objet d'analyses, visant à repérer le **métalangage** utilisé par les enseignants pour décrire la performance langagière. Les descripteurs ont été revus à la lumière du vocabulaire et révisés en conséquence.
4. Les descripteurs considérés par les enseignants comme étant les plus clairs, les plus précis et les plus pertinents ont été regroupés dans une série de cinq questionnaires pour mesurer la performance de l'apprenant en fonction de descripteurs sélectionnés; les notations des enseignants ont ensuite été analysées à l'aide d'une procédure statistique sophistiquée (selon le modèle d'analyse de Rasch).
5. Les résultats ont mené à l'établissement d'une méthode mathématique objective pour l'échelonnage de descripteurs et l'établissement de points limites entre les niveaux (North, 1997). Cette étape a permis de veiller à ce que le cadre soit vraiment fondé sur des critères.

6. L'ordre de difficulté de l'échelle ainsi créée a été mis à l'essai dans le cadre d'une étude pilote effectuée avec l'anglais, ensuite reproduite de façon satisfaisante avec le français et l'allemand, et dont les résultats ont été mis en corrélation avec d'autres échelles d'autoévaluation.

Les enseignants ont joué un rôle important dans le cadre du processus de validation. En amenant des enseignants à prendre part à une série d'ateliers s'échelonnant sur une période de deux ans, les responsables ont pu s'assurer 1) que les descripteurs demeurent pertinents pour les enseignants et en harmonie avec leurs expériences de la performance langagière des apprenants et 2) que le langage utilisé soit compréhensible, transparent et convivial.

9. POINTS FORTS DU CECR DANS LE CONTEXTE CANADIEN

Nous avons présenté, plus tôt, les caractéristiques d'un cadre de référence valide pour les langues. L'analyse qui suit montre que le CECR possède ces caractéristiques, et en quoi ces dernières sont applicables au contexte canadien.

- Fondé sur des assises théoriques solides

Le CECR est fondé sur une théorie de la compétence langagière et l'utilisation de la langue (Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996) clairement reflétée dans les descripteurs et les nombreuses échelles. Pour cette raison, il procure aux provinces et aux territoires, ainsi qu'à d'autres intervenants intéressés, une conception commune de ce que cela signifie de communiquer dans une autre langue, et une terminologie commune pour décrire les progrès réalisés dans l'atteinte d'une compétence fonctionnelle.

- Validé empiriquement

Les échelles de compétence du CECR ont été définies et classées empiriquement au moyen d'une méthodologie qualitative et d'analyses statistiques poussées. Cela a été fait pour un certain nombre de langues différentes, fournissant ainsi aux provinces et aux territoires un cadre valide pour l'éventail de langues enseignées.

- Validité apparente

Les échelles de compétence du CECR ont un niveau élevé de validité apparente puisqu'elles se révèlent en harmonie avec les perceptions des enseignants et leurs expériences auprès des apprenants. Les premiers commen-

taires des enseignants canadiens auxquels le cadre a été présenté confirment que les descripteurs de niveaux du CECR correspondent à des représentations signifiantes de la performance langagière de leurs élèves.

- Transparent et convivial

Les descripteurs de niveaux du CECR sont conçus de façon à être accessibles et significatifs à la fois pour les enseignants et pour les apprenants. Chaque descripteur est formulé de façon positive, en fonction de ce que le locuteur peut faire (même aux stades initiaux de l'apprentissage d'une langue) et n'effectue aucune comparaison avec les niveaux supérieurs ou inférieurs, rendant ainsi le cadre exempt de toute contradiction interne. Les descripteurs ne s'appuient pas sur un modèle fondé sur la notion de « déficit linguistique » et ne font aucune référence aux perceptions de « locuteurs natifs ». Les descripteurs sont formulés en fonction de ce qu'un apprenant peut faire, sollicitent une réponse par « Oui » ou par « Non » et, pour cette raison, ils sont tout à fait adaptés pour l'auto-évaluation. Cela s'avère particulièrement important, étant donné l'intérêt actuel porté à un portfolio potentiel des langues comparable au Portfolio européen des langues. Un cadre transparent et convivial aidera les apprenants de tous âges à mesurer leur niveau de compétence langagière aux fins de leur portfolio.

- Indépendant du contexte mais pertinent au contexte

De façon à convenir à l'éventail des situations auxquelles pourraient être confrontés les apprenants dans divers contextes, les descripteurs du CECR ne sont pas liés à une tâche ou à un thème de communication en particulier. Néanmoins, ces descripteurs reflètent la réalité de l'utilisation de la langue à différents niveaux de compétence (tel que vérifié dans le cadre du processus de validation), ce qui les rend pertinents dans divers contextes. Cette caractéristique du CECR fournit une souplesse accrue afin d'accommoder différents programmes d'enseignement pour un éventail de juridictions et de groupes d'âge. Ceci constitue un trait important pour le Canada, où les provinces et les territoires sont autonomes sur le plan de l'éducation et où il n'existe pas de programme commun d'enseignement des langues secondes.

- Englobant

Le CECR est englobant, puisqu'il a été créé de façon à pouvoir convenir aux besoins et aux intérêts des 46 pays membres du Conseil de l'Europe. Le cadre décrit un éventail complet de connaissances langagières, d'habiletés et d'utilisation de la langue ; il fournit une série de points de référence (niveaux) grâce auxquels les progrès réalisés sur le plan de l'apprentissage peuvent

être calibré; et il présente la compétence de communication comme incluant un certain nombre de compétences différentes. Ceci est important pour le Canada, car les provinces et les territoires qui souhaiteraient le faire pourraient relier leurs propres cadres et niveaux de descripteurs au CECR.

- Souple et ouvert

Le CECR a été conçu pour répondre aux besoins divers des pays membres tout en offrant un système commun de référence; par conséquent, il est adaptable pouvant ainsi être utilisé dans différentes circonstances, et faire l'objet de modifications ultérieures et de raffinement. Le cadre n'est pas lié à une méthodologie de l'enseignement en particulier ni à une approche de l'évaluation particulière. Cette ouverture et cette souplesse en font une option attrayante pour le Canada, puisqu'il peut convenir aux différents besoins et cultures pédagogiques des provinces et des territoires.

10. POINTS FAIBLES DU CECR DANS LE CONTEXTE CANADIEN

Même si le CECR présente de nombreuses caractéristiques attrayantes, il faut néanmoins tenir compte de ses faiblesses.

En ce qui concerne les caractéristiques déjà mentionnées d'un cadre de référence pour les langues valide, les critères ci-après devront être abordés pour le contexte canadien.

- Suffisamment détaillé aux échelons inférieurs de l'échelle d'évaluation du cadre

Le CECR n'est pas suffisamment discriminant au niveau Élémentaire pour assurer le suivi des progrès réalisés par des débutants. Les apprenants pourraient se décourager et abandonner leur apprentissage s'ils ne voient pas de preuves tangibles des progrès réalisés sur l'échelle de compétence. Toutefois, l'approche arborescente proposée par le CECR offre aux provinces et aux territoires toute la souplesse voulue pour établir des sous-niveaux et ainsi suivre les progrès réalisés tout en continuant de se référer au modèle commun[7]. Cette souplesse permettrait aux provinces et aux territoires d'établir des sous-niveaux pertinents à leurs divers programmes linguistiques.

7. La Finlande a mis au point et validé empiriquement une échelle, destinée aux écoles, qui subdivise davantage les niveaux inférieurs de l'échelle du CECR (Hildén et Takala, 2005).

Même si le CECR est largement accepté en tant que cadre commun adopté par des spécialistes des langues aux horizons linguistiques et culturels variés (North, 2006, p. 26), il ne fait pas l'unanimité en Europe. Même si les critiques formulées à son égard ne concernent pas les critères établis pour évaluer la validité des cadres, il y a lieu de les mentionner. Fulcher (2004a) laisse entendre qu'étant donné le rôle crucial des cotations fournies par les enseignants, ce qui est rapporté sur une échelle n'est pas la compétence de l'apprenant, mais bien la perception des enseignants de cette compétence. En guise de réponse, North (1996) fait valoir que les descripteurs ont été validés pour différentes langues avec des résultats remarquablement similaires. Fulcher (2004b) souligne également le danger inhérent au fait d'institutionnaliser un cadre commun. Après avoir travaillé avec un cadre depuis un certain temps, les enseignants pourraient finir par croire, à tort, que les niveaux représentent une hiérarchie de l'acquisition; autrement dit, que les descripteurs et les niveaux correspondent à l'ordre dans lequel une langue est apprise. Mentionnons, toutefois, que cette critique pourrait probablement s'appliquer à tout cadre qui devient institutionnalisé.

11. RECOMMANDATION

En somme, étant donné que le CECR comporte des avantages considérables et qu'il est capable de répondre à la diversité des besoins et des cultures pédagogiques des provinces et des territoires, il s'avère très prometteur en tant que cadre cohérent et transparent pour les langues au Canada.

Par conséquent, **il est recommandé que les provinces et les territoires envisagent la possibilité d'adopter le Cadre européen commun comme cadre de référence pour les langues au Canada**.

12. PROCHAINES ÉTAPES POSSIBLES

- Consulter les provinces et les territoires

Le CECR peut jouer un rôle important de rapprochement entre les provinces et les territoires en fournissant une terminologie commune ainsi qu'un cadre commun de référence pour décrire la compétence langagière. Il établit des niveaux de référence communs pour suivre les progrès réalisés tout en laissant chaque province et chaque territoire fixer ses propres objectifs de diplomation

et décider de son programme d'enseignement. Les ministères de l'Éducation de chaque province et de chaque territoire sont encouragés à considérer les mérites du CECR et à discuter de son potentiel en tant que cadre de référence pour le Canada, à l'occasion d'une réunion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

- Consulter des entreprises et le secteur industriel

Le CECR peut également favoriser un rapprochement entre le système d'enseignement formel, le milieu des entreprises et celui de l'industrie en proposant une terminologie commune et un cadre commun pour décrire la compétence langagière aux fins du travail et de l'accréditation. Un cadre commun permet la reconnaissance réciproque des qualifications acquises dans divers contextes d'apprentissage. Il permettrait également au secteur des entreprises et de l'industrie d'établir le profil langagier propre à un poste donné, y compris les divers niveaux de compétence par habileté, au moyen d'un cadre compris de tous. Le même cadre pourrait être appliqué à l'emploi dans le secteur public, ce qui faciliterait la mobilité intersectorielle de la main-d'œuvre. Parmi les détenteurs d'enjeux susceptibles d'être intéressés, mentionnons à titre d'exemple la Chambre de commerce du Canada, le Conseil canadien des chefs d'entreprise, l'Alliance des manufacturiers et des exportateurs du Canada, et le Conseil canadien sur l'apprentissage.

- Mettre à l'essai un programme linguistique s'inspirant du CECR

S. Rehorick, qui a participé à titre d'observatrice canadienne au projet de Portfolio européen des langues (PEL) du Conseil de l'Europe, a organisé en octobre 2005 un atelier pour examiner le potentiel du PEL pour le Canada. Depuis, un certain nombre de provinces et de territoires se sont montrés ouverts à ce que la question d'un portfolio des langues pour le Canada fasse l'objet de discussions à l'occasion d'une réunion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Certaines administrations envisagent la possibilité de mettre à l'essai le modèle du PEL fondé sur le CECR. La mise à l'essai du portfolio parallèlement avec celle du CECR donnerait aux provinces et aux territoires l'occasion d'examiner l'application de ces deux outils à l'intérieur de leurs propres contextes pédagogiques.

Dans le même esprit que le PEL, l'utilisation d'un portfolio des langues pourrait avoir des répercussions importantes pour l'apprentissage et l'enseignement des langues au Canada. En fournissant un profil clair des habiletés

langagières des apprenants compris de tous, un portfolio pourrait faciliter la mobilité entre les provinces et les territoires, les divers paliers de gouvernement et le milieu de travail. Il pourrait contribuer à la compréhension mutuelle à l'intérieur du Canada en soutenant le bilinguisme et en validant d'autres langues que les apprenants peuvent posséder. Un portfolio similaire au PEL pourrait encourager l'apprentissage à vie d'autres langues à tout niveau de compétence, et rendre le processus d'apprentissage plus transparent. Enfin, il pourrait développer l'habileté des apprenants à mesurer leur propre compétence et faire en sorte qu'ils deviennent des apprenants plus autonomes.

- Calibrer d'autres cadres actuellement utilisés au Canada par rapport CECR

Si le CECR est adopté, il serait utile, à des fins de mobilité et d'accréditation, de calibrer les cadres actuellement utilisés au Canada par rapport au CECR de façon à établir des équivalences. Cela permettrait aux provinces et aux territoires qui le souhaitent de garder leurs propres cadres. Le lecteur trouvera dans les tableaux de l'Annexe C une tentative préliminaire de calibrer certains des cadres existants par rapport au CECR.

- Examiner des outils d'évaluation existants pour soutenir l'établissement d'un cadre commun pour le Canada

Un cadre commun pour les langues pourrait traiter de l'évaluation et fournir des exemples de tests pour les provinces et les territoires qui décident d'utiliser le CECR. Divers tests et diplômes étrangers pourraient être examinés et mis à l'essai dans le contexte canadien. Les examens de langue seconde administrés en douzième année en vue de la diplomation, ou d'autres tests suscitant de l'intérêt, pourraient également être calibrés par rapport au CECR au moyen du manuel développé par le Conseil de l'Europe (voir CE, 2003).

- Examiner la possibilité d'intégrer les descripteurs de niveaux du CECR au recensement

Dans son recensement quinquennal, le gouvernement du Canada, pourrait envisager la possibilité de présenter aux Canadiens les six descripteurs globaux qui s'apparenteraient à ceux du CECR, mais qui prendraient la forme d'énoncés décrivant ce que le répondant « peut faire ». Les Canadiens pourraient ainsi évaluer leur niveau de bilinguisme par rapport à un cadre commun. Cette façon

de procéder permettrait de recueillir une preuve des progrès réalisés tout au long d'un continuum de compétence dans la deuxième langue, plutôt que de se limiter à l'obtention d'une réponse « Oui » ou « Non » à une question générale.

13. CONCLUSION

Le Cadre européen commun de référence pour les langues de l'Europe est celui qui satisfait le plus aux critères de validité applicables à un cadre de référence pour les langues, et qui répond aux besoins particuliers du contexte canadien. Il est fondé sur des travaux de recherche solides, est utilisé depuis longtemps aux fins de l'apprentissage des langues en Europe, et peut être utilisé dans d'autres pays. Un tel cadre, jumelé à une version canadienne du Portfolio européen des langues, pourrait fournir aux provinces et aux territoires des outils communs de suivi et de contrôle des progrès réalisés dans l'apprentissage des langues qui seraient pertinents au Canada et sur la scène internationale.

GLOSSAIRE

Autonomie de l'apprenant : Habileté d'un apprenant à diriger, contrôler et évaluer son apprentissage et, conséquemment, à assumer la responsabilité de son propre apprentissage.

Cadre de référence pour les langues : [Cadre] qui définit les niveaux de performance langagière à l'aide d'une description de ce qu'un apprenant devrait être capable de faire à chaque niveau de compétence. Un tel cadre peut également devenir une référence pour l'élaboration d'un programme.

Compétence : La dimension la plus abstraite de la maîtrise d'une langue (c'est-à-dire la représentation intérieure mentale que l'on se fait d'une langue). La compétence, soit le système langagier sous-jacent, peut être inférée à partir de la performance.

Compétence discursive : Habileté à lier des énoncés pour former un discours et construire ainsi un ensemble signifiant à partir d'une série d'énoncés (à l'oral ou à l'écrit).

Compétence langagière différenciée : [Compétence langagière] à différents niveaux circonscrite par habileté (par exemple : développer un haut niveau de compétence en lecture dans le but de lire des rapports et ne pas tenter de développer un niveau équivalent en expression orale).

Compétence stratégique : Habileté à maintenir la communication au moyen de diverses stratégies malgré une connaissance linguistique imparfaite.

Construit : Une dimension essentielle d'une théorie sur laquelle sont fondés certaines échelles, tests ou observations.

Échelle : Voir *Échelle de compétence*.

Échelle de compétence : Classification progressive et description de l'habileté langagière représentant un continuum allant d'une absence d'habileté à une quasi-maîtrise.

Fidélité : Degré selon lequel une évaluation est en mesure de donner des résultats cohérents et fiables.

Interlocuteur : Personne qui engage une conversation avec une autre personne.

Interprétation critériée : [Interprétation d'un test selon laquelle] la réussite est

déterminée en fonction de l'habileté à exercer des tâches ou d'adopter des comportements spécifiques, et non pas en comparaison du rendement d'autres personnes (voir *Interprétation normative*).

Interprétation normative : [Interprétation d'un test selon laquelle] la réussite est déterminée en s'appuyant sur une norme moyenne ou sur le rendement d'un groupe plutôt que sur le degré de maîtrise d'un comportement ou d'une tâche en particulier (voir *Interprétation critériée*).

Métalangage : Ensemble des termes utilisés pour parler de la langue (par exemple : terminologie spécialisée utilisée pour parler de la grammaire).

Niveau de référence : Norme en fonction de laquelle une performance est évaluée ou jugée.

Opérationnaliser : Définir un construit de telle sorte qu'il puisse être testé.

Performance langagière : Manifestation extérieure de la compétence (c'est-à-dire l'habileté à mobiliser la compétence langagière).

Schéma : Représentation des structures de connaissance dans la mémoire à long terme (par exemple : événements, concepts, routines).

Stratégies cognitives : Processus tels l'inférence qui supposent une manipulation du matériel d'apprentissage en soi.

Stratégies métacognitives : Processus tels la planification, la surveillance, la résolution de problèmes et l'évaluation que les apprenants utilisent pour orienter leur apprentissage.

Test de closure : Test à l'intérieur duquel on demande aux élèves de reconstruire un extrait dont on a retiré des mots au hasard ou de façon systématique (en général, chaque septième mot).

Test de compétence : Test mesurant une habileté générale par opposition à un test de rendement qui mesure l'apprentissage réalisé à l'aide d'un matériel spécifique.

Trait : [Dans la théorie de l'évaluation], habileté ou qualité mentale qui fait l'objet d'une évaluation.

Validité : Qualité d'un instrument de mesurer réellement ce qu'il est censé mesurer.

Validité apparente : Qualité d'un test qui fait en sorte qu'il donne l'impression de mesurer ce qu'il prétend mesurer.

Validité contextuelle : Qualité d'un test ou d'une échelle qui fait en sorte qu'il ou elle répond aux besoins d'un certain contexte et correspond à la culture au sein de laquelle il ou elle sera utilisé(e).

Validité de construit : Validité interne qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les principes théoriques d'une théorie de l'apprentissage d'une langue. Voir *Construit*.

BIBLIOGRAPHIE

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Breiner-Sanders, K. E., Lowe, Jr., P., Miles, J., & Swender, E. (2000). ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised. *Foreign Language Annals, 33*, 13-18.

Brindley, G. (1991). Defining language ability: The criteria for criteria. In S. Anivan (Ed.), *Current developments in language testing* (pp. 139-164). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Brindley, G. (1998). Describing language development? Rating scales and SLA. In L. Bachman & A. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 112-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: Some examples and emerging insights. *Language Testing, 18,* 393-407.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bureau du Conseil privé (BCP). (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles* : http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/default.asp?Language=F&page=actionplan (page consultée le 30 juillet 2004)

Canale, M. (1983). On some dimensions of communicative proficiency. In J.W. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-42). Rowley, MA: Newbury House.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Chalhoub-Deville, M. (1997). Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing, 14*, 3-22.

Chalhoub-Deville, M., & Fulcher, G. (2003). The oral proficiency interview: A research agenda. *Foreign Language Annals, 36*, 499-506.

Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. Bachman & A. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 32-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Chastain, K. (1989). The ACTFL proficiency guidelines: A selected sample of opinions. *ADFL Bulletin, 20*, 47-51.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Éditions du Seuil.

Commissariat aux langues officielles (COLO). (2004). *Rapport du Symposium sur les langues officielles.* http://www.ocol-clo.gc.ca/symposium/documents/report_rapport/rport_f.html (page consultée le 20 décembre 2004)

Commission de la fonction publique du Canada (CFP). (2005). Établissement du profil linguistique pour les postes bilingues. http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_06_f.htm (page consultée le 9 septembre 2005)

Conseil de l'Europe (CE). (2000). *Le Portfolio européen des langues.* http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html (page consultée le 16 février 2007)

Conseil de l'Europe (CE). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Conseil de l'Europe (CE). (2003). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR).* http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Manuel.html (page consultée le 16 février 2007)

Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency : Linguistic interdependence, the optimum ages question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism (Travaux de recherches sur le bilinguisme), 19*, 197-205.

Davies, A., Brown, A., Elder, C., Lumley, T., & McNamara, T. (1999). *Language Testing Dictionary.* Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Fulcher, G. (2004a, March 18). Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework? *The Guardian Weekly*. http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,5500,1170569,00.html (page consultée le 24 janvier 2006)

Fulcher, G. (2004b). Deluded by artifices: The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly, 1*(4), 253-266.

Hildén, R., & Takala, S. (sous presse). Relating descriptors of the Finish School Scale to the CEF overall scales for communicative activities. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context* (pp. 291-300).

Hudson, T. (2005). Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 205-227.

Hulstijn, J. H. & Schoonen, R. J. (2004). *Unraveling second language proficiency*. Proposal to NWO Council of the Humanities: Language Acquisition & Multilingualism. Mimeo.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 35-71). Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Interagency Language Roundtable Scale (ILR). http://www.utm.edu/staff/globeg/ilrspeak.html (page consultée le 29 novembre 2005)

International Centre for Language Studies (ICLS). (2006). Proficiency levels. http://www.icls.com/FLD/ILR.pdf (page consultée le 24 octobre 2005)

New Brunswick Oral Proficiency Scale. Mimeo.

Lantolf, J. P., & Frawley, W. (1985). Oral proficiency testing: A critical analysis. *Modern Language Journal, 69*, 337-345.

Lazaruk, W. (2003). *Enhancing second language learning in Alberta: Proposed provincial language proficiency framework*. Edmonton, AB: Evaluation Plus.

Liskin-Gasparro, J. (1984). The ACTFL proficiency guidelines: A historical perspective. In T. V. Higgs (Ed.), *Teaching for proficiency: The organizing principle* (pp. 11-42). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Liskin-Gasparro, J. (2003). The ACTFL proficiency guidelines and the oral proficiency interview: A brief history and analysis of their survival. *Foreign Language Annals, 36*, 483-490.

Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching, 35*, 182-189.

North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System, 23*, 445-465.

North, B. (1996). *Language proficiency descriptors*. Paper presented at the Language Testing Research Council, Tampere, Finland. http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_3.html (page consultée le 26 octobre 2005)

North, B. (1997). Perspectives on language proficiency and aspects of competence. *Language Teaching, 30*, 93-100.

North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.

North, B. (2004, April 15). Europe's framework promotes language discussion, not directives. *The Guardian Weekly*. http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,5500,1191130,00.html (page consultée le 26 octobre 2005)

North, B. (2006). *The Common European Framework of Reference: Development, theoretical and practical issues.* Document présenté à la Osaka University of Foreign Studies, le 5 mars 2006.

Oller, J. W. (1976). Evidence of a general language proficiency factor: An expectancy grammar. *Die Neueren Sprachen, 76*, 165-74.

Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle.

Patrimoine canadien (PCH) (2004). *Plan deux mille treize (2013) : stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde.* Ottawa (Ontario): Direction générale des programmes d'appui aux langues officielles, Ministère du Patrimoine canadien. http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/plan-2013/plan_2013_f.pdf (page consultée le 4 avril 2006)

Pawlikowska-Smith, G. (2002). *Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language - Adults.* Ottawa, ON: Citizenship and Immigration Canada.

Public Service Commission (PSC). (2004). *Second Language Evaluation: A Research Evaluation of French as a Second Language in Selected Alberta Schools*. Ottawa: Research & Development Division, Personnel Psychology Centre, PSC.

Read, J. &, Hirsh, D. (2005). *Final project report on English language levels in tertiary institutions.* Education New Zealand. http://www.educationnz.org.nz/indust/researchreports/E4.pdf (page consultée le 9 janvier 2006)

Salaberry, R. (2000). Revising the revised format of the ACTFL oral proficiency interview. *Language Testing, 17*, 289-310.

Taylor, D. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics, 9*, 148-68.

Tikunoff, W. J. (1985). *Applying significant bilingual instructional features in the classroom.* Arlington, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trim, J. (2005). The role of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher training. http://www.ecml.at/10/pdf/trim.pdf. (page consultée le 1er février 2006)

ANNEXE A

QUESTIONS THÉORIQUES ET DÉFINITIONS

Un cadre de référence pour les langues fournit un système objectif servant à définir la compétence langagière applicable à toute langue et à tout contexte. Le progrès individuel est mesuré en effectuant une comparaison avec des niveaux de compétence en communication tout au long de ce continuum plutôt qu'avec la compétence langagière d'autres personnes. Dans la présente section du document de travail, certaines des questions théoriques qui sous-tendent les cadres de référence pour les langues seront examinées. Sera également abordée la question de la viabilité de la compétence fonctionnelle en tant qu'objectif stratégique visé par le Plan d'action.

1. Le niveau de référence visé : peut-il être défini ?

Afin de mesurer le progrès menant à l'objectif qui est de doubler le nombre de diplômés du secondaire ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle d'ici 2013, le **niveau de référence** visé de la « compétence fonctionnelle » doit être **opérationnalisé**. Les références concernant la compétence langagière fonctionnelle sont innombrables. Une recherche en ligne révèle des centaines d'occurrences des termes « bilinguisme fonctionnel » et « compétence fonctionnelle », principalement dans des sites Web de conseils scolaires, des plans de cours de professeurs de langues et d'autres programmes de langue. Le terme « fonctionnel» est utilisé pour faire ressortir les objectifs et les résultats escomptés des programmes d'immersion française, des ministères ou des programmes de langue universitaires. Cette utilisation répandue témoigne de son actualité ; toutefois, la majorité des gens n'a qu'une vague idée de sa signification. Il serait utile de fournir une définition claire.

2. Définir la compétence langagière

Qu'est-ce que la compétence langagière ? Que signifie « savoir comment utiliser une langue » ? Quelles connaissances et quelles manifestations permet-

tent d'établir la compétence d'une personne en langue seconde ? Dans un sondage réalisé auprès d'un certain nombre de grands spécialistes américains de l'enseignement des langues secondes, les réponses fournies à la question « Que constitue la compétence ? » (étant donné le mouvement vers la compétence et la mesure de la compétence aux États-Unis) se sont révélées variées et imprécises (Chastain, 1989). En général, les répondants insistaient sur l'habileté à communiquer et mentionnaient le niveau, le contexte et les situations de la vie courante. Le *Language Testing Dictionary* (Davies et coll., 1999) présente une explication plus précise. La compétence langagière y est définie comme : 1) un type général de connaissance d'une langue, ou la capacité de l'utiliser, peu importe le mode, le lieu ou le moment de l'apprentissage; 2) l'habileté à exercer une tâche dans une langue; par exemple, travailler comme professeur d'immersion française, guide touristique, etc.; 3) la *performance* mesurée au moyen d'une procédure d'évaluation donnée. Ces définitions indiquent que la maîtrise d'une langue suppose la connaissance (*compétence*) et l'habileté (*performance*), et qu'elle peut être définie en termes de niveaux.

La *compétence*, soit la connaissance d'une langue, constitue la dimension la plus abstraite de la maîtrise d'une langue. La *compétence* telle que définie par Chomsky (1971) désigne la représentation mentale de la langue, c'est-à-dire, la connaissance du système abstrait de règles. C'est généralement ce à quoi il est fait référence quand il est dit qu'une personne « connaît» une langue : le locuteur peut manier le code linguistique de façon intuitive pour exprimer une idée sans faire appel consciemment au système de règles. Non seulement les locuteurs peuvent faire cela correctement (au sens linguistique), mais également de façon appropriée; c'est-à-dire qu'ils font appel à un autre système de règles abstraites régissant ce qui est acceptable socialement dans les interactions humaines. Ces *compétence*s, ou éléments de savoir, siègent toutefois dans la tête du locuteur. Elles ne peuvent être accessibles directement et ne peuvent être observées qu'à travers la production de la personne qui parle (ou qui écrit).

La manifestation observable de la compétence se révèle par le biais de l'habileté ou de la performance; c'est la manifestation extérieure de la *compétence*[8]. La personne qui parle (ou qui écrit) prouve qu'elle a une connaissance sous-jacente de la langue (une *compétence*) par sa *performance* dans l'exécution d'une tâche particulière dans un contexte donné. Il s'agit de la dimension de la maîtrise d'une langue qui se manifeste « à l'extérieur de la tête »; elle représente l'habileté à utiliser une langue. Selon Taylor (1988, p. 166), la maîtrise d'une

8. Performance et Compétence doivent être distingués de Rendement. Ce dernier terme désigne le résultat d'un enseignement officiel et il correspond à l'évaluation des habiletés ou du contenu reliés à un programme particulier.

langue se définit comme « l'habileté à utiliser la *compétence* », et la *performance* survient quand « la *compétence* est mise en pratique ».

La compétence peut être exprimée en termes de niveaux correspondant à une série d'étapes hiérarchisées sur un continuum (allant du niveau Élémentaire au niveau Avancé). Ces descripteurs de niveaux, ou échelles, tentent de donner une idée de ce que l'apprenant peut faire dans un contexte réel. C'est le comportement « en situation réelle » que les divers niveaux d'une échelle postulent et que les tests de compétence mesurent. Les tests de compétence ne peuvent mesurer la compétence langagière sous-jacente, laquelle peut être compromise par les exigences de la tâche ou par les conditions ou le contexte de performance. Pour cette raison, il importe d'être prudent dans l'inférence qui est faite du niveau de maîtrise d'une langue d'un apprenant en se fondant sur un seul échantillon produit à un moment donné. Une fois obtenue une mesure fidèle de la compétence, cette dernière doit être répétée sous diverses conditions, et en précisant le contexte. Néanmoins, étant donné le temps et les moyens financiers que cela suppose, il est rare qu'un tel processus soit suivi.

En résumé, la compétence langagière peut être définie comme la *compétence* mesurée par le biais de la *performance*; elle repose sur la connaissance de la langue et sur l'utilisation de la langue dans des contextes de vie réels. La performance peut être confrontée à un cadre particulier de descripteurs pour déterminer le niveau de compétence langagière d'un locuteur (expression orale). Afin de définir de façon plus précise la compétence langagière et de situer cette définition au sein d'une théorie sur la *compétence langagière*, un certain nombre de modèles de compétence langagière seront examinés.

3. Modèles de compétence langagière

Même s'il n'existe actuellement aucune conception théorique bien établie de la compétence[9], on reconnaît généralement que la compétence n'est pas une notion monolithique. Oller (1976) a d'abord défini la compétence langagière comme un trait unique (connu sous le nom de « hypothèse de la compétence langagière une et indivisible »), une « grammaire intuitive » (*expectancy grammar*) qui peut être mesurée au moyen d'un **test de closure**. Selon Oller, la *compétence langagière* se manifeste principalement dans « la tête du locuteur », et la *performance* constitue la capacité de prédire l'occurrence d'éléments linguis-

9. Des chercheurs de l'Université d'Amsterdam tentent actuellement d'élaborer une théorie empirique sur la compétence langagière (Hulstijn et Schoonen, 2004), en examinant les rôles distincts et combinés que jouent la connaissance linguistique (structure), le contrôle de la langue (utilisation) et la situation de communication (contexte).

tiques à l'écrit ; cet exercice a toutefois une très faible validité apparente pour les apprenants. Oller a par la suite reconnu que cette conception de la compétence était trop simpliste.

Cummins (1979) a proposé une conception dichotomique de la compétence : d'une part, la capacité de communication interpersonnelle de base indivisible (traduction de *basic interpersonal communications skill – BICS*), et, d'autre part, la compétence langagière cognitive scolaire (traduction de *cognitive academic language proficiency – CALP*). Le premier concept désigne la capacité de communiquer qu'acquiert l'apprenant afin de fonctionner de façon efficace dans ses interactions quotidiennes. Il s'agit des habiletés requises pour produire un discours fluide et approprié sur le plan sociolinguistique. Le deuxième concept désigne la connaissance de la langue et les habiletés de lecture et d'écriture utilisées en classe et dans les examens. Cette compétence est davantage de nature cognitive (se manifeste dans « la tête du locuteur »), et se rapporte principalement à l'apprentissage des matières scolaires. La deuxième compétence est plus difficile à acquérir que la première. Étant donné que le premier concept met l'accent sur la capacité à s'exprimer couramment à l'oral dans un certain contexte et dans le cadre d'interactions quotidiennes, il s'agit d'un concept intéressant dans notre exploration de la signification de la compétence langagière fonctionnelle.

La théorie de la compétence de communication énoncée par Canale et Swain (1980, 1983) est un cadre largement reconnu de conceptualisation de la compétence langagière. Il établit quatre compétences principales. Tout d'abord, le modèle reconnaît l'importance de la compétence grammaticale (maîtrise des formes grammaticales et des significations) dans la compétence langagière. Néanmoins, la compétence grammaticale ne suffit pas. S'appuyant sur les travaux de Hymes (1972), Canale et Swain affirment que la compétence grammaticale doit être complétée par la compétence sociolinguistique (la capacité de communiquer de façon appropriée selon les règles socioculturelles) et la **compétence discursive** (la capacité de communiquer de façon cohérente). Outre ces composantes cognitives (qui se manifestent dans « la tête du locuteur »), la compétence de communication comprend également une composante psychologique ou liée à la performance (manifestation extérieure) appelée compétence stratégique. Il s'agit de la capacité de mettre les connaissances en pratique et de compenser le manque de connaissance. Le modèle de Canale et Swain a été critiqué à cause de l'incapacité des chercheurs à démontrer par l'expérience qu'il existe des interrelations entre les quatre compétences (Baker, 2001).

Bachman (1990) et Bachman et Palmer (1996) ont par la suite développé le modèle de Canale et Swain en élargissant le rôle de la compétence stratégique, s'éloignant du rôle compensateur des stratégies. Bachman inclut toutes les **stratégies métacognitives et cognitives** impliquées dans la planification, l'exécution et l'évaluation pour atteindre des buts communicatifs. Dans ce modèle, la compétence stratégique met en jeu deux sources de connaissance (dans « la tête du locuteur »): la connaissance de la langue (comprenant six types de connaissances : grammaticale, organisationnelle, textuelle, fonctionnelle, pragmatique et sociolinguistique) et la connaissance du monde (**schémas** ou structures de connaissance dans la mémoire à long terme). Dans cette conception de la compétence langagière, la connaissance stratégique (la performance ou composante extérieure) joue un rôle distinct dans la mesure où elle aide l'apprenant à utiliser de façon efficace les habiletés dont il dispose dans l'exécution d'une tâche ou dans un contexte de communication donné.

North (1997) et Chalhoub-Deville (1997) concluent qu'il existe un solide consensus concernant les composantes d'un modèle théorique de la compétence de communication, même si ce modèle n'est pas reconnu de façon universelle et n'a pas été validé sur le plan empirique. Les composantes comprennent des éléments liés à la *compétence* (facteurs intérieurs) et à la *performance* (facteurs extérieurs). Les éléments liés à la *compétence* sont notamment la compétence langagière (grammaire, vocabulaire et expressions linguistiques mémorisées) et la compétence socioculturelle (tout ce qui est relié au caractère approprié des interactions). Les éléments liés à la performance sont notamment la compétence stratégique (au sens large où l'entend Bachman) et la compétence pragmatique (utilisation efficace de la langue, y compris la fluidité verbale). Un modèle détaillé et testable de la compétence langagière tel que conceptualisé par Bachman et Palmer (1996) s'avère très prometteur pour l'opérationalisation du construit de la compétence langagière communicative. À ce jour, il s'agit du modèle de compétence langagière le plus largement reconnu parmi les évaluateurs (Buck, 2001).

4. Clarifier le sens du terme « fonctionnel »

Le Plan d'action (BCP, 2003) précise le niveau de compétence « fonctionnel » à atteindre. Qu'est-ce que cela signifie ? Le descripteur que donne l'*Interagency Language Roundtable* (voir l'Annexe C) pour le niveau Communication orale 1 (compétence élémentaire) indique que le locuteur dispose d'une « compétence fonctionnelle mais limitée ». Toutefois, la description du profil du locuteur ne correspond certainement pas au niveau de compétence

langagière visé dans le Plan d'action (par exemple, peut utiliser de façon minimale des formules de courtoisie, soutenir des conversations en face à face très simples sur des sujets familiers; fait fréquemment des erreurs de compréhension; est incapable de produire un discours continu sans l'aide de matériel préparé). Le *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* définit une personne analphabète sur le plan fonctionnel comme une personne [traduction] « capable de vivre et peut-être de travailler dans la société mais qui ne sait ni lire ni écrire ». Dans diverses sources, on trouve des tentatives de définir le terme « fonctionnel ». La définition proposée par Lazaruk (2003, p. 3), selon laquelle la compétence fonctionnelle consiste en [traduction] « la capacité de communiquer dans des situations sociales élémentaires, en voyage et dans des situations de travail non spécialisées », situe cette compétence comme une capacité de communication interpersonnelle de base (BICS). La définition proposée par Tikunoff (1985), selon laquelle il s'agit de la [traduction] « capacité de participer à la réalisation de tâches en classe avec un haut niveau de précision », situe la compétence fonctionnelle dans la lignée de la compétence langagière cognitive scolaire (CALP). Ces deux définitions permettent de croire que le terme « fonctionnel » peut être compris de façon différente selon le contexte. La définition que donne Baker (2001) du « bilinguisme fonctionnel », comme l'utilisation que fait une personne du bilinguisme, ne limite pas l'utilisation du terme à la réussite et au rendement scolaires, mais l'applique à la [traduction] « production langagière dans une multitude d'événements quotidiens soit le quand, le où et le avec qui une personne utilise ses deux langues » (p. 13).

Toutes ces définitions se révèlent insatisfaisantes puisqu'elles ne précisent pas quel est le niveau de compétence fonctionnelle adéquat. Est-ce que même le message le plus rudimentaire permettant à un locuteur de communiquer peut être jugé satisfaisant ? Quel niveau de fonctionnement est satisfaisant et pour quelle raison ? Il se peut que cette prise de conscience ait incité le *International Centre for Language Studies* (ICLS, 2006) à distinguer ses niveaux de compétence (fondés sur l'échelle de l'ILR) en utilisant des qualificatifs du type minimale, limitée, générale et complète pour dénoter la compétence fonctionnelle. Il est évident que, en plus de préciser les « tâches » qu'un locuteur peut accomplir (descripteur de contenu), une définition adéquate de la compétence langagière fonctionnelle doit également indiquer comment le locuteur peut le faire (descripteur de performance).

5. Compétence langagière fonctionnelle : un objectif vague

Il existe trois façons de définir un construit (Chapelle, 1998) : 1) définir la compétence (connaissance, savoir faire et habiletés) qu'un apprenant doit avoir (approche fondée sur les traits) ; 2) définir les tâches linguistiques qu'un apprenant devrait être capable d'effectuer (approche béhavioriste) ; 3) une combinaison des deux précédentes (approche interactionniste). Pour arriver à une définition de la compétence langagière, on peut utiliser uniquement l'approche axée sur les traits en se fondant sur les quatre sources de connaissance précisées dans le modèle de Bachman (1990). En adoptant cette approche, il est donc supposé que la *compétence* détermine la *performance* indépendamment du contexte. Néanmoins, étant donné que la compétence langagière a été qualifiée par le mot « fonctionnelle », il faudra préciser dans quel contexte « du monde réel » l'apprenant pourra communiquer avec succès, ce qui suppose que la langue et le contexte interagissent pour déterminer la performance. Cette façon de voir incite à choisir l'approche interactionniste et à définir le construit en utilisant à la fois les traits et les tâches.

Dans une approche interactionniste de définition de la compétence fonctionnelle, il importe de tenir compte des traits, des tâches et du contexte. Ceci donne lieu à une définition moins précise. Fonctionnel pour quelle tâche et dans quel contexte ? La réponse peut varier selon les objectifs de communication, qui eux-mêmes se rapportent à un contexte donné. Baker (2001) s'attaque à cette question épineuse lorsqu'il aborde l'utilisation du bilinguisme (à quel moment et dans quel contexte les personnes bilingues décident-elles d'utiliser une langue plutôt qu'une autre). [Traduction] « La langue n'est pas produite dans le vide ; elle prend forme dans des mises en scène changeantes », selon Baker (p. 12). Une personne peut être capable de communiquer de façon efficace sur des sujets tournant autour de la maison et de la vie familiale, mais avoir très peu d'habiletés linguistiques au moment d'effectuer des tâches supposant la compréhension de la presse écrite. Il se peut qu'un agent de bord soit capable d'effectuer des tâches requérant une communication élémentaire même s'il a une compréhension moyenne, en utilisant un répertoire d'expressions utiles et de formules de base liées au confort et à la sécurité des passagers. Par contre, un pilote devra être capable de comprendre avec une exactitude absolue un vocabulaire hautement spécialisé de façon à pouvoir communiquer avec les contrôleurs aériens sous diverses conditions d'intelligibilité. Baker (2001) conclut que la communication met en jeu beaucoup plus que la grammaire et le vocabulaire ; elle comprend [traduction] « qui dit quoi à qui et dans quel contexte » (p. 12).

La compétence fonctionnelle ne veut pas dire la même chose pour un touriste, pour un autodidacte ou pour un élève qui étudie dans une langue seconde. Un cadre pour les langues pour le Canada pourrait fournir aux provinces et aux territoires une compréhension commune de ce que signifie communiquer dans une langue seconde et des niveaux communs ainsi qu'une terminologie commune afin de décrire différents niveaux auxquels se référer pour déterminer la compétence fonctionnelle à des fins diverses. En utilisant les descripteurs généraux du Cadre européen commun (voir le Tableau 2), la compétence fonctionnelle d'un touriste pourrait être située au niveau A2 (Intermédiaire) :

> Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (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.

Par contre, l'objectif de compétence fonctionnelle d'un locuteur indépendant (une personne capable d'utiliser la langue dans des situations sociales élémentaires, en voyage et dans des situations de travail non spécialisé) devrait être situé au niveau B1 (Seuil) :

> 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, 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 dans 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 explications pour un projet ou une idée.

Enfin, l'objectif de compétence fonctionnelle pour un élève (c'est-à-dire une personne qui doit être capable d'étudier dans la langue visée sans soutien linguistique) devrait être établi à un niveau encore plus élevé : le niveau B2 (Avancé) :

> 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 comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

En conclusion, à la lumière des diverses situations dans lesquelles des apprenants ayant des besoins de communication différents peuvent utiliser la langue, il est évident que le construit de compétence fonctionnelle n'est pas statique. Étant donné que l'utilisation de la langue dépend du locuteur, de l'interlocuteur, des habiletés et des circonstances, différents modèles sont possibles. Toutefois, un cadre commun de référence linguistique comme le CECR peut constituer pour les Canadiens un système objectif et consensuel d'évaluation de l'évolution de l'apprentissage selon un continuum de compétence langagière, et peut être utile pour établir des objectifs pour la diplomation. De plus, un cadre commun pourrait constituer pour les provinces et les territoires un outil souple leur permettant d'établir leurs propres objectifs en matière de niveaux de compétence selon leur contexte et leurs besoins au moyen d'un ensemble de descripteurs reconnus à l'échelle nationale.

ANNEXE B

CADRES POUR LES LANGUES DU DOMAINE PUBLIC : DESCRIPTION ET ANALYSE

Il semble y avoir deux types de cadres pour les langues (Brindley, 1998a). Le premier type désigne les habiletés qui constituent la compétence langagière (par exemple, le vocabulaire, la fluidité verbale), en se fondant sur un modèle théorique de la compétence langagière; il définit également les niveaux de compétence en fonction de chaque habileté langagière visée, indépendamment du contenu et du contexte. Le deuxième type de cadre pour les langues est fondé sur le comportement langagier. Les descripteurs saisissent la performance langagière de la vie courante dans des contextes particuliers d'utilisation et délimitent des niveaux de performance langagière par habileté (expression orale, compréhension orale, etc.) tout au long d'un continuum d'habileté croissante. Ce type de cadre pour les langues est plus courant et largement utilisé. Les types de tâches et les niveaux d'habileté impliqués dans l'atteinte de buts de communication sont distingués et, en se basant sur la performance au test, ces types de cadres tentent de généraliser la performance observée à l'exécution de tâches de la vie courante similaires. Les cadres présentés ci-dessous constituent des exemples du second type.

Il existe un certain nombre de cadres de référence pour les langues du domaine public. Comment évaluer leurs forces et leurs faiblesses ? Fondé sur cette revue des écrits, le choix des critères ci-après semble justifié pour déterminer la validité et la pertinence d'un cadre en fonction d'un contexte particulier. Un cadre pour les langues devrait être :

- fondé sur des assises théoriques solides (Brindley, 2001; North, 1997)

C'est le facteur qui témoigne de la validité conceptuelle d'un cadre. Les descripteurs du cadre reflètent fidèlement le construit de la compétence de communication (ou toute autre théorie sur l'apprentissage d'une langue) qu'ils sont censés décrire et mesurer.

- validé empiriquement (Brindley, 1991; North 2000)

Les descripteurs de niveaux du cadre doivent se fonder sur une théorie de l'évaluation et être validés empiriquement pour un certain nombre de langues sans faire référence au niveau de performance langagière ou aux perceptions d'un locuteur natif.

- en harmonie avec les perceptions et les expériences des enseignants auprès d'apprenants de langues (Brindley, 2001)

Un cadre a une validité apparente si les descripteurs de niveaux créent du sens aux yeux des personnes qui devront les utiliser.

- transparent et convivial (North, 2000; Hudson, 2005)

Pour qu'un cadre soit accessible et utile pour les apprenants et les enseignants, il doit être suffisamment transparent pour être compris par tous les détenteurs d'enjeux.

- indépendant du contexte mais pertinent au contexte (North, 2000)

Pour qu'un cadre puisse convenir à divers programmes conçus pour des apprenants de différents âges et des apprenants poursuivant des objectifs variés tout en demeurant pertinent dans les contextes d'apprentissage d'un grand nombre d'apprenants, il doit être indépendant du contexte.

- englobant, afin que des usagers distincts puissent y relier leurs propres cadres et descripteurs de niveaux (North, 2000)

Afin qu'un cadre pour les langues puisse répondre aux besoins des apprenants dans un large éventail de contextes d'apprentissage, il doit être suffisamment englobant de façon à créer un pont entre les systèmes d'enseignement formel, les employeurs et les institutions culturelles.

- souple et ouvert (North, 2000)

Le cadre doit être suffisamment souple pour permettre à diverses juridictions d'y arrimer leurs propres programmes et cadres à ce cadre plus large.

- suffisamment discriminant dans les niveaux situés dans la partie inférieure du cadre (Liskin-Gasparro, 1984; North, 2000).

Le cadre doit être suffisamment discriminant des niveaux situés dans la partie inférieure du cadre de façon à ce que les progrès réalisés puissent être consignés en termes de compétence langagière dans des contextes scolaires à l'intérieur desquels les apprenants ont besoin de constater leur évolution pour maintenir leur motivation.

Dans la présente section, un certain nombre de cadres pour les langues du domaine public sera examiné. Un bref aperçu de chaque cadre sera d'abord donné, puis leurs forces et leurs faiblesses seront exposées à la lumière des critères présentés ci-dessus. Les cadres ci-après seront examinés.

- Échelle de l'*Interagency Language Roundtable* (ILR)
- Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)
- Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick (ÉCOLS N.-B.)
- Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle, Commission de la fonction publique du Canada (CFP)
- Niveaux de compétence linguistique canadiens (2000) (NCLC)

1. Échelle de l'*Interagency Language Roundtable* (ILR)

L'échelle de l'ILR est l'ancêtre des échelles de compétence langagière (voir l'Annexe C). Le *Foreign Service Institute* (FSI) des États-Unis a élaboré ce cadre (initialement appelé l'échelle du FSI) afin de répondre aux besoins d'après-guerre relatifs à la classification objective de la compétence en langues étrangères sans référence à un programme particulier. L'échelle va de 0 à 5 (« aucune compétence fonctionnelle » à « compétence du locuteur natif instruit ») et peut s'appliquer à toutes les langues et à tous les postes de la fonction publique. Après avoir rencontré des difficultés dans l'application constante des échelles parmi des évaluateurs différents, une entrevue structurée – précurseure de l'*Oral Proficiency Interview* (OPI) – accompagnée de critères de notation normalisés a été mise au point. Cela a permis de parvenir à une **fidélité** inter-juges donnant lieu à un degré élevé d'uniformité dans la notation parmi les évaluateurs. Après que de nombreux organismes eurent adopté l'échelle (et le modèle d'entrevue), cette dernière a été prise en charge par l'*Interagency Language Roundtable* (ILR) et raffinée en y ajoutant des niveaux « plus » (applicables dans les cas où la compétence dépasse considérablement un niveau, mais ne satisfait pas pleinement aux critères du niveau suivant) dans le système de notation. L'échelle de l'ILR est maintenant reconnue comme l'étalon des agences gouvernementales et autres organismes des États-Unis qui doivent vérifier la performance langagière (notamment la compétence en expression orale) à des fins de travail.

Ce modèle a été fortement influencé par la conception et l'élaboration d'autres cadres pour les langues dans le monde de l'enseignement : les directives de compétence de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick et les *International Second Language Proficiency Ratings* (Australie). L'échelle de l'entrevue sur la compétence orale utilisée par le ministère des Affaires étrangères du Canada s'inspire également de l'échelle de l'ILR (voir la note 14).

Discussion

Le cadre de l'ILR (et, par extension, celui de l'ACTFL et les autres qui ont été conçus dans la même lignée) n'est issu d'aucune théorie sur l'apprentissage des langues. Comme le souligne Omaggio-Hadley (1993, p. 13), ces cadres [traduction] « ont vu le jour essentiellement en raison de la constatation des besoins des praticiens du milieu gouvernemental et scolaire qui souhaitaient modifier la façon d'enseigner les langues et communiquer les résultats de ce changement de pratique de façon plus efficace ». Dans sa forme initiale, l'échelle de l'ILR comprenait cinq traits (essentiellement linguistiques) : l'accent, la compréhension, la fluidité verbale, la grammaire et le vocabulaire. Plus tard, la tâche (fonctions du langage), le sujet (contenu) et la justesse (en fonction des cinq traits linguistiques) sont devenus les trois principaux critères, puis l'habileté sociolinguistique fut ajoutée aux traits devant être mesurés. Un examen minutieux des descripteurs révèle maintenant qu'ils se rapprochent considérablement d'un modèle d'origine théorique sur l'usage de la langue dans un but de communication, tel le modèle de Canale et Swain (1980), et avec un accent particulier sur la compétence fonctionnelle. Si le fait que les cadres de l'ILR, de l'ACTFL et d'autres cadres analogues soient ancrés dans le contexte leur confère un degré élevé de validité apparente, cela en fait également des cadres très axés sur la tâche.

Le cadre de l'ILR fait souvent l'objet de critiques puisqu'il établit que la catégorie « compétence du locuteur natif instruit » correspond au degré supérieur de maîtrise de la langue[10]. Étant donné que, dans ce cadre, l'acquisition d'une compétence comparable à celle d'un locuteur natif constitue l'objectif théorique visé, et puisque les tâches liées au travail sont très présentes dans les descripteurs de l'échelle, il s'applique moins bien aux écoles et aux autres établissements d'enseignement où les cours de langue amènent

10. L'idée selon laquelle les locuteurs natifs constituent un ensemble homogène est problématique étant donné que les échantillons de performance langagière des membres de cette catégorie indiquent divers degrés de performance pour des tâches diverses, ce qui laisse entendre qu'il n'existe pas une seule catégorie de locuteurs natifs (Chalhoub-Deville et Fulcher, 2003 ; Pawlikowska-Smith, 2002).

rarement les apprenants au niveau de celui d'un locuteur natif instruit. Cela fait en sorte que le cadre de l'ILR est moins souple et ouvert, et qu'il n'est pas suffisamment exhaustif pour que d'autres instances puissent y relier leurs cadres. Même si ce cadre et d'autres qui ont été conçus par la suite (par exemple, les Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL) se veulent à **interprétation critériée**, ils sont considérés comme [traduction] « des cadres axés sur la compétence comprenant des critères liés à des tâches et sélectionnés de façon à révéler des niveaux de compétence à interprétation normative » (Hudson, 2005, p. 224). En d'autres termes, ces cadres définissent souvent un niveau d'expression relativement aux caractéristiques des niveaux supérieur ou inférieur, ce qui en restreint le caractère englobant et souple. En outre, les descripteurs de niveaux comparent souvent la qualité de l'expression avec celle d'un locuteur natif ou la décrivent telle qu'elle est perçue par un locuteur natif. Le cadre est donc moins transparent et convivial.

L'échelle de l'ILR n'est pas suffisamment raffinée pour rendre compte des petites améliorations auxquelles on peut s'attendre pendant un cours de langue qui s'échelonne sur une session ou sur une année à l'école secondaire ou à l'université. Par conséquent, en raison des besoins et des objectifs propres au monde scolaire, les directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL ont été mises au point.

Enfin, les niveaux n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique. Même si elle est largement reconnue, l'échelle de l'ILR (de même que les Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL) n'a pas bénéficié de programmes de recherche cohérents sur ses postulats au sujet de l'utilisation et du développement d'une langue (Chalhoub-Deville et Fulcher, 2003).

2. Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)

Les Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL ont été élaborées en raison du besoin d'étoffer les niveaux inférieurs de l'échelle de l'ILR afin qu'elle s'applique davantage à l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire traditionnel. Quand les résultats de l'entrevue du *Foreign Service Institute* ont révélé que même les diplômés universitaires en langues étrangères les plus compétents ne pouvaient atteindre qu'un niveau 2 ou 2+, il est devenu clair que le cadre de l'ILR n'établissait pas suffisamment de distinctions en deçà de ce niveau pour rendre compte de l'évolution possible des élèves pendant une session ou pendant une année scolaire. Ainsi, les niveaux 0

– 2+ de l'échelle de l'ILR ont été divisés en neuf sous-niveaux permettant de décrire les plus petites améliorations et de rendre compte de l'évolution des élèves dès le début de leur apprentissage d'une langue. Si les niveaux inférieurs de l'échelle de l'ILR ont été subdivisés, les niveaux supérieurs (à partir de 3) ont été fusionnés en un seul niveau (Avancé). Les niveaux de l'échelle ont été renommés, et des descripteurs correspondant à chaque niveau ont été produits et validés constituant ainsi la base pour la formulation des Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL (voir l'Annexe C)[11]. Les Directives de la compétence fonctionnelle de l'ACTFL et les initiatives subséquentes liées à la compétence ont eu d'importantes répercussions sur l'enseignement des langues secondes ou étrangères aux États-Unis. Elles ont contribué à diriger l'attention des intervenants sur l'expression orale dans l'apprentissage d'une langue en évaluant la compétence en fonction de la performance langagière réelle au moyen de l'outil d'évaluation qui y était joint, l'*Oral Proficiency Interview* (OPI), et non pas en fonction du nombre d'heures de cours ou du temps passé en classe (Liskin-Gasparro, 2003).

Discussion

Le cadre de l'ACTFL exerce un attrait immédiat parce que les directives décrivent la performance langagière dans des tâches et des contextes réels. Il est ancré dans une perspective de communication dans l'usage de la langue et présente une forte validité apparente puisque les descripteurs de niveaux ont été validés par des enseignants (Liskin-Gasparro, 1984). Les écarts entre les niveaux sont assez petits pour rendre compte de l'évolution dès les premières étapes de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit d'un important facteur de motivation pour les apprenants, ce qui le rend encore plus utile en milieu scolaire. Le cadre de l'ACTFL semble suffisamment ouvert, souple et englobant pour établir des liens entre divers contextes d'apprentissage d'une langue et pour être adapté à d'autres cadres. En outre, ce cadre et ses descripteurs de niveaux sont déjà largement répandus en Amérique du Nord étant donné leur utilisation courante aux États-Unis.

Par contre, malgré leur validité apparente, le cadre de l'ACTFL et l'OPI qui l'accompagne ont été largement critiqués. Premièrement, certains critiques affirment que les directives ont été élaborées de façon intuitive et n'ont aucun fondement empirique (Salaberry, 2000). Ils soutiennent que la séquence des descripteurs de l'échelle relatifs aux niveaux de compétence avance des hypothèses sur les étapes de l'acquisition d'une langue seconde qui ne seraient pas justifiées. Si les tenants du cadre affirment que les niveaux ont une validité

11. Version révisée, 1999 (Breiner-Sanders et coll. 2000).

empirique (Liskin-Gasparro, 1984), des critiques soutiennent [traduction] « qu'aucune information n'a été rendue publique concernant le mode de collecte et d'analyse des données de même que sur l'utilisation de ces dernières dans l'établissement de descripteurs de la performance langagière » (Brindley, 1991, p. 124). Deuxièmement, comme il a été souligné au sujet des descripteurs de niveaux du cadre de l'ILR, les descripteurs de l'ACTFL ne sont pas réellement à interprétation critériée, mais plutôt à interprétation normative (Brindley, 1991; Hudson, 2005). Le raisonnement qui sous-tend l'établissement des niveaux est essentiellement tautologique parce qu'il n'existe aucun standard externe avec lequel comparer la performance langagière : [traduction] « les critères correspondent aux niveaux, et inversement » (Lantolf et Frawley, 1985, p. 340). Troisièmement, même si le cadre de l'ACTFL ne considère pas la compétence d'un locuteur natif comme le critère supérieur, les niveaux décrivent souvent la performance langagière du locuteur selon le point de vue d'un locuteur natif[12]. L'utilisation de ce point de vue de même que d'un métalangage lié à la compétence en grammaire rend le cadre moins transparent et moins convivial. Enfin, étant donné que ce cadre a été créé en vue d'une utilisation dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère (et non pas d'une langue seconde) et puisqu'il est étroitement lié à l'OPI, il est moins adéquat pour le contexte canadien.

3. Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick

L'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick (ÉCOLS N.-B.)[13] a été développée à partir de l'échelle de l'ILR pour l'évaluation de la compétence en langue seconde des diplômés du secondaire au Nouveau-Brunswick. À la fin de leur douzième année, les élèves peuvent choisir de se soumettre à une évaluation de leur compétence en langue seconde (dans l'une des langues officielles ou dans les deux) par une entrevue orale analogue à l'*Oral Proficiency Interview* (OPI). La performance langagière des élèves est classée sur une échelle de neuf niveaux allant de Débutant à Supérieur (voir l'Annexe C). Les niveaux de l'ÉCOLS N.-B. sont établis de façon analogue à ceux de l'échelle de l'ILR puisqu'ils présentent, entre les échelons, un niveau « plus », mais que la terminologie utilisée soit « Débutant », « Élémentaire », « Intermédiaire », etc., est comparable à celle figurant dans les Directives de l'ACTFL (et non pas des symboles chiffrés). Une autre dif-

12. Chalhoub-Deville (1997) souligne qu'il est problématique d'utiliser la compétence d'un locuteur natif comme référence puisqu'il existe des preuves empiriques selon lesquelles la perception de ces locuteurs par rapport à la compétence d'un apprenant varie selon l'expérience et le niveau d'études.

13. Également appelée « niveaux de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick ».

férence importante réside dans le fait que le niveau supérieur n'est pas le critère ultime; le niveau le plus élevé (Supérieur) décrit la compétence langagière de façon analogue au niveau correspondant dans les Directives de l'ACTFL. L'ÉCOLS N.-B. et l'entrevue qui l'accompagne sont utilisées au Nouveau-Brunswick et servent également à l'évaluation de la compétence langagière pour les postes bilingues de la fonction publique.

Discussion

Étant donné qu'il plonge ses racines dans les cadres de l'ILR et de l'ACTFL, l'ÉCOLS N.-B. en présente les points forts et les points faibles. De plus, il est utilisé exclusivement pour évaluer la compétence orale et est lié à un test en particulier, ce qui le rend moins ouvert, souple et englobant. Cela constitue une faiblesse importante de ce cadre relativement à la reconnaissance de compétences langagières différenciées.

4. Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle, Commission de la fonction publique du Canada (CFP)

Le gouvernement fédéral canadien a établi des niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle (CFP) de façon à décrire les habiletés langagières générales requises pour assumer les tâches et les responsabilités des postes bilingues au sein de la fonction publique du Canada[14]. Les descripteurs de niveaux ont été rédigés à partir de listes de tâches et de responsabilités préparées par les gestionnaires responsables des postes bilingues (CFP, 2005). Ces descripteurs ont ensuite été regroupés par niveaux, classés de A à C (du plus faible au plus élevé) et répartis par volets de compétence (lecture, écriture et interaction orale) (voir l'Annexe C). Les descripteurs de niveaux pour chaque volet de compétence délimitent les fonctions et les types de tâches que le candidat pourrait devoir effectuer de façon satisfaisante dans sa langue seconde de façon à assumer les tâches et responsabilités liées au poste. Des exemples de caractéristiques de la performance langagière pour les trois critères généraux suivants : capacité de discuter (compétence stratégique), facilité à utiliser la langue (fluidité verbale) et clarté de la communication (exactitude, vocabulaire et **compétence discursive**) ont été établis.

14. La compétence langagière des Canadiens qui travaillent au sein du corps diplomatique du ministère des Affaires étrangères est évaluée selon un autre cadre qui correspond à l'échelle de compétence de la ILR : l'Échelle d'évaluation – Performance langagière. Ces deux cadres ont exactement le même nombre de niveaux, d'identificateurs de niveau et de descripteurs des niveaux élémentaires. Seule la formulation des descripteurs de niveaux n'est pas exactement la même, les descripteurs du cadre de la ILR étant plus détaillés.

Discussion

Aucun document concernant la validation des niveaux de la CFP et la théorie sur l'apprentissage d'une langue qui sous-tend le cadre n'est disponible[15]. Toutefois, à l'examen des descripteurs de niveaux, il ne fait aucun doute que ce cadre est sérieusement ancré dans les notions de compétence de communication et d'utilisation de la langue, et avec un accent mis sur les compétences fonctionnelles requises pour effectuer les tâches liées au travail. Cette caractéristique des descripteurs de niveaux en fait des descripteurs étroitement liés au contexte et, pour cette raison, moins intéressants pour des milieux scolaires ou d'autres contextes, à l'intérieur desquels il convient de suivre l'évolution de la compétence fonctionnelle générale[16]. La compréhension et l'expression orales sont combinées en un seul volet, l'interaction orale, ce qui correspond davantage à une approche de l'utilisation de la langue en contexte réel, en particulier en milieu de travail, où il est très rare qu'on doive uniquement écouter. Par contre, il s'agit également d'une faiblesse du cadre, puisque l'amélioration de la compréhension orale à titre de compétence réceptive (au même titre que la lecture) ne peut pas faire l'objet d'un suivi distinct. Le manque de sous-niveaux constitue également une faiblesse de ce cadre, en particulier au niveau A, pour ce qui est de décrire les plus petites améliorations de la compétence et de rendre compte de l'évolution des élèves pendant les premières années d'acquisition d'une langue. Même si le niveau supérieur visé n'est pas décrit comme celui d'un locuteur natif, il arrive que des références à la performance langagière analogue à celle d'un locuteur natif se glissent dans les descripteurs. Dans l'ensemble, le fait que ce cadre mette l'accent précisément sur le travail le rend moins exhaustif, souple et ouvert.

5. Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC)

Pour amener les néo-Canadiens adultes à s'intégrer avec succès à la société canadienne et afin d'améliorer la formation linguistique qui leur est offerte, Citoyenneté et Immigration Canada a élaboré les Niveaux de compétence linguistique canadiens (révisés en 2000), qui décrivent la capacité d'une personne à effectuer un ensemble de tâches en anglais. Plus précisément, les NCLC sont :

15. Les niveaux de la CFP [traduction] « ont été établis de façon professionnelle, mais, pour ce que nous en savons, l'historique et la théorie sous-jacente du cadre n'ont pas été conservés en archives » (Henry Edwards, exposé personnel, 16 janvier 2006).

16. Ce cadre, de même que l'entrevue orale qui l'accompagne, a été utilisé avec un certain succès par le *Edmonton Public School Board* à titre d'outil d'évaluation à interprétation critériée afin de déterminer le niveau de performance langagière dans un contexte réel du français langue seconde des diplômés du secondaire (CFP, 2004).

- un ensemble d'énoncés descriptifs des niveaux de réussite dans l'acquisition de la compétence en anglais langue seconde selon un continuum;
- des énoncés de compétences en communication et de tâches à l'intérieur desquelles l'apprenant doit appliquer ses connaissances et ses compétences langagières;
- un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de l'anglais langue seconde chez les adultes au Canada, de même que pour l'élaboration de programmes connexes, constituant un fondement professionnel commun composé de conceptions philosophiques et théoriques répandues sur l'enseignement des langues;
- une norme nationale de planification des programmes d'anglais langue seconde dans divers contextes;
- un étalon commun d'évaluation des résultats (Pawlikowska-Smith, 2002, p. viii).

Les NCLC comprennent trois niveaux de compétence langagière : Élémentaire (niveaux 1-4), Intermédiaire (niveaux 5-8) et Avancé (niveaux 9-12). Tel qu'indiqué, chaque niveau se divise en quatre sous-niveaux d'acquisition de compétence (débutant, en apprentissage, compétence suffisante et locuteur qui parle couramment la langue), ce qui donne 12 niveaux en tout (voir l'Annexe C). Chaque niveau comprend : 1) un descripteur général de la performance langagière décrivant brièvement le niveau d'expression orale et écrite et de compréhension de l'oral et de l'écrit auquel on s'attend pour ce niveau; 2) les conditions de performance apportant des précisions comme l'objectif, le public cible, le sujet, etc.; et 3) les résultats et les normes de compétence accompagnés d'exemples de tâches et de textes qui doivent être manifestés pour démontrer l'atteinte du niveau.

Discussion

Les NCLC constituent un exemple de cadre canadien reconnu à l'échelle nationale sous l'égide de Citoyenneté et Immigration Canada. Les normes témoignent d'une approche intuitive fondée sur un point de vue fonctionnel du langage, de son utilisation et de la compétence langagière (Hudson, 2005). Les NCLC ont été validés par le biais d'un vaste processus de consultation mené auprès d'apprenants, d'enseignants, d'administrateurs, d'un groupe culturel consultatif et d'évaluateurs (Pawlikowska-Smith, 2002). Néanmoins, les niveaux n'ont pas fait l'objet d'une validation empirique pour veiller à ce que

chaque descripteur soit approprié à son niveau. Les NCLC sont axés sur la performance; ils fournissent de nombreuses précisions à l'intention des enseignants, des concepteurs de programmes et des évaluateurs concernant les conditions de performance, les tâches et les résultats escomptés sur le plan de la compétence. Même si cette dimension rend les NCLC très utiles dans le contexte pour lesquels ils ont été élaborés, il en résulte que ce cadre est moins convivial pour les apprenants et est moins exhaustif, ouvert et souple pour une utilisation dans d'autres contextes scolaires ou pour que d'autres cadres s'y réfèrent. Les NCLC comprennent un grand éventail de niveaux permettant de décrire avec précision l'évolution des premières étapes de l'apprentissage d'une langue. Toutefois, comme ils sont axés sur les adultes et que les tâches s'appliquent principalement aux contextes de travail, ils conviennent moins aux contextes scolaires.

ANNEXE C

CONCORDANCES PRÉLIMINAIRES D'AUTRES CADRES POUR LES LANGUES AVEC LE CECR

ACRONYMES UTILISÉS :

ILR (Échelle de l'*Interagency Language Roundtable*)

ACTFL (Directives de la compétence fonctionnelle de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages*)

ÉCOLS N.-B. (Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick)

CFP (Niveaux de compétence dans la deuxième langue officielle de la Commission établis par la fonction publique du Canada)

NCLC (Niveaux de compétence linguistique canadiens)

CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues)

Tableau C1 : Concordances préliminaires — Niveau A1 du CECR et d'autres cadres (Introductif)

CECR	**Introductif (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.		
ILR	**Expression orale 0 (aucune compétence) :** Incapable de fonctionner dans la langue cible. Ne peut formuler à l'occasion que quelques mots isolés. N'a pour ainsi dire aucune capacité de communication.	**Expression orale 0+ (compétence par mémorisation) :** Peut répondre à ses besoins immédiats au moyen d'expressions apprises. S'exprime avec très peu d'autonomie, de souplesse ou de spontanéité. Peut poser des questions pour faire des affirmations avec une justesse raisonnable uniquement au moyen d'expressions ou de formules mémorisées. Échoue généralement dans la tentative de s'exprimer librement.	**Expression orale 1 (compétence élémentaire) :** Capable d'utiliser les formules de politesse essentielles et d'entretenir une conversation directe très simple sur des sujets connus. Un locuteur natif doit souvent parler lentement, répéter et utiliser des paraphrases (ou plusieurs de ces techniques) pour se faire comprendre; de même, le locuteur natif doit s'efforcer d'utiliser des connaissances générales pour comprendre des énoncés simples. A une compétence fonctionnelle limitée. Commet fréquemment des erreurs de compréhension. Capable de demander de l'aide et de vérifier sa compréhension d'un énoncé formulé directement par un locuteur natif. Incapable de produire un discours continu sans le soutien de matériel préparé.
ACTFL	**Débutant :** N'a aucune capacité fonctionnelle réelle et prononce de façon parfois incompréhensible. Si on lui en donne le temps et qu'on lui fournit des indices connus, le locuteur peut prononcer des formules de salutation, dire son nom et nommer un certain nombre d'objets de son environnement immédiat. Ne peut donc pas prendre part à une véritable conversation.	**Débutant intermédiaire :** Communique de façon minimale et difficile au moyen d'un certain nombre de mots isolés et d'un nombre restreint d'énoncés mémorisés dans le contexte d'apprentissage de la langue. En réponse à des questions en direct, peut formuler seulement deux ou trois mots à la fois ou fournir à l'occasion une réponse toute faite. S'arrête fréquemment pour chercher des mots simples ou tente de réutiliser des mots formulés par son interlocuteur ou par lui-même. Peut être très difficile à comprendre en raison d'hésitations, d'un manque de vocabulaire, d'inexactitudes ou de réponses inadéquates, même par des interlocuteurs ouverts et habitués à interagir avec des locuteurs de langue seconde.	**Débutant avancé :** Peut effectuer diverses tâches de niveau intermédiaire, mais de façon non soutenue. Peut effectuer avec succès un certain nombre d'exercices de communication non compliqués dans des situations sociales simples. Les échanges se limitent à quelques sujets prévisibles requis pour fonctionner dans la culture de la langue cible, par exemple fournir des informations essentielles élémentaires, nommer des objets communs et parler de quelques activités, préférences et besoins immédiats. Peut répondre à des questions simples et directes et demander de l'information. Peut utiliser très peu de formules interrogatives si on le lui demande.

ÉCOLS N.-B.	**Non évalué :** Aucune capacité fonctionnelle dans la langue.	**Débutant :** Capable de répondre à ses besoins immédiats au moyen de phrases apprises. Ne les exprime pas de façon réellement autonome, souple ni spontanée. Peut poser des questions ou faire des affirmations avec une justesse raisonnable, mais seulement au moyen d'énoncés mémorisés. Vocabulaire très limité.	**Élémentaire :** Peut utiliser la langue librement en combinant et en recombinant des éléments appris. Peut satisfaire aux exigences minimales de courtoisie et entretenir des échanges directs très simples avec des locuteurs natifs habitués à interagir avec des personnes apprenant une langue seconde. Presque tous les énoncés comprennent des erreurs de syntaxe et de grammaire. Utilise un vocabulaire approprié pour exprimer des besoins très élémentaires.
NCLC	**Compétence élémentaire – Au départ :** Parle très peu, répond à des questions personnelles élémentaires, s'exprime avec des mots isolés ou des ensembles de deux ou trois mots, ne maîtrise presque pas les structures grammaticales et les temps verbaux élémentaires, a très peu de vocabulaire, ne produit pas de discours cohérents, fait de longues pauses et répète souvent les mots déjà utilisés. Se repose sur la gestuelle. Peut parfois recourir à sa langue maternelle. Des difficultés de prononciation peuvent nuire à la communication de façon importante. A besoin de beaucoup d'aide.	**Compétence élémentaire – En perfectionnement :** Peut exprimer de façon limitée certains besoins personnels immédiats. Formule des questions personnelles simples, courantes et prévisibles, et peut y répondre. Maîtrise peu les structures grammaticales et les temps verbaux élémentaires. A peu de vocabulaire et connaît quelques phrases simples. Ne produit pas de discours cohérent. Fait de longues pauses et s'appuie sur la gestuelle pour se faire comprendre. Des difficultés de prononciation peuvent nuire à la communication de façon importante. A souvent besoin d'aide.	
CFP	**A :** Peut poser des questions simples et y répondre et donner des instructions ou des directives simples concernant des situations de travail courantes. La communication peut être laborieuse parce qu'une personne de ce niveau fait de nombreuses erreurs, a une grammaire, une prononciation et un vocabulaire faibles et ne parle pas de façon fluide. Peut avoir de la difficulté à comprendre une personne qui parle à un rythme normal, et peut avoir besoin qu'on répète pour comprendre ce qu'on dit.		

Tableau C2 : Concordances préliminaires — Niveau A2 du CECR et d'autres cadres (Intermédiaire)

CECR	**Intermédiaire (A2) :** Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (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 connus et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.		
ILR	**Expression orale 1+ (Compétence élémentaire, Plus) :** Peut engager et maintenir des discussions directes prévisibles et satisfaire à des exigences sociales restreintes. Comprend peu les conventions sociales d'une conversation. En général, l'interlocuteur doit s'efforcer d'utiliser ses connaissances générales pour comprendre des énoncés simples. Il se peut que le locuteur de ce niveau ait des hésitations et doive changer de sujet en raison d'un manque de ressources linguistiques. Connaissance et contrôle de la langue limités. S'exprime en grande partie par des énoncés brefs et discontinus.		
ACTFL	**Intermédiaire inférieur :** Capable d'effectuer avec succès un nombre restreint de tâches de communication simples en produisant des énoncés singuliers dans des situations simples. Les échanges se limitent à certains sujets concrets et prévisibles incontournables pour fonctionner dans la culture de la langue cible. Ces sujets se rapportent à l'information personnelle essentielle, par exemple l'identité personnelle et la famille, certaines activités quotidiennes et les préférences personnelles, de même qu'à certains besoins immédiats, comme celui de commander de la nourriture ou de faire des achats simples. Communique essentiellement en réponse à un interlocuteur et a de la difficulté à répondre à des questions directes ou à des demandes d'information, mais peut poser quelques questions de façon juste.	**Intermédiaire :** Capable d'effectuer avec succès diverses tâches de communication élémentaires dans des situations simples. Les échanges se limitent généralement à des sujets concrets et prévisibles requis pour fonctionner dans la culture cible. Il s'agit notamment de renseignements personnels touchant son identité personnelle, la famille, la maison, les activités quotidiennes, les champs d'intérêt et les préférences personnelles, de même que les besoins physiques et sociaux, comme la nourriture, le magasinage, le transport et l'hébergement.	**Intermédiaire avancé :** Capable de discuter avec aisance et confiance dans le cadre de la plupart des tâches courantes et des situations sociales correspondant au niveau intermédiaire. Capable de gérer avec succès un grand nombre de tâches élémentaires et de situations sociales requérant un échange d'information essentielle concernant le travail, les études, les loisirs, les champs d'intérêt particuliers et les champs de compétence, malgré la présence manifeste d'hésitations et d'erreurs.

ÉCOLS N.-B.	**Élémentaire plus :** Capable d'engager et de maintenir un échange direct prévisible et de satisfaire à un nombre restreint d'exigences sociales. S'exprime avec une certaine spontanéité, mais avec une fluidité très inconstante. S'exprime manifestement de façon plus cohérente, notamment en ce qui s'agit de raconter ou de décrire une situation simple, mais dispose d'une gamme de structures linguistiques limitées utilisées avec un degré de maîtrise restreint.	**Intermédiaire :** Capable de satisfaire à des exigences sociales courantes et restreintes dans un cadre scolaire ou professionnel. Peut fournir de l'information et des explications avec une certaine exactitude, mais s'exprime de façon maladroite. Peut gérer la plupart des situations sociales, y compris effectuer des présentations et discuter de façon non officielle au sujet d'événements touchant le milieu scolaire ou communautaire. Peut fournir de l'information sur son passé de façon quelque peu détaillée. Peut indiquer comment se rendre d'un lieu à un autre. Peut donner des indications exactes dans son champ d'expertise. A suffisamment de vocabulaire pour rendre des idées au moyen de paraphrases. S'exprime de façon intelligible malgré des erreurs d'accentuation fréquentes. Utilise correctement des structures linguistiques très courantes, mais ne maîtrise pas de façon approfondie et confiante le code grammatical. Dans certains cas, un interlocuteur natif pourrait ne pas comprendre la prononciation.
NCLC	**Compétence élémentaire – Adéquate :** Peut communiquer avec une certaine difficulté des besoins essentiels dans le cadre d'échanges à bâtons rompus. Peut poser des questions simples et connues et y répondre, y compris des questions fondamentales, au moyen de mots uniques et de phrases courtes. Fait preuve d'un certain contrôle des notions de grammaire très élémentaires (structures et temps verbaux élémentaires). Simplifie de nombreuses structures, utilise des indicateurs temporels simples (par exemple, « hier ») et ne conjugue correctement au passé que certains verbes courants. Utilise un certain vocabulaire, même s'il est quelque peu limité. Utilise certains mots liens (et, mais). Il se peut que des difficultés de prononciation nuisent souvent à la communication. A parfois besoin d'aide.	**Compétence élémentaire – Maîtrisée :** Peut prendre part à de courts échanges dans des situations courantes. Peut communiquer des besoins essentiels, poser des questions connues et simples et y répondre, peut décrire une situation ou raconter une histoire simple. Utilise diverses phrases courtes, fait preuve d'une maîtrise des notions essentielles de grammaire, conjugue correctement au passé certains verbes communs, utilise un vocabulaire adéquat dans des situations de communication élémentaire et courante de la vie quotidienne. Produit manifestement un discours cohérent (et, mais, d'abord, ensuite, alors, parce que). Il se peut que des difficultés de prononciation nuisent à la communication. N'a besoin que de peu d'aide. Peut utiliser le téléphone uniquement pour des échanges très courts, simples et prévisibles.
CFP	**B :** Peut tenir une conversation sur des sujets concrets, rendre compte de mesures qui ont été prises, donner des indications simples à des employés et fournir des descriptions et des explications de nature factuelle. Malgré de nombreuses erreurs et lacunes relatives à la grammaire, la prononciation, le vocabulaire et la fluidité, ces dernières ne nuisent pas à la communication de façon importante. On ne doit pas s'attendre à ce que la personne puisse gérer des situations délicates ou requérant la compréhension ou la formulation d'idées nuancées ou abstraites. A une capacité limitée de gérer des situations mettant en jeu des suppositions et la persuasion.	

Tableau C3 : Concordances préliminaires — Niveau B1 du CECR et d'autres cadres

CECR	**Seuil (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, 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 connus et dans 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 explications pour un projet ou une idée.	
ILR	**Expression orale 2 (Compétence restreinte en milieu de travail)** : Capable de satisfaire à des exigences sociales courantes et à des exigences du milieu de travail limitées. Peut participer à des interactions courantes et de portée limitée liées au travail. Dans le cadre de tâches plus complexes et élaborées liées au travail, s'exprime généralement de façon déconcertante pour un locuteur natif. Peut gérer avec confiance, mais non pas de façon aisée, la plupart des situations de communication sociale normale et très fréquente, y compris des échanges fortuits mais prolongés concernant des événements courants, de même que le travail, la famille et des renseignements sur son passé. Comprend l'essentiel de la plupart des échanges quotidiens, mais a une certaine difficulté à comprendre des locuteurs natifs dans des situations requérant une connaissance spécialisée ou pointue. S'exprime avec une cohérence minimale. Utilise généralement des structures qui ne sont pas très complexes et ne fait pas preuve d'une grande maîtrise de ces structures. Fait souvent des erreurs. Utilise un vocabulaire approprié pour les énoncés très fréquents, mais par ailleurs inusité ou imprécis.	
ACTFL	**Avancé – Connaissance de base :** Capable d'effectuer diverses tâches de communication, mais parfois de façon quelque peu hésitante. Peut participer activement à la plupart des échanges non officiels et à un nombre limité d'échanges officiels au sujet d'activités touchant les études, la maison et les loisirs et, dans une mesure moindre, à ceux qui touchent le travail, l'actualité, les événements publics et les champs d'intérêt personnel ou des questions le concernant.	
ECO N.-B.	**Intermédiaire plus :** Peut satisfaire aux exigences d'une vaste gamme de situations quotidiennes en milieu scolaire et en milieu de travail. Peut discuter de sujets concrets touchant certains domaines de compétence ou de sujets d'intérêt public actuels. Habituellement, ne cherche pas ses mots. S'exprime souvent de façon très fluide et aisée, mais peut être bloqué en situation tendue. Peut faire preuve d'une bonne maîtrise des structures linguistiques, mais s'exprime de façon restreinte, ou, à l'inverse, peut s'exprimer aisément mais manifester une maîtrise inconstante des structures linguistiques. Fait encore certaines erreurs de compréhension.	
NCLC	**Compétence intermédiaire – Au départ :** L'apprenant peut participer avec un certain effort à des échanges courants et parler de ses besoins et de sujets connus le concernant. Utilise diverses structures simples et certaines structures complexes parfois simplifiées. Commet fréquemment des erreurs de grammaire et de prononciation qui gênent parfois la communication. Peut utiliser un certain vocabulaire courant de tous les jours et un nombre restreint de formules idiomatiques. Peut éviter les sujets requérant un vocabulaire qui ne lui est pas familier. Peut produire un discours lié (et, mais, d'abord, ensuite, alors, parce que) et s'exprimer avec une fluidité raisonnable, mais hésite et s'arrête souvent. Peut utiliser le téléphone pour communiquer des renseignements personnels simples. A beaucoup de difficulté sans le soutien d'éléments visuels.	**Compétence intermédiaire – En perfectionnement :** Peut communiquer avec une certaine confiance dans le cadre d'échanges fortuits et dans certaines situations moins courantes sur des sujets connus le concernant. Peut présenter des faits et des idées de façon plutôt précise. Peut décrire un rapport et raconter une situation simple. Peut utiliser diverses structures en omettant ou en simplifiant certains éléments (par exemple, des articles, la conjugaison au passé). Fait souvent des erreurs de grammaire et de prononciation qui peuvent parfois nuire à la communication. Peut utiliser un certain vocabulaire de tous les jours et certains énoncés et expressions idiomatiques courants. Peut s'exprimer de façon raisonnablement fluide en ayant souvent des hésitations normales. Peut utiliser le téléphone pour communiquer sur des sujets connus, mais ressent parfois du stress au moment de communiquer avec des étrangers.
CFP	**C :** Peut appuyer des opinions ou comprendre et exprimer des suppositions et des conditions. On ne s'attend à ce que la personne s'exprime avec l'aise et la fluidité d'un locuteur natif. Peut commettre des erreurs et présenter des lacunes en prononciation, en grammaire et en vocabulaire, mais ces erreurs entravent rarement la communication.	

Tableau C4 : Concordances préliminaires — Niveau B2 du CECR et d'autres cadres (Avancé)

CECR	**Avancé (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 comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	
ILR	**Expression orale 2+ (Compétence restreinte en milieu de travail, plus) :** Peut satisfaire à la plupart des exigences du milieu de travail en s'exprimant souvent, mais pas toujours, de façon satisfaisante et efficace. Présente une importante capacité de communiquer de façon efficace sur des sujets touchant des domaines d'intérêt particuliers et dans des domaines de compétence particuliers. S'exprime souvent avec un degré élevé de fluidité et d'aise, mais il se peut que la capacité de s'exprimer de façon efficace diminue en situation tendue. En général, comprend presque parfaitement un locuteur natif s'exprimant normalement. Peut ne pas saisir des références culturelles et locales et peut avoir besoin qu'un locuteur natif s'adapte d'une certaine façon à ses capacités restreintes. Les locuteurs natifs remarquent souvent des maladresses ou des inexactitudes dans la formulation des idées, des erreurs quant aux rapports temporels et spatiaux et quant aux personnes, ou jugent certains énoncés inappropriés d'une certaine façon, voire strictement incorrecte.	
ACTFL	**Avancé – Connaissances intermédiaires :** Capable d'effectuer aisément et avec confiance un grand nombre de tâches de communication. Peut participer activement à la plupart des échanges non officiels et à certains échanges officiels sur divers sujets concrets touchant le travail, les études, la maison et les loisirs, de même que l'actualité, des événements publics et des sujets d'intérêt personnels ou le concernant.	
ÉCOLS N.-B.	**Avancé :** Peut s'exprimer au moyen d'une structure assez juste et d'un vocabulaire suffisant pour participer efficacement à la plupart des échanges officiels et à tout échange non officiel sur des sujets d'ordre pratique, social, scolaire, ou liés au travail. Peut décrire une situation en détail et la raconter avec exactitude. Peut discuter d'idées, de sujets et d'événements abstraits. Peut appuyer des opinions et formuler des hypothèses. Peut avoir un accent marqué qui toutefois n'entrave jamais la compréhension. A une bonne maîtrise de la grammaire et s'exprime de façon fluide. Commet encore des erreurs à l'occasion, mais ces dernières ne sont pas de nature à déranger un locuteur de langue maternelle ou à nuire à la communication.	
NCLC	**Compétence intermédiaire — Adéquate :** L'apprenant peut communiquer aisément dans la plupart des situations quotidiennes. Peut prendre part à des échanges officiels et non officiels supposant la résolution de problèmes et la prise de décisions. Peut présenter un exposé descriptif sur des sujets concrets et connus (5 à 10 minutes). Peut présenter une analyse ou une comparaison en détail. Peut utiliser diverses structures syntaxiques (y compris des phrases simples et composées), et dispose d'un vaste répertoire de formules idiomatiques concrètes et courantes. Commet encore fréquemment des erreurs de grammaire et de prononciation, mais ces dernières entravent rarement la communication. S'exprime avec une fluidité raisonnable en se corrigeant ou en se reprenant souvent. Peut utiliser le téléphone pour discuter de sujets connus et courants. Le besoin de clarifier des éléments inconnus peut encore constituer un problème de communication.	**Compétence intermédiaire – Maîtrisée :** Peut communiquer efficacement dans la plupart des situations pratiques et sociales quotidiennes et dans les situations de travail familiales et courantes. Fait preuve de confiance dans la participation à des échanges. Peut présenter un exposé de nature concrète ou abstraite sur des sujets connus (10 à 15 minutes). Peut présenter des descriptions, des opinions et des explications. Peut résumer des idées abstraites complexes et formuler des hypothèses. En situation de communication, présente une capacité accrue d'intervenir avec le degré de familiarité approprié. Peut utiliser diverses structures syntaxiques, y compris des structures enchassées ou de rapport de même qu'un répertoire étendu d'expressions concrètes, idiomatiques et conceptuelles. Il est rare que des erreurs de grammaire et de prononciation entravent la communication. S'exprime avec une fluidité raisonnable et peut utiliser le téléphone pour discuter de sujets moins connus et de certains sujets peu courants.

Tableau C5 : Concordances préliminaires — Niveau C1 du CECR et d'autres cadres (Autonome)

CECR	**Compétence fonctionnelle efficace (C1) :** Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir 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 son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.	
ILR	**Expression orale 3 (Compétence professionnelle générale) :** Capable de s'exprimer au moyen d'une syntaxe et d'un vocabulaire suffisamment juste pour participer efficacement à la plupart des échanges officiels et non officiels sur des sujets d'ordre pratique, social et professionnel. En contexte professionnel, s'exprime généralement uniquement sur des sujets connus des interlocuteurs ou convenus à l'échelle internationale. Produit un discours cohérent et s'exprime de façon satisfaisante en commettant des erreurs perceptibles. Toutefois, ces dernières n'entravent presque jamais la compréhension et dérangent rarement l'interlocuteur de langue maternelle. Peut combiner des structures et du vocabulaire de façon efficace de façon à rendre l'idée avec justesse. S'exprime sans difficulté et comble les pauses de façon appropriée. Comprend de façon plutôt complète un locuteur natif s'exprimant dans une langue standard à un rythme normal dans le cadre d'un échange direct. Même si l'apprenant ne comprend pas toujours pleinement les références culturelles, les proverbes ni la portée des nuances et des formes idiomatiques, il peut facilement compenser ses lacunes dans la conversation. Il se peut que la prononciation indique de façon manifeste qu'il s'agit d'une langue étrangère. Prononce correctement les sons séparés, mais peut commettre des erreurs d'accentuation, d'intonation et de tonalité.	**Expression orale 3+ (Compétence professionnelle générale, plus) :** Est souvent capable de s'exprimer de façon à satisfaire aux exigences professionnelles relativement à une vaste gamme de tâches complexes et exigeantes.
ACTFL	**Avancé – Maîtrise :** Peut expliquer une situation en détail et de façon logique et la raconter de façon complète et selon l'ordre chronologique. Peut gérer les tâches de niveau supérieur, mais ne peut pas maintenir un certain rendement à ce niveau en traitant divers sujets. Présente des arguments structurés pour étayer ses points de vue et peut concevoir des hypothèses, mais on peut relever des tendances dans les erreurs commises. Présente certains sujets dans un angle abstrait, en particulier ce qui touche ses domaines d'intérêt et champs d'expertise particuliers, mais, de façon générale, préfère aborder la plupart des sujets sous un angle concret.	

ÉCOLS N.-B.	**Avancé Plus :** Peut s'exprimer au moyen d'une syntaxe et d'un vocabulaire suffisamment juste lui permettant de prendre part sans problème à des échanges sur tout sujet. Il se peut qu'on ne remarque aucun accent et que le locuteur hésite à l'occasion, révélant certaines incertitudes sur le plan du vocabulaire et de la syntaxe.	
NCLC	**Compétence élevée – Au départ :** L'apprenant peut obtenir, fournir et échanger de l'information clé à l'oral de façon autonome relativement à des tâches importantes (pour le travail, dans le cadre scolaire ou à des fins personnelles) dans des situation courantes complexes et dans certaines situations moins courantes et des contextes plus exigeants. Peut participer activement et de façon efficace à des rencontres officielles de 30 minutes concernant des information et des idées complexes, abstraites et conceptuelles dans un but d'analyse, de résolution de problèmes et de prise de décisions. Peut présenter des exposés préparés de 15 à 30 minutes dans un cadre officiel et interagir dans le but de coordonner des tâches, de fournir des conseils ou de convaincre (par exemple pour vendre ou recommander un produit ou un service), pour rassurer d'autres personnes ou pour gérer des plaintes au cas par cas. Très peu d'erreurs de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation nuisent à la communication. La plupart des exposés préparés sont présentés avec justesse, mais ont souvent une structure rigide et ne sont pas rendus dans un style souple.	**Compétence élevée – Maîtrisée :** Peut obtenir, fournir et échanger de l'information, des idées et des opinions à l'oral relativement à des tâches importantes (pour le travail, dans le cadre scolaire ou à des fins personnelles) dans des situations courantes complexes et dans certaines situations moins courantes et dans de nombreux contextes exigeants. Peut participer activement à des réunions, des entrevues ou des séminaires officiels sur des sujets complexes, abstraits, conceptuels et fouillés. Peut diriger des réunions régulières et contrôler les interactions entre les membres connus de petits groupes de collaborateurs. Peut présenter des exposés préparés de 20 à 40 minutes dans un cadre officiel. Peut communiquer afin de présenter et d'analyser de l'information et des idées, pour faire valoir un point, pour régler un problème et prendre des décisions, pour fournir des conseils et de l'information ou convaincre, pour donner des directives et des indications complexes et pour s'entretenir avec une personne ou se distraire dans un cadre professionnel officiel. Très peu d'erreurs de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation nuisent à la communication. Presque tous les exposés préparés sont corrects et complexes sur le plan de la grammaire, mais ont souvent une structure rigide et ne sont pas rendus dans un style souple adapté au but visé et au public cible.

Tableau C6 : Concordances préliminaires — Niveau C2 du CECR et d'autres cadres (Maîtrise)

CECR	**Maîtrise (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 de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.	
ILR	**Expression orale 4 (Compétence professionnelle élevée) :** Capable de s'exprimer avec fluidité et exactitude en utilisant tous les niveaux de langues pertinents pour les besoins professionnels. Est pleinement capable de manier la langue et de fonctionner. Produit des exposés bien structurés et utilise des outils rhétoriques et des références et significations culturelles propres aux locuteurs de langue maternelle. Il est rare qu'une lacune linguistique empêche la personne d'effectuer toute tâche supposant de manier la langue, mais elle n'est pas perçue comme un locuteur natif. S'exprime sans effort et de façon souple, et peut manier la langue avec une grande efficacité, beaucoup de fiabilité et de précision dans tous les contextes de représentation en s'acquittant de toutes ses responsabilités sur le plan personnel ou professionnel. Peut spontanément servir d'interprète dans diverses circonstances imprévues. Peut effectuer des tâches importantes et complexes requérant de manier la langue, y compris celles qui touchent la plupart des questions d'intérêt particulier pour des locuteurs de langue maternelle instruits et celles qui ne se rapportent pas directement à une spécialité professionnelle.	
ACTFL	**Supérieur :** Peut communiquer dans la langue avec justesse et fluidité de façon à prendre pleinement et efficacement part à des conversations sur divers sujets concrets ou abstraits et dans des cadres officiels ou non. Peut discuter de ses champs d'intérêt et de compétence, expliquer dans les détails des questions complexes et raconter des événements longuement et de façon cohérente, le tout avec aise, fluidité et justesse. Peut expliquer son point de vue sur un certain nombre de sujets qu'il juge importants, comme les enjeux sociaux et politiques, et présenter une argumentation structurée pour soutenir son opinion. Peut concevoir et élaborer des hypothèses de façon à explorer des solutions de rechange. Au besoin, peut exprimer son point de vue au moyen d'un exposé approfondi sans avoir d'hésitations d'une durée exagérée, même en abordant des sujets abstraits. Ces exposés, malgré leur cohérence, peuvent tout de même porter la marque des tournures linguistiques de la langue maternelle du locuteur plutôt que de celles de la langue cible.	
ÉCOLS N.-B.	**Avancé :** Capable de s'exprimer avec fluidité et justesse en utilisant tous les niveaux de langue habituellement pertinents en situation personnelle (dans un cadre scolaire ou social, ou au travail). Peut comprendre toute conversation portant sur un sujet connu, et y participer, avec une grande fluidité et un vocabulaire très précis. Parle avec un bon accent, mais n'est pas forcément considéré comme un locuteur natif.	
NCLC	**Compétence élevée — Adéquate :** Peut, à l'oral, obtenir, échanger et présenter de l'information, des idées et des opinions dans le cadre de tâches complexes (au travail, dans les études ou sur le plan personnel). Peut répondre à de nombreuses attentes sociales, scolaires ou liées au travail en matière de compétence en communication. Peut prendre part à de réels exposés approfondis (plus de 60 minutes) sur des sujets complets, abstraits, conceptuels et fouillés au sein de groupes officiels et peu connus. Peut diriger des réunions régulières et contrôler les interactions au sein de grands groupes de collaboration connus, de même que présenter des exposés préparés. Peut communiquer de façon habile de façon à persuader, à fournir des conseils élémentaires (par exemple, au sujet de produits, de services, de programmes), à évaluer des besoins ou de l'information approfondie ou complexe dans le cadre d'une situation courante de communication directe. Aucune erreur de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation n'entravent la communication. Peut s'exprimer au moyen d'un langage complexe et exact et présenter des exposés à la structure suffisamment souple et dans un style correspondant.	**Compétence élevée — Maîtrisée :** Peut produire une création discursive orale ou y participer, de façon officielle ou non officielle, dans un domaine général ou technique, dans son propre domaine d'études ou de travail, et ce, dans une vaste gamme de situations complexes. Répond à la plupart des attentes du milieu scolaire et du milieu du travail en matière de compétence en communication. Peut présenter des exposés publics. Peut diriger des discussions de groupes officielles, des réunions et des ateliers. Peut expliquer des idées complexes à des groupes divers, présenter des arguments au sujet de questions complexes, enseigner, négocier et régler des différends dans diverses situations. S'exprime de façon fluide avec une maîtrise idiomatique proche de celle d'une langue maternelle. Manie la structure de l'information au moyen d'une langue complexe, exacte et souple de façon à souligner certains éléments, à formuler un commentaire ou à manifester une certaine attitude. Le contenu, l'organisation, la présentation, l'expression, le ton et le style utilisés dans un exposé correspondent à la visée et au public cibles.

Photocopiez le bon de commande

BON DE COMMANDE

Nom : _____

Adresse : _____

_____

Téléphone : _____ Télécopieur : _____

Courriel : _____

Programmes d'appui aux langues officielles
Patrimoine canadien
Ottawa (Ontario) K1A 0M5
Téléphone : (819) 994-2224 - Télécopieur : (819) 994-3697
Internet : http://www.patrimoinecanadien.gc.ca/offlangoff/perspectives/

Cocher les cases appropriées selon le titre et la langue des ouvrages désirés

Français ❑ Anglais ❑ Les deux ❑

- ❑ Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada (format bilingue)
  Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada (bilingual format)
- ❑ Appui aux langues officielles - Approche du ministère du Patrimoine canadien (1970-2003) (format bilingue)
  The Canadian Heritage Approach to Official Languages Support (1970-2003) (bilingual format)
- ❑ Vitalité des communautés, confiance des communautés - Forum de recherche sur les langues officielles - Une collaboration du ministère du Patrimoine canadien et du Réseau de recherche sur la francophonie canadienne (format bilingue)
  Community Vitality, Community Confidence - Official Languages Research Forum
  An initiative of the Department of Canadian Heritage with the Réseau de recherche sur la francophonie canadienne (bilingual format)
- ❑ Les langues au Canada - Recensement de 2001 (format bilingue)
  Languages in Canada - 2001 Census (bilingual format)
- ❑ Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés (format bilingue) - 2e édition
  Francophone Minorities: Assimilation and Community Vitality (bilingual format) - 2nd edition
- ❑ Un profil des fournisseurs de formation en anglais ou en français langue seconde (format bilingue)
  A Profile of the Providers of Training in English or French as a Second Language (bilingual format)
- ❑ Les langues au Canada - Recensement de 1996 (format bilingue)
  Languages in Canada - 1996 Census (bilingual format)
- ❑ Explorer l'économie linguistique / Exploring the Economics of Language
- ❑ Langue et bilinguisme : les approches économiques
  Economic Approaches to Language and Bilingualism
- ❑ Langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique (format bilingue)
  Official Languages in Canada: Changing the Language Landscape (bilingual format)
- ❑ Lois linguistiques du Canada annotées (Lois constitutionnelles, fédérales, provinciales et territoriales)
  Annotated Language Laws of Canada (Constitutional, Federal, Provincial and Territorial)
- ❑ Le dynamisme socio-économique des communautés de langue officielle (Internet seulement)
  The Socio-Economic Vitality of Official Language Communities (Internet only)
- ❑ Langues officielles et économie/Official Languages and the Economy
  (Internet seulement/Internet only)
- ❑ Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation (format bilingue)
  Status Report: Minority-Language Educational Rights (bilingual format)
- ❑ Les liens dans la francophonie canadienne (format bilingue)
  Francophones in Canada: A Community of Interests (bilingual format)

Photocopiez le bon de commande