

Revista Românească pentru Educație Multidimensională

Romanian Journal for Multidimensional Education

ISSN: 2066 – 7329 (print), ISSN: 2067 – 9270 (electronic)

Coverd in: Index Copernicus, Ideas. RePeC, EconPapers, Socionet,
Ulrich Pro Quest, Cabel, SSRN, Appreciative Inquiry Commons,
Journalseek, Scipio, EBSCO

Le Cadre Européen Commun de Référence The Common European Framework of Reference

Jan GOES

Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 2010, Year 2, No.
5, December, pp: 5-17

The online version of this article can be found at:

<http://revistaromaneasca.ro>

Published by:

Lumen Publishing House

On behalf of:

Lumen Research Center in Social and Humanistic Sciences

Le Cadre Européen Commun de Référence¹

The Common European Framework of Reference

Prof. Ph.D. Jan GOES^{2 3}

Abstract:

The process that led to this common European framework of reference was initiated in 1991. It emanates from the Council of Europe. Recall that the Council of Europe has supported the implementation of the Basic French (1950), he contributed to the threshold level, which he established in the 1970s a project entitled "Modern Languages" and another project called "Education for Migrant Workers in Europe". He contributed to the spread of the communicative approach.

Keywords:

education, modern language, European framework of reference

¹ Source principale: Division des Politiques linguistiques Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.

Rosen (Evelyne), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Clé, 2006.

² Professeur Ph.D. Jan GOES - „Artois” University, France.

³ This article was presented at the International Symposium "LE COLLOQUE INTERNATIONAL" L'ÉCOLE EUROPÉENNE - ÉCOLE DE DEMAIN" as part of the international project "L'ÉCOLE EUROPÉENNE". The Symposium was held on the 22nd of November, 2010 and was conducted by School with I-VIII classes from Lunca Cetatuii, Ciurea, Iasi County, Romania and "D. Popa" High School from Mogosesti, Iasi County, Romania, in collaboration with the School Inspectorate of Iasi, "Al. I. Cuza" High School from Chisinau, Republic of Moldavia, "Science Academy" Lyceum from Chisinau, Republic of Moldavia, "Sainte-Austreberthe" College from Montreuil-sur-Mer, France, "Artois" University from France, Lumen Research Centre in Humanistic Sciences from Iasi, Romania, "Mihail Codreanu" School from Iasi, Romania, and the Cultural Association "Pro Natio" from Iasi, Romania. The publication of the present article in "Postmodern Openings" Journal was made with the consent of the author and of the Lumen Publishing House, Iasi, Romania.

1. Introduction

Le processus qui a mené à ce cadre européen commun de référence a été mis en route en 1991. Il émane du *Conseil de l'Europe*.⁴

Rappelons que le Conseil de l'Europe a apporté son soutien à la réalisation du Français fondamental (1950); qu'il a contribué au *Niveau Seuil*, qu'il a mis en place, dans les années 1970 un projet intitulé "Langues vivantes" et un autre projet intitulé "Education des travailleurs migrants en Europe". Il a contribué à la diffusion de l'approche communicative, et finalement, maintenant, qu'il contribue à la diffusion du cadre.

Deux objectifs principaux ont présidé à l'élaboration de ce cadre:

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, notamment:

- Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui?
- Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi?
- Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue?
- Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère?
- Comment s'effectue l'apprentissage de la langue?
- Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue?

2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.

3. Faciliter la lisibilité des diplômes à l'échelle européenne. (cf. aussi la déclaration de Bologna).

Prenons, pour illustrer le n°3 un exemple d'Evelyne Rosen (voir note en bas de page):

"L'exemple d'un étudiant écossais au terme de ses études de commerce va nous permettre de le comprendre. [le = l'utilité du Cadre]. Ayant passé plusieurs semestres à l'étranger pour perfectionner ses connaissances en la matière en France, en Espagne et en Allemagne, cet étudiant courageux et motivé passe différents diplômes pour faire valoir ses acquis en langues (le DALF pour le français, le DELE Niveau Intermédiaire pour l'espagnol et le ZD pour l'allemand)⁵, les indique sur son curriculum vitae mais doit tout de même

⁴ Le Conseil de l'Europe est une instance indépendante de l'Union Européenne. Fondé en 1949 avec 22 pays, il regroupe actuellement 46 Etats membres (2006).

⁵ Les acronymes ne rendent les choses pas plus transparentes, au contraire: DALF (Diplôme approfondi de langue française; DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera); ZD (Zertifikat Deutsch).

expliciter son niveau, ses connaissances et ses savoir-faire dans chacune des langues lors de ses entretiens d'embauche devant ses employeurs non spécialistes des langues. Devant ce peu de transparence et de lisibilité des diplômes à l'échelle européenne, il fallait réagir : c'est ce qu'ont fait des experts réunis à Rüschnikon, en Suisse, en novembre 1991, lors d'un symposium intergouvernemental organisé sur le thème *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification.*"

Deux recommandations ont été faites en conclusion des débats: la nécessaire création d'un cadre commun de référence pour l'enseignement / apprentissage des langues en Europe et la réalisation, sur cette base d'un portfolio des langues, devant servir de "passeport linguistique" aux étudiants et encourager, d'autre part, en en gardant la trace, l'apprentissage des langues tout au long de la vie

Il ne s'agit évidemment pas de dicter aux enseignants, ni aux apprenants ce qu'ils doivent faire ou apprendre. Le conseil de l'Europe souhaite seulement faciliter la communication entre les Européens de langues et cultures différentes.

"En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que:

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction)?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence, des moyens audiovisuels et informatiques?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue?

A partir de cette analyse de la situation d'enseignement / apprentissage, il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles." (*Cadre européen commun*, 2001: 5).

La phase d'élaboration a duré de 1991 à 2001. Le projet souhaitait donc:

- 1. établir les échelles de niveaux permettant de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné
- 2. participer à la définition de niveaux de référence

- 3. mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d’(auto)-évaluation des compétences, le portfolio des langues.

C’est dans ce but qu’a été élaboré de *Cadre européen commun de référence*.

Le but de l’enseignement d’une langue étant de faire de l’apprenant un utilisateur compétent et expérimenté, le mode de description du Cadre commun devrait permettre de définir les objectifs de manière aussi claire et objective que possible. On peut, évidemment, toujours raffiner les descriptions, les changer en fonction de la situation. Ceci est laissé au soin des enseignants.

Les six niveaux de compétences décrits (*cf.* photocopies) correspondent à des pratiques déjà répandues dans des organismes de certification, ils correspondent au souhait des praticiens, qui trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues.

2. Le cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif

Le cadre commun, comme nous l’avons déjà dit offre une base commune pour l’élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d’exams, de manuels, et ceci à l’échelle européenne. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Finalement, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et *à tout moment de la vie*. (*Cadre commun*, 2001: 9).

Le cadre commun est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Il est donc aussi un outil (d’harmonisation). Ainsi, “le *Cadre européen commun de référence* concourt à l’objectif général du Conseil de l’Europe tel qu’il est défini dans les Recommandations R (82) et R (98) 6 du Comité des Ministres: “*parvenir à une plus grande unité parmi les membres*” et atteindre ce but “par l’adoption d’une démarche commune dans le domaine culturel.”

Les mesures du Conseil de l’Europe visent à faire en sorte que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d’acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres (ou d’autres communautés au sein de leur propre pays). Plus particulièrement, ils devraient ainsi pouvoir faire face à des situations quotidiennes dans l’autre langue, échanger des informations, pensées, sentiments, et mieux comprendre la culture de l’autre.

Du point de vue politique, on souhaite promouvoir la mobilité, la tolérance entre Européens, mais aussi entretenir la richesse culturelle de

l'Europe, répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle, éviter les dangers de la marginalisation de certaines couches de la population qui ne pourraient pas communiquer dans cette Europe interactive.

L'approche du Conseil de l'Europe est dite "plurilingue". Il y a une différence avec "multilingue". Le multilinguisme est la connaissance de plusieurs langues; on peut l'obtenir en diversifiant l'offre de langues dans les institutions (scolaires). "Bien au-delà, **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* "inconnue", en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. (...)"

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Dans ce cadre d'échange, de coopération, de mobilité, un cadre commun s'avère nécessaire. Il servira à:

- Elaborer des programmes d'apprentissage des langues
- Organiser une certification en langues
- Mettre en place un apprentissage auto-dirigé.
- Les programmes d'apprentissage et les certifications peuvent être :
- Globaux: faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication
- Modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé
- Pondérés : accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un "profil" dans lequel les savoirs

et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés

Partiels, ne prenant en charge que certaines activités et habiletés (la réception par exemple) et laissant les autres de côté.

Le Cadre commun vise à intégrer ces différentes formules.

3. L'approche retenue pour le Cadre commun

La perspective privilégiée est "actionnelle" en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et des environnements donnés. L'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. L'idée de tâches linguistiques (et autres) à accomplir se trouve au centre du fameux cadre commun. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du nombre de tâches qu'il est en mesure d'accomplir.

Proposition: (Cadre commun, 2001:15):

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

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

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément, dans un domaine déterminé, pour

traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
- **Est définie comme tâche**, toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions: stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines. (Cadre commun, 2001: 16).

Dans toute intervention d'apprentissage et d'enseignement, il peut y avoir focalisation particulière quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou tel sous-ensemble de dimensions.

4. La compétence à communiquer langagièrement

Distinguons d'abord des compétences plus générales:

- Les **savoirs** recouvrent la **culture générale**, la connaissance du monde, et le savoir interculturel

- **Habilités et savoir-faire:** les aptitudes sociales, aptitudes et savoir-faire interculturels, notamment la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou surmonter les malentendus interculturels.
- **Savoir-être:** les traits de la personnalité et des manières d'être (être bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, avoir le désir de communiquer etc.).
- **Savoir-apprendre:** capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance. Le Cadre encourage l'apprentissage autonome.

La compétence à communiquer langagièrement présente plusieurs composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une compétence pragmatique.

- **La compétence linguistique:** savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, la phonétique, la syntaxe et aux autres dimensions du système de la langue.
- **La compétence sociolinguistique:** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (sexe, âge, milieu, rapports entre générations....)
- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue.

Les compétences de l'apprenant dans les différents domaines sont décrites dans une série ascendante de niveaux de référence, mais aussi horizontalement, dans une série de paramètres d'activités communicatives.

Les six niveaux sont les suivants:

- Le niveau introductif ou de découverte
- Le niveau intermédiaire, ou de survie
- Le Niveau seuil
- Le niveau avancé ou utilisateur indépendant
- Le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- La maîtrise

**Le DELF ET LE DALF ONT ETE ADAPTES EN
 CONSEQUENCE.**

Très schématisé cela donne:

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 de discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une 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.

Un exemple concret sortant du livre de Rosen 2006:

Caractéristiques illustrées de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue (Rosen, 2006, tableau 3):

Caractéristiques du cadre	Exemple
Communiquer langagièrement,	c'est mettre en œuvre ses compétences:
dans des contextes et des conditions variés	Un étudiant allemand en médecine vient effectuer son externat en France pendant un an
en se pliant à différentes contraintes	Il doit respecter les codes sociaux et professionnels qui régissent l'hôpital et les échanges hiérarchiques en France
afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter en production et en réception des textes (i.e. tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer)	Il doit comprendre les lettres écrites par ses confrères français et leur répondre ; lors de la préparation pour la visite médicale, il doit comprendre le dossier du patient et consulter des livres spécialisés. Il doit discuter des différents cas avec ses confrères, expliquer le traitement prescrit aux patients (avec, si nécessaire, recours à un discours de vulgarisation) et indiquer aux infirmières les soins à appliquer.
portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers	Cet externe est plongé dans le domaine professionnel de la médecine ; dans le domaine personnel , il entretient de chaleureuses relations avec ses collègues ; dans le domaine public , il est également à l'aise avec les commerçants et les membres de son nouveau club de karaté ; dans le domaine éducatif , il est amené à téléphoner au secrétariat de différentes universités pour tenter d'obtenir une bourse pour l'année suivante.
en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir	Cet Allemand sait que son français oral est meilleur que son français écrit. Il se propose de présenter un cas clinique intéressant à ses confrères. Il parvient à dicter ses comptes rendus à la secrétaire médicale de l'hôpital.

à l'accomplissement des tâches à effectuer.	Il doit traiter les patients, c'est-à-dire faire le diagnostic des maladies, proposer les traitements adéquats et les documenter.
Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.	Après des débuts difficiles qui l'ont incité à prendre des cours particuliers pour communiquer plus efficacement avec ses différents interlocuteurs français, notre jeune médecin est maintenant bien intégré dans l'équipe.

Dans cette étude de cas, le médecin allemand se trouve en situation réelle, en France, avec des tâches à réaliser.

Inutile de dire que la logique FOS est très présente dans ce descriptif!

En classe, on n'a pas vraiment le luxe d'une "situation réelle". Le cadre commun classe les tâches effectuées en classe en "tâches proches de la vie réelle"(commander un billet d'avion, de train...) et tâches "pédagogiques communicatives"pendant lesquelles on accepte de "jouer le jeu", faire semblant. L'on devrait donc essayer d'établir un continuum entre les tâches faites en classe, et la vie réelle.

Le cadre défend le plurilinguisme

En encourageant...

tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues

des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples – y compris des programmes modulaires et ceux qui visent à favoriser des compétences partielles [cf. le FOS!!] – et en les validant dans les systèmes nationaux de qualification et notamment les examens publics.

- l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques (par exemple l'histoire, la géographie, les mathématiques) et en créant des conditions favorables à cet enseignement.
- le recours aux technologies de la communication et de l'information pour diffuser des matériels à usage pédagogique concernant toutes les langues nationales et régionales européennes [cf. cours 1 pour les langues en Europe!]
- le développement des liens et échanges avec des institutions et individus dans d'autres Etats membres afin d'offrir à chacun la possibilité de faire l'expérience authentique de la langue et de la culture de l'autre.

- l'apprentissage des langues tout au long de la vie en mettant à disposition des moyens adaptés.

Et la position de l'anglais là-dedans?

Il faudrait militer pour un plurilinguisme à contre-courant. On pourrait choisir de faire entrer l'anglais tôt dans les dispositifs scolaires, et réserver ultérieurement des plages pour développer un répertoire diversifié des langues. L'auteur de ces pages plaiderait plutôt pour le contraire: d'abord une autre langue que l'anglais, étant donné que l'on rencontrera toujours cette dernière langue ultérieurement.

Comme exemple d'un répertoire plurilingue, on donne Vassilis Alexakis, et son roman "Les mots étrangers"(2002). Son répertoire communicatif comprend le grec, l'anglais, le français et le sango.