

# **Le CECR au Lycée néerlandais**

*Et sa transposition dans le programme d'examen*



**IN VARIETATE CONCORDIA**

**Maarten Houben**

**3305465**

**Master Éducation**

**Frank Drijkoningen**

## Table de matière

1. Introduction	3
1.1 Sous-domaines de recherche	4
2. Principaux axes théoriques du CECR	5
2.1 Contexte politique et éducatif	6
2.2 Définitions	7
2.3 Niveaux communs de références	10
2.4 Utilisation de la langue	11
2.5 Activités de communication	14
2.6 Activités d'interaction	16
2.7 Compétences communicatives	17
3. Mise en œuvre du Cadre européen commun	19
3.1 Référentiel de programmes élaboré à partir du CECR	20
3.2 Structure du référentiel	21
3.3 Évaluer une ressource pédagogique	22
3.4 Élaborer du matériel pédagogique	23
3.5 Quelques remarques pratiques	25
4. Examens finaux et les critères du CECR	27
4.1 Recherche d'alignement	27
4.2 Incorporation du CECR dans le système national	31
5. Compréhension écrite en pratique	34
5.1 Approche intégrée du CECR	34
5.1.1 Traduction méthodologique	35
5.1.2 Tâches langagières	37
5.2 Approche isolée de l'examen central	40
5.3 Niveau à atteindre	42
6. Conclusion et recommandations	44
 Bibliographie	 46

## 1. Introduction

Dans le système scolaire néerlandais, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a obtenu une place primordiale<sup>1</sup> dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, en offrant une base pour l'élaboration des méthodologies et des qualifications communes quant à l'apprentissage des langues étrangères européennes.

De nombreux développements innovateurs basés sur le Cadre européen commun ont déjà été incorporés dans le système scolaire néerlandais. Le 'Portfolio Européen des Langues<sup>2</sup>' est un bon exemple d'un tel projet. Grâce aux descripteurs clairs qui accompagnent les différents niveaux du Cadre européen commun, et le souhait du gouvernement néerlandais d'harmoniser les critères des examens finaux nationaux avec ceux des autres états membres européens, le ministère de l'éducation néerlandais a voulu examiner en 2001 la relation entre d'un côté le programme préparatoire d'examen et le Cadre européen commun, et de l'autre côté entre les questions de l'examen central (compréhension écrite) et le Cadre européen commun. Car la compréhension écrite est la seule compétence examinée lors de l'examen central néerlandais, les organisations chargées de cette recherche ont valorisé<sup>3</sup> les questions des examens de finaux par rapport aux descripteurs du Cadre européen commun.

En tant que professeur de langue étrangère, c'est dans le domaine de l'enseignement, que se trouve une discordance intéressante à rechercher. L'enseignant néerlandais d'une langue étrangère applique d'un côté de plus en plus le Cadre européen commun sur sa méthode d'enseignement, mais est en même temps censé préparer ses apprenants à l'examen central, dont la compréhension de texte est la seule compétence testée.

La question de recherche de cette thèse est alors conçue ainsi;

Quant aux langues étrangères enseignées au lycée néerlandais, comment est-ce que l'enseignant pourrait mieux préparer ses apprenants à l'examen central en respectant l'ensemble des philosophies et des compétences requises du Cadre européen commun de référence pour les langues?

---

<sup>1</sup> Cevo, *Moderne vreemde talen, Syllabus centraal examen 2011*, Utrecht 2008, p.5

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, *Le Portfolio européen des langues*, Strasbourg 2000

<sup>3</sup> Noijons, José, Kuijper, Henk, *Leesvaardigheidsexamens moderne vreemde talen in Europees verband*, Arnhem, Cito, 2006

## **1.1 Sous-domaines de recherche**

Cette thèse peut permettre à tous les enseignants d'une langue étrangère aux Pays-Bas, de trouver la façon la plus efficace et la plus transparente d'appliquer le Cadre européen commun dans le curriculum de sa langue. En tant qu'enseignant de français, la recherche s'appuie primordiallement sur la langue française. Les conclusions et recommandations de cette recherche envisageront pourtant une application pour toutes les langues étrangères enseignées au lycée néerlandais. En plus, beaucoup de lycées aux Pays-Bas s'assignent le but d'améliorer les résultats concrets des examens officiels quant aux langues étrangères. Le domaine de cette thèse peut alors être sous divisée en deux sous-domaines.

Premièrement il faut reconnaître que, bien que le Cadre européen commun soit un concept bien répandu depuis plusieurs années , son interprétation et application concrète n'en sont, pour la plupart des enseignants actifs dans le domaine langagier, encore qu'aux balbutiements. Avant de passer à la question qui concerne l'examen central, il faut donc d'abord savoir quelle est la meilleure façon d'appliquer, de façon transparente, le Cadre européen commun sur l'ensemble du programme des langues étrangères.

Deuxièmement, la façon dont les apprenants sont évalués lors des examens finaux doit être mise au clair par rapport aux critères du Cadre européen commun et son programme d'examen afin de révéler le lien entre ces critères, les examens finaux et son programme préparatoire pour que les résultats des examinés puissent être améliorés.

## 2. Principaux axes théoriques du Cadre européen commun

Comme il a déjà été remarqué dans la partie précédente, il est indispensable de réétudier l'intention initiale des concepteurs du Cadre européen commun afin de pouvoir identifier les axes principaux du concept. Car le Cadre européen commun de référence n'offre qu'une base commune pour l'élaboration de programme de langues, la traduction du cadre théorique à la situation actuelle et spécifique d'un lycée devrait mettre au clair le meilleur chemin à suivre afin d'aboutir à une implémentation efficace à long terme. Ce chapitre traite des parties théoriques du Cadre européen commun, qui sont primordiales à identifier et à clarifier au niveau de leur intention et leur contenu, avant de pouvoir passer à l'étape suivante. Le document sur lequel je me suis surtout basé en déterminant les principaux axes théoriques du Cadre européen commun, est 'la version restructurée du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues et citoyenneté européenne'.<sup>4</sup> Il s'agit du document officiel du Cadre européen qui est disponible en ligne pour tous ceux qui s'y intéressent. Bien que pas mal d'extraits du document officiel soient intégrés, cette partie théorique ne vise pas du tout à fournir une vue d'ensemble du Cadre européen commun de référence, car les objectifs du document d'origine ne se limitent pas au point de vue de l'enseignant. En conséquence, la matière traitée est trop étendue et nécessite un certain tri, afin de faciliter sa cible primordiale, l'enseignant de langue. Quand aux extraits qui regardent le plus le processus d'élaboration et d'application du Cadre européen commun, les domaines suivants sont sélectionnés et regardés en détail ; Premièrement le 'Contexte politique et éducatif' du Cadre européen doit être clarifié afin de comprendre les raisons les plus importantes pour lesquelles le référentiel a été élaboré. Puis, les 'Définitions' majeures sont expliquées pour que le contenu du document puisse être interprété de façon correcte. Evidemment, une partie primordiale du Cadre européen commun consiste en la description des 'Niveaux communs de référence'. Pour cette raison, l'échelonnage correspondant sera présenté. Ensuite, 'l'Utilisation d'une langue' ainsi que 'les Activités de communication' et les 'Activités d'interaction' sont mises en clair quant aux philosophies du Cadre européen commun. Finalement, les différentes 'Compétences communicatives' sur lesquelles le Cadre européen commun se fonde sont abordées.

---

<sup>4</sup> Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg 2001

## 2.1 Contexte politique et éducatif

À partir de 1991 Le Conseil de l'Europe travaille d'une façon active au développement du Cadre européen commun. Les États membres du Conseil de la coopération culturelle, étaient tous représentés dans le groupe de projet 'Apprentissage des langues et citoyenneté européenne'. Ce groupe de projet a proposé à son tour un groupe de travail qui consistait en vingt ressortissants des différents États venant de divers secteurs professionnels liés à l'éducation de langues.<sup>5</sup> Le Conseil de l'Europe a formulé deux objectifs principaux à partir desquelles le groupe de Projet et le groupe de travail ont mené leur travail au dernier stade, à savoir la rédaction d'un Cadre européen commun de références. Les deux objectifs principaux sont ;

**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**, et 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 ?<sup>6</sup>

**Faciliter les échanges d'information 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.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 3

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 4

<sup>7</sup> *Ibid.*

## 2.2 Définitions

Dans le contexte pédagogique les termes suivants sont importants à relever. Il me semblait important de les incorporer littéralement car ils sont beaucoup employés dans le document officiel du Cadre européen commun. Il faut alors que chaque utilisateur du Cadre européen commun soit au courant des définitions suivantes ;

- **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.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 15 et 16

Ces définitions nécessitent une arborescence ou explication supplémentaire afin d'expliquer leur importance au niveau pédagogique.

Les compétences générales, qui ne sont pas propres à la langue, s'appuient sur les savoirs (la connaissance déclarative), le savoir-faire (des enchaînements de procédures), le savoir-être (des traits de personnalité) et le savoir-apprendre (la disposition à découvrir l'autre).

Les activités langagières consistent en des activités de réception, de production, d'interaction ou de médiation (de la traduction ou de l'interprétation). Chacun de ces types d'activité peuvent s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'écrit et à l'oral.

Les différents domaines distingués dans le Cadre européen commun sont; le domaine public (services publics, activités culturelles, relations aux médias), le domaine professionnel (des activités professionnelles), le domaine éducationnel (des activités de formation souvent institutionnalisées) et le domaine personnel (les relations familiales, les pratiques sociales individuelles).

La relation entre stratégies, textes et tâche est importante à identifier. La tâche détermine si les actions et les stratégies qu'elle requiert sont surtout langagières (lire un texte et répondre aux questions à choix multiples) ou que seulement une partie des actions et des stratégies sont langagières (la mise en scène d'une pièce de théâtre).

La subdivision des compétences, qui a été appliquée sur le Cadre européen commun, garantit la mise en œuvre de l'idée didactique qu'enseigner une langue s'appuie sur un certain équilibre entre la langue même (lexique, phonétique et syntaxe) et les interactions qui portent du sens réaliste. De cette façon, la langue est considérée en tant que système où la compétence linguistique se mélange avec la compétence pragmatique. L'ensemble de ces compétences se met ensuite dans le contexte socioculturel le plus convenable.

Cette approche didactique fondamentale sur laquelle le Cadre européen commun se fonde repose surtout sur les idées de H. Hymes qui a défini 'La compétence de communication' ainsi :

Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaires et de normes d'emploi.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Hymes, D, *Foundations in Sociolinguistics, Conduct and Communication Series*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974



Les idées de Hymes ont, entre autres, été didactisées par S. Moirand qui les a reformulées de la manière suivante ;

Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux<sup>10</sup>.

Dans le Cadre européen commun, cette compétence de communication est définie comme 'compétence à communiquer langagièrement' et consiste en trois composantes qui ressemblent beaucoup aux quatre composantes de Sophie Moirand, à savoir :

**La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (...)

**La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

**La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990

<sup>11</sup> Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2000, p. 17-18

## 2.3 Niveaux communs de références

Le Cadre européen commun, se fonde sur les six niveaux suivants

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Utilisateur élémentaire</b>	<b>Utilisateur indépendant</b>	<b>Utilisateur expérimenté</b>
A1	B1	C1
A2	B2	C2
Introductif ou découverte	Niveau seuil Avancé ou indépendant	Autonome Maîtrise

<sup>12</sup>

A (1 et 2) représente l'utilisateur élémentaire

B (1 et 2) représente l'utilisateur indépendant

C (1 et 2) représente l'utilisateur expérimenté

Le tableau ci-dessous contient un résumé de l'ensemble des descripteurs des différents niveaux du Cadre européen commun<sup>13</sup>.

<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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.

<sup>12</sup> Ibid. p. 25

<sup>13</sup> Ibid. p. 25

Important à noter c'est qu'il existe au total trois types d'échelle de compétences dans le Cadre européen commun, à savoir<sup>14</sup> ;

1. Celle centrée sur l'utilisateur (comme dans le fichier ci-dessus)  
    Envisage de définir ce que l'apprenant est capable de faire à chaque niveau.
2. Celle centrée sur l'examineur  
    Permet à l'examineur de guider la notation en donnant des descripteurs qui expriment les aspects qualificatifs de la performance.
3. Celle centrée sur le concepteur  
    Guide l'élaboration de tests pour chaque niveau. Elle se concentre sur ce que l'apprenant est capable de faire.

Le Cadre européen commun précise en plus que ces échelles de descripteurs ne devraient pas uniquement se limiter à 'ce que' l'apprenant doit maîtriser mais surtout 'comment' il doit y arriver afin d'atteindre un certain niveau. Bien que les échelles en tant que fil conducteur soient affichées, la façon dont elles devraient être mises en pratique n'est pas spécifiée. Une telle spécification aurait pu faciliter l'enseignant à mieux incorporer les descripteurs dans son programme de cours.

## **2.4 Utilisation de la langue**

L'usage de la langue varie selon les différentes exigences du contexte langagier. La raison pour laquelle nous avons besoin de communiquer vient '*d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation*'<sup>15</sup>. C'est la raison majeure pour laquelle le Cadre européen commun consacre une partie importante aux éléments qui déterminent le contexte langagier. Le Cadre européen commun distingue trois champs déterminateurs ;

- Les Domaines
- Les Situations
- Les Conditions et Contraintes

---

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 35

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 41

Quant à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, le Cadre européen commun distingue quatre *domaines* dans lesquels la communication langagière se déroule.

- Le domaine personnel, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans des activités proprement individuelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.
- Le domaine public, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents
- Le domaine professionnel dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession
- Le domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement. <sup>16</sup>

Important à noter c'est que beaucoup de situations langagières peuvent se fonder sur plusieurs domaines. En classe de français, ce sont surtout *les thèmes de communication* qui sont déterminés à l'intérieur des domaines qui jouent un rôle explicite, c'est-à-dire plus visible pour l'apprenant. Un thème peut bien couvrir deux domaines différents. Chaque thème est sous divisé en plusieurs sous-catégories. Le tableau affiché ci-après<sup>17</sup> est l'exemple d'une telle division et sous-division thématique ;

<b>Thèmes de communication</b>	<b>Sous-thèmes</b>
1. caractérisation personnelle	
2. maison, foyer et environnement	
3. vie quotidienne	
4. congés et loisirs =====>	4.1 loisirs
5. voyages	4.2 passe-temps et centres d'intérêt
6. relations avec les autres	4.3 radio et télévision
7. santé et bien-être	4.4 cinéma, théâtre, concert, etc.
8. éducation	4.5 musées, expositions, etc.
9. achats	4.6 recherche intellectuelle et artistique
10. nourriture et boisson	4.7 sports
11. services	4.8 presse
12. lieux	
13. langue étrangère	
14. temps (météorologique)	

---

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 41

<sup>17</sup> *Ibid.* p.45

Les situations extérieures<sup>18</sup>, déterminent pour une partie importante le contexte langagier dans lequel l'apprenant a besoin d'agir ;

- le lieu et le moment où elles se produisent
- les institutions ou les organismes dont la structure ou le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement arriver
- les acteurs, notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant
- les objets (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement
- les événements qui ont lieu
- les opérations effectuées par les acteurs
- les textes rencontrés dans le cadre de la situation.

Les conditions et contraintes représentent les conditions et contraintes physiques qui peuvent faciliter ou rendre plus difficile la mise en œuvre des tâches langagières de l'apprenant. La compréhension d'un message d'instruction, appelé par haut-parleur à la gare de train, est rendue beaucoup plus difficile par le bruit d'un train qui passe au même moment. Pour chaque compétence, oral et écrit, le Cadre européen commun a listé les conditions et contraintes suivantes<sup>19</sup> ;

a. pour l'oral

- clarté de la prononciation (diction)
- bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.)
- interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.)
- distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation)
- conditions météorologiques (vent, froid extrême, etc.).

b. pour l'écrit

- imprimé de mauvaise qualité
- écriture peu lisible
- éclairage faible, etc.
- conditions sociales
  - nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux
  - statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.)
  - présence/absence de public ou d'oreilles indiscrettes
  - nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération)
- contraintes de temps
  - contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple)

---

<sup>18</sup> *Ibid.* p.41

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 41

- temps de préparation (pour discours, rapports, etc.)
- limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais encourus, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.)
- autres contraintes
- financières; angoissantes (situation d'examen), etc.

Il va de soi que, lors du processus d'évaluation, il est d'une importance éminente, que chaque apprenant soit confronté aux mêmes conditions et contraintes de communication.

## 2.5 Activités de communication

Le progrès de l'apprenant d'une langue se mesure le mieux en observant un engagement langagier, où celui-ci démontre sa compétence à mettre en œuvre des stratégies de communication appropriées. Voilà la raison pour laquelle ces stratégies de communication peuvent servir en tant que base pour l'élaboration des activités de production et de réception ainsi que pour l'élaboration des activités interactionnelles. Le Cadre européen commun fournit une proposition d'étalonnage de la capacité langagière divisé en quatre catégories quant à la production et la réception; les activités qui font appel à la production orale, la production écrite, la réception orale et la réception écrite. Les activités qui font appel aux stratégies interactives seront abordées après.

### Les activités de production orale<sup>20</sup>

Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter.

Une échelle est proposée pour illustrer la production orale générale et des sous-échelles pour illustrer

- le monologue suivi: décrire l'expérience
- le monologue suivi: argumenter (par exemple lors d'un débat)

---

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 48-49

- des annonces publiques
- s’adresser à un auditoire.

### **Les activités de production écrite<sup>21</sup>**

Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs.

Parmi les activités écrites on trouve, par exemple:

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s’y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la production orale générale et des sous-échelles pour illustrer

- l’écriture créative
- essais et rapports.

### **Les activités de l’écoute (compréhension de l’oral)<sup>22</sup>**

Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l’oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d’écoute ou compréhension de l’oral on trouve, par exemple:

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre

- l’information globale
- une information particulière
- l’information détaillée
- l’implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l’oral et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre une interaction entre locuteurs natifs
- comprendre en tant qu’auditeur
- comprendre des annonces et instructions orales
- comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

---

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 51

<sup>22</sup> *Ibid.* p. 54

## **Les activités de lecture (compréhension de l'écrit)<sup>23</sup>**

Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple:

- lire pour s'orienter
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'écrit et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre la correspondance
- lire pour s'orienter
- lire pour s'informer et discuter
- lire des instructions.

## **2.6 Activités d'interaction**

À part ces quatre catégories d'*activités* langagières décrites précédemment, le Cadre européen commun définit quatre catégories interactionnelles qui précisent les activités langagières interactives. Chaque apprenant d'une langue, est censé mettre en œuvre des activités interactives lors du processus d'apprentissage. Autrement dit, il doit par exemple, être capable d'alterner le rôle d'auditeur avec celui de locuteur ainsi que le rôle de lecteur avec celui de scripteur. Il va de soi que lors des actions d'interaction, l'apprenant se sert tout le temps des stratégies de production et de réception comme il a été décrite dans la partie précédente.

### **L'interaction orale<sup>24</sup>**

Parmi les activités interactives on trouve, par exemple:

- les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles

---

<sup>23</sup> *Ibid.* p. 57

<sup>24</sup> *Ibid.* p. 60-61



- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif

Une échelle est proposée pour illustrer l'interaction orale générale et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre un locuteur natif
- conversation
- discussion informelle (entre amis)
- discussion et réunions formelles
- coopération à visée fonctionnelle
- obtenir des biens et des services
- échange d'informations
- interviewer et être interviewé.

### **L'interaction écrite<sup>25</sup>**

L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telles que

- transmettre et échanger des notes, des mémos, etc., dans les cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée
- correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc.
- négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant des brouillons, des amendements, des corrections, etc.
- participer à des forums en-ligne et hors-ligne.

Une échelle est proposée pour illustrer l'interaction écrite générale et des sous-échelles pour illustrer

- correspondance
- notes, messages et formulaires.

## **2.7 Compétences communicatives**

Quelles sont les différentes compétences langagières que l'apprenant devrait maîtriser afin de réaliser les actions et interactions comme décrites au chapitre précédent ? En tant que professeur, il est important, en appliquant le Cadre européen commun, de prendre acte des compétences communicatives langagières sur lesquelles ses créateurs se sont fondés. Cependant, il porterait trop loin d'entrer dans le détail de chaque compétence. Un bref tour d'horizon du concept des compétences est néanmoins indispensable.

---

<sup>25</sup> *Ibid.* p. 68

Dans le Cadre européen commun, la compétence communicative englobe les trois composantes<sup>26</sup> suivantes :

- compétence linguistique
- compétence sociolinguistique
- compétences pragmatiques

Chaque compétence se sous divise de la façon suivante en plusieurs sous compétences;

<b>Compétences linguistique</b>	<b>Échelles proposées</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- compétence lexicale</li> <li>- compétence grammaticale</li> <li>- compétence sémantique</li> <li>- compétence phonologique</li> <li>- compétence orthographique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'étendue et maîtrise du vocabulaire et son usage</li> <li>- échelle illustre la correction grammaticale</li> <li>-</li> <li>- l'intonation, prononciation et accent</li> <li>- l'orthographe, la mise en page et la ponctuation</li> </ul>
<b>Compétences sociolinguistiques</b>	<b>Échelles proposées</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- marqueurs des relations sociales</li> <li>- règles de politesse</li> <li>- expression de sagesse populaire</li> <li>- différence de registre</li> <li>- dialecte et accent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relations sociales et variations du discours</li> <li>- règles de politesse</li> <li>-</li> <li>- le registre formel et informel</li> <li>-</li> </ul>
<b>Compétences pragmatiques</b>	<b>Échelles proposées</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- compétence discursive</li> <li>- compétence fonctionnelle</li> <li>- compétence de conception</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- souplesse, tours de parole, développement, thématique, cohérence et cohésion</li> <li>-</li> <li>- l'aisance et précision schématique</li> </ul>

---

<sup>26</sup> *Ibid.* p. 86

### 3. Mise en œuvre du Cadre européen commun

En étudiant la structure de l'ensemble des échelles proposées, je me suis aperçu que la façon dont les échelles accompagnantes sont étalonnées, ne correspond pas à la structure qui permet à l'enseignant d'élaborer ou d'évaluer son matériel à partir du Cadre européen commun. Les échelles sont organisées par compétences en attribuant un certain échelonnement par niveau. Ci-dessous vous trouvez un exemple d'une telle échelle. Elle concerne 'l'étendue vocabulaire' suivie par celle qui traite de la 'maîtrise du vocabulaire'. Les deux échelles font parties de la 'compétence lexicale' qui se trouve dans le fichier 'Compétences linguistiques' de la page précédente.

#### Étendue du vocabulaire<sup>27</sup>

<b>C2</b>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
<b>C1</b>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
<b>B2</b>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
<b>B1</b>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
<b>A2</b>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
<b>A1</b>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

#### Maîtrise du vocabulaire<sup>28</sup>

<b>C2</b>	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
<b>C1</b>	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
<b>B2</b>	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
<b>B1</b>	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
<b>A2</b>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
<b>A1</b>	Pas de descripteur disponible

---

<sup>27</sup> *Ibid.* p. 88

<sup>28</sup> *Ibid.* p. 89

Normalement, en travaillant dans le système scolaire néerlandais, l'enseignant est, suite à la répartition des apprenants en différentes classes, censé élaborer son plan de cours en fonction d'un seul niveau. En conséquence, il serait souhaitable d'avoir une échelle qui se centre sur un seul niveau, en abordant les différentes compétences exigées appropriées à ce niveau. L'acquis de l'ensemble de ces compétences, permettrait à l'apprenant, d'exécuter une certaine tâche communicative ou interactive au niveau qui lui convient. Un tel échelonnage permettrait à l'enseignant de combiner dans son élaboration d'une tâche, plusieurs compétences langagières sur le niveau approprié au lieu de les chercher au travers de plusieurs échelles comme c'est le cas maintenant. L'enseignant d'une langue, qui cherche à appliquer le Cadre européen commun a surtout besoin d'un outil qui lui permet de déterminer le niveau approprié par rapport aux contenus d'apprentissage, afin de pouvoir élaborer un programme de cours équilibré qui réponde aux exigences du Cadre européen commun.

Bien que la plupart des enseignants aient déjà une large gamme de contenus d'apprentissage en utilisant une certaine méthode, ou en ayant beaucoup d'expériences, un référentiel qui pourrait leur permettre de lier les contenus d'apprentissage aux différents niveaux du Cadre européen commun, serait très pratique.

De ce fait, je voudrais incorporer dans cette recherche, un référentiel dont les informations soient facilement repérables et qui puisse être consulté en renouvelant ou en réorganisant les contenus d'apprentissage en appliquant le Cadre européen commun.

Afin d'aboutir au résultat désiré, ce référentiel devrait se fonder sur les six niveaux du Cadre européen commun qui présente chacun une liste non exhaustive de compétences que l'apprenant peut acquérir par rapport aux différentes aptitudes langagières, qui peuvent faire l'objet d'une progression en classe de français.

### **3.1 Référentiel de programmes élaboré à partir du CECR**

En consultant des sites internet, j'ai découvert un livre intitulé 'Référentiel de programmes'<sup>29</sup> qui a été rédigé sur l'ordre de l'Alliance française de Paris. Les buts principaux du livre sont la facilitation du travail d'analyse et de conception de matériel pédagogique à partir du Cadre européen commun d'un côté, et la facilitation de l'élaboration d'un programme de cours de l'autre côté. En se fondant sur les axes principaux du Cadre européen commun comme ils étaient proposés par le Conseil de l'Europe, ce référentiel distingue aussi les cinq catégories principales suivantes ; écouter, lire, écrire, s'exprimer

---

<sup>29</sup> Chauvet, Aude, *Référentiel de programmes*, Paris, CLE International, 2008

oralement en continu et prendre part à une conversation. L'ensemble des compétences à communiquer se fait également par l'acquisition des « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être ». De cette façon, ce référentiel reste tout à fait dans l'esprit du Cadre européen commun, mais vise surtout, à établir une liaison entre les compétences exigées pour chacun des six niveaux et les contenus d'apprentissage. En plus, ce référentiel explique les liens entre les thèmes de communication, les contextes d'utilisation de la langue et les différents types de matériel. Ce référentiel pourrait servir en tant qu'outil pouvant être consulté lors de l'analyse de ressources pédagogiques.

### 3.2 Structure du référentiel

Étant donné que ce référentiel vise à faciliter le processus d'application du Cadre européen commun, les auteurs ne se sont pas placés du côté de l'apprenant, mais du côté des contenus d'apprentissage en présentant des contenus d'apprentissage pour chaque niveau qui correspondent à leur tour, aux cinq aptitudes langagières. Les auteurs de ce référentiel ont choisi de remplacer les termes 'production' et 'réception' du Cadre européen commun par les termes 'expression' et 'compréhension' car ces derniers serviraient mieux le but principal de l'apprentissage même ; *l'accès au sens et la production de sens dans la langue cible*<sup>30</sup>.

Le référentiel reprend en premier lieu les six niveaux du Cadre européen commun;

- le niveau A1 : niveau introductif ou de découverte
- le niveau A2 : niveau intermédiaire ou de survie
- le niveau B1 : niveau seuil
- le niveau B2 : niveau avancé ou indépendant
- le niveau C1 : niveau autonome
- le niveau C2 : niveau maîtrise

Ensuite, chaque niveau est traité de la même façon en suivant une structure identique qui consiste en une partie introductive suivie par une présentation des cinq aptitudes langagières. Dans l'introduction de chaque niveau, les 'savoir-faire' globaux du niveau correspondant sont décrits. Ces 'savoir-faire' représentent tout ce que l'apprenant devrait être capable de faire selon le Cadre européen commun.

---

<sup>30</sup> *Ibid.* p. 12

La partie explicative des cinq aptitudes langagières consiste à chaque fois en une présentation de;

- la compréhension orale
- la compréhension écrite
- l'expression orale en continu
- l'interaction orale
- l'expression écrite

Chacune des cinq aptitudes langagières contient les fiches suivantes;

- Acte de Parole ; qui répertorie les contenus communicatifs exigés afin de réaliser la tâche communicative appropriée. Ils sont divisés et sous divisés en 'macro-actes' et 'micro-actes'.
- Contenus grammaticaux; qui contient les contenus grammaticaux que l'apprenant doit maîtriser afin de réaliser les actes de parole.
- Lexique; qui fournit les champs lexicaux par rapport aux savoir-faire.
- Socioculturel; dans lequel sont décrit les contenus socioculturels dont l'apprenant ne peut pas se passer lors du processus d'apprentissage du niveau concerné.
- Types de supports; cette dernière fiche de chaque aptitude langagière, répertorie les différentes propositions au niveau des matériels de support. Ces matériels peuvent être soit authentiques, soit adaptés à l'apprentissage.

### **3.3 Évaluer une ressource pédagogique**

Du fait que l'objectif principal du référentiel est de lier les différentes compétences langagières aux ressources pédagogiques, les différentes parties du référentiel ne devraient pas être interprétées indépendamment mais dans leur ensemble. Ceci renvoie à l'idée principale que les actes de parole permettent à l'apprenant de se familiariser avec les savoir-faire communicatifs et ses codes sociolinguistiques. L'acquisition d'une compétence linguistique, qui se fonde sur des savoirs grammaticaux et lexicaux, permet à son tour à l'apprenant de réaliser ces actes de parole. Les auteurs du référentiel en disent ; *'bien qu'elles soient présentées sous forme de fiches individuelles pour une meilleure lisibilité, elles sont en réalité étroitement liées entre elles'*.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> *Ibid.* p. 12

De ce fait, il est d'une importance éminente de lier pour chaque niveau les savoir-faire, les actes de parole, les contenus linguistiques (lexique et grammaire) et les contenus socioculturels. L'exemple ci-dessous, illustre la mise en œuvre d'une telle liaison.

Pour la rédaction d'une lettre personnelle très simple (savoir-faire)<sup>32</sup> sur sa famille et ses conditions de vie (niveau A2), l'apprenant doit se montrer capable de réaliser les actes de parole suivants<sup>33</sup> : « décrire une personne », « parler des habitudes de qqn », « raconter une expérience personnelle », « exprimer le moment d'une action », et « exprimer la fréquence ». Afin de réaliser ces actes de parole, il devrait maîtriser les savoirs grammaticaux suivants<sup>34</sup> ; La conjugaison des verbes au présent, certains verbes pronominaux (se lever, s'habiller, se rencontrer) ainsi que quelques verbes usuels (verbes d'état et de mouvement / les actions quotidiennes) doivent être acquis. En plus la construction des verbes vouloir / pouvoir / et devoir + infinitif est exigé. Au niveau du passé composé l'apprenant doit être capable de raconter des événements dans le passé. Des descriptions dans le passé devront être conjuguées à l'imparfait. En plus, la négation, la phrase exclamative, l'interrogation, la place et l'accord des adjectifs, les pronoms COD et COI, les adverbes de fréquences, quelques prépositions de temps et les pronoms relatifs 'qui' et 'que' font partie des contenus grammaticaux. Quant au vocabulaire, les champs lexicaux suivants sont abordés<sup>35</sup> ; la famille, les lieux géographiques, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, le logement, les aliments, les animaux familiers, les événements. Les rituels socioculturels<sup>36</sup> qui vont avec, sont les remerciements, les excuses et l'invitation. Finalement, les types de supports proposés sont des lettres personnelles courtes et simples, des faire-part, des cartons d'invitation et des e-mails.

### **3.4 Élaborer du matériel pédagogique**

Le référentiel peut parfaitement servir en tant qu'outil de référence qui permet à l'enseignant d'appliquer le Cadre européen commun sur l'élaboration d'une certaine tâche communicative. Après avoir établi le niveau correcte (A2), le référentiel nous permet de suivre les différents descripteurs de l'aptitude concernée. Dans ce cas il concerne l'expression écrite. La tâche communicative suivante se fonde sur les savoir-faire et savoirs grammaticaux et lexicaux ainsi que sur le type de support « e-mail »

---

<sup>32</sup> *Ibid.* p. 61

<sup>33</sup> *Ibid.* p. 62

<sup>34</sup> *Ibid.* p. 63

<sup>35</sup> *Ibid.* p. 64

<sup>36</sup> *Ibid.* p. 64

Sur le site 'www.les-jeunes-se-connectent.fr' tu trouves par hasard l'annonce d'un garçon français, Daniel, qui cherche à correspondre avec un garçon ou une fille aux Pays Bas.

Lis l'annonce ci-joint de Daniel, puis réponds-y en parlant des mêmes sujets que Daniel.

En plus tu ;

- N'oublie pas de lui dire bonjour d'une façon correcte
- Dis lui que tu voudrais bien correspondre avec lui
- Pose lui au moins trois questions sur des sujets dont il n'a pas encore parlé dans son e-mail
- Conclue ton e-mail de façon appropriée
- Écris au moins 200 mots

Bonjour tout le monde !

Je cherche à correspondre avec un(e) correspondant(e) aux Pays-Bas. Je m'appelle Daniel Garnier et j'ai seize ans. Mon anniversaire est le 13 avril. J'ai une sœur et un frère. Ma sœur s'appelle Marie Suzanne et elle a douze ans. Mon frère, Philippe, est plus âgé que moi. Il a



seize ans. Je m'entends très bien avec eux mais parfois on se dispute. Mon père ne travaille pas en ce moment. Il est au chômage. Ma mère travaille dans un bureau d'architecture. Nous habitons à Bordeaux. C'est un grand port au sud-ouest de la France. Je m'intéresse beaucoup aux bateaux, et je me promène souvent dans le port avec mes copains. La semaine dernière, je suis allé au ciné avec eux. On a vu le dernier film de Bruce Willis. Je n'aime pas trop ce genre de film, mais on s'est très bien amusé ensemble. Quel est ton genre de film préféré? Et est-ce que tu vas souvent au cinéma? Si tu veux être mon/ma correspondant(e), écris-moi vite et fais une petite description de ta famille. Dis-moi où tu habites et à quoi tu t'intéresses.

A bientôt !

Daniel



### 3.5 Quelques remarques pratiques

Premièrement, il est intéressant de savoir quelles sont les expériences personnelles de différents enseignants quant au processus d'application du Cadre européen commun. Car il est possible de consacrer une thèse entière à ce sujet, ce qui porterait évidemment trop loin dans le contexte de cette thèse, j'ai choisi d'incorporer les résultats d'un article intéressant rédigé par E. Kwakernaak<sup>37</sup> qui traite du sujet. Suite à une recherche auprès des enseignants déjà travaillant avec le Cadre européen commun, Kwakernaak résume les résultats de sa recherche de la manière suivante ; Au niveau du Cadre européen commun, il ne peut jamais être question d'un seul ordre idéal quant aux tâches langagières pour chaque apprenant d'une langue étrangère. Voilà la raison pour laquelle l'ordre présenté peut être considéré arbitraire.

L'auteur de l'article est en plus d'avis, que le Cadre européen commun ne stipule pas assez la différence entre 'la tâche langagière' et 'le niveau de son exécution' car beaucoup de développement langagier s'effectue à travers plusieurs tâches langagières. En se servant des descripteurs qui se fonde beaucoup sur l'âge, l'enseignement, et le développement intellectuel, il est en plus difficile d'adapter le Cadre européen commun sur l'apprenant n'ayant pas environ douze ans quand il commence son processus d'apprentissage. Pourtant, l'auteur finit son article en disant que le Cadre européen commun peut servir, en tant que proposition de curriculum, qui lui fournit un fil conducteur pour l'élaboration de son programme de cours.

Les savoir-faire et les contenus grammaticaux et lexicaux sont définis d'une façon assez générale pour qu'ils puissent être modifiés selon le contexte d'utilisation en classe. C'est le cas aussi pour les contenus socioculturels et les types de support qui suivent également la situation de communication concrète.

La possibilité existe qu'un certain document soit présenté pour un certain niveau bien qu'il contienne certains éléments d'un niveau supérieur ou inférieur. Du fait que chaque document présenté devrait permettre à l'apprenant d'acquérir des savoirs et savoir-faire qui correspondent aux compétences linguistique d'un certain niveau, le document présenté n'est pas du tout censé se limiter aux descripteurs donnés. Au cas où l'apprenant doit par exemple répondre à une certaine annonce publiée sur internet, cette annonce peut bien contenir certains éléments ou actes de parole qui correspondent à des niveaux plus hauts ou plus bas que le niveau approprié de l'apprenant.

---

<sup>37</sup> Kwakernaak, Erik, *Levende Talen Magazine, Het ERK hinkt*, juin 2010

Attention aux activités de compréhension. Il faut se rendre compte que l'apprenant est censé comprendre les différents actes de parole répertoriés. Leur réalisation n'est pourtant pas exigée.

#### 4. Examens finaux et les critères du CECR

Comme il était déjà remarqué dans l'introduction, le souhait du gouvernement néerlandais d'harmoniser les critères d'examen nationaux avec ceux des autres états membres européens, a mené à une recherche d'alignement, réalisée par les associations gouvernementales SLO<sup>38</sup> et Cito<sup>39</sup>, par laquelle le ministère d'éducation a initié le processus d'alignement entre les examens finaux des langues étrangères et le Cadre européen commun. Un tel alignement permettrait de mieux pouvoir comparer les résultats des apprenants néerlandais à ceux des autres pays européens. En plus, le ministère de l'éducation, aspire à rendre les examens finaux plus transparents quant aux termes finaux pour le professeur de langue ainsi que pour l'apprenant. La première partie de cette recherche, effectuée en 2001, a montré que les examens de français, d'allemand et d'anglais ne s'alignaient pas suffisamment avec les descripteurs du Cadre européen commun. Suite à ces résultats, les mêmes organisations gouvernementales ont effectué en 2005-2006 une deuxième recherche qui était plus vaste que la première. Ce qui est intéressant à étudier à propos de la question de recherche de cette thèse, est la partie de la recherche, qui traite de la relation entre les examens finaux et le Cadre européen commun, qui a été conçue par le Cito. En tant que source principale je me suis surtout basé sur le document 'Examens de lecture, langues étrangères modernes dans le contexte européen'<sup>40</sup>.

##### 4.1 Recherche d'alignement

Le Conseil de l'Europe a élaboré quelques procédures qui permettent aux États membres de rechercher jusqu'à quel point leurs examens correspondent aux descripteurs du Cadre européen commun. Lors de cette recherche d'alignement néerlandais, le Cito a suivi les procédures proposées par le Conseil de l'Europe en organisant cette recherche d'alignement. Lors de son élaboration, quelques révélations intéressantes se sont produites. Dans la partie suivante je relèverai les informations primordiales dans le contexte de cette thèse.

Lors de la première phase de recherche, les coopérateurs impliqués dans la recherche se sont montrés d'accord quant aux différents niveaux du système scolaire néerlandais et leur liaison à un certain niveau du Cadre européen commun. Pourtant, la majorité des coopérateurs

---

<sup>38</sup> Stichting Leerplanontwikkeling Nederland

<sup>39</sup> Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling

<sup>40</sup> Noijons, José, Kuijper, Henk, *Leesvaardigheidsexamens moderne vreemde talen in Europees verband*, Arnhem, Cito, 2006

étaient sous l'impression que le niveau atteint en français était plus bas que celui en allemand, qui à son tour, était estimé plus bas que celui en anglais. En plus, les coopérateurs croyaient que le niveau de lecture était en général plus élevé que pour les autres compétences. Important à souligner c'est que ces affirmations n'ont pas été validées d'une façon empirique, mais se sont uniquement basées sur l'impression des coopérateurs. Néanmoins, il s'agit ici d'une impression qui paraît valable, puisque la plupart des apprenants ont fréquemment été exposés à l'anglais grâce à la télévision, la radio et l'internet. Ceci n'est malheureusement pas le cas pour les autres langues étrangères.

La partie la plus importante de cette recherche d'alignement est la partie qui traite de la spécification, puisque qu'elle présente les résultats qui résultent de la comparaison entre les examens finaux de 2003 et de 2004 et les critères du Cadre européen commun. Les critères du Cadre européen commun concernant la compréhension écrite sont déjà expliqués et mis en contexte lors du premier chapitre de cette thèse. Pour cette raison, cette partie vise uniquement à présenter les résultats de la recherche d'alignement, et non pas à expliquer de nouveau le contenu du Cadre européen commun.

Quant aux résultats de la recherche, il est remarquable que la plus grande partie des questions de texte, à savoir 85%, fait appel à l'activité 'Lire pour s'informer et discuté'. 'Comprendre la correspondance' ne représente que 2% de l'ensemble des questions. Pour 'Lire pour s'orienter' le pourcentage est entre le 5% et le 10%. 'Lire des instructions' ne figure que dans les examens du niveau le plus bas (vmbo). Suite à ces résultats, la conclusion pourrait être tirée qu'il existe un certain déséquilibre au niveau des différentes activités de lecture comme elles étaient représentées dans les examens finaux des années 2003 et 2004.<sup>41</sup>

Par rapport à la difficulté des textes proposés, le Cadre européen commun décrit le glissement de niveau de la façon suivante ; les textes qui reposent principalement sur des faits sont caractérisés plus simples que ceux qui sont considérés plus contemplatifs ou argumentatifs. La recherche d'alignement montre que les textes contemplatifs et argumentatifs sont beaucoup plus représentés dans les examens de haut niveau (vwo plus que havo) que dans les niveaux plus bas (vmbo). En ce qui concerne les thèmes de communication, la recherche d'alignement révèle que chaque thème de communication du Cadre européen commun, est effectivement intégré lors les examens finaux. Ces résultats correspondent alors aux descripteurs du Cadre européen commun. La complexité linguistique et cognitive est un indicateur important qui nous permet de déterminer comment le degré de

---

<sup>41</sup> *Ibid.* p. 15-16,

difficulté communicative se développe entre les examens du niveau plus bas (vmbo) et ceux du niveau plus haut (havo / vwo). Dans le Cadre européen commun ce sont surtout les échelles des compétences communicatives, traitées également lors de la première partie, qui décrivent les différents degrés de complexité linguistique et cognitive. Selon la recherche d'alignement, le niveau d'abstraction augmente au fur et à mesure selon les différents niveaux d'examens. Quant au vocabulaire, la recherche d'alignement montre que le champ lexical exigé s'étend aussi au fur et à mesure selon les différents niveaux d'examen. Le champ lexical, suit également cette tendance. Les examens du niveau vmbo se caractérisent par leur vocabulaire de haute fréquence, bien que le champ lexical d'un examen havo ou vwo soit beaucoup plus étendu. La même chose vaut pour la complexité grammaticale et la longueur des textes. Plus haut le niveau d'examen est, plus complexes les constructions grammaticales et de plus longs les textes d'examen sont.<sup>42</sup>

Évidemment, c'est l'ensemble du texte et les questions qui accompagnent ce texte qui déterminent le degré de difficulté d'une tâche de lecture. Il est ainsi important d'étudier le glissement de niveau en ce qui concerne les questions. Le Cadre européen commun emploie des descripteurs au niveau de la tâche, de l'information et du contenu afin de déterminer le niveau d'une question. Le Cito a comparé les questions de textes des examens de 2003 et 2004 à ces descripteurs afin de conclure que le niveau des tâches de lecture augmente en fonction des différents niveaux d'examen. Au niveau de la tâche cela veut dire que les questions d'un niveau supérieur (havo et vwo) visent souvent à tirer des conclusions, à donner des avis personnels ou de faire des évaluations, bien que la plupart des questions d'un niveau d'examen plus bas fasse appel à la reconnaissance directe des informations.

Quant à l'information, il faut que l'apprenant qui veut améliorer son niveau du Cadre européen commun, soit capable de lire de plus en plus entre les lignes. Autrement dit, l'information à laquelle une question de texte renvoie, figure de plus en plus implicitement et non plus explicitement dans le texte, ce qui est aussi le cas dans les examens examinés lors de la recherche d'alignement.

Le contenu des questions est un peu plus difficile à cerner. Bien que le Cadre européen commun décrive d'une façon explicite le contenu des textes auquel les questions de texte renvoient, le contenu des questions même n'est pas spécifié. La seule supposition implicite de la recherche d'alignement, est que la variété de ce que l'apprenant devrait comprendre afin de

---

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 19-22

pouvoir répondre à une question devienne de plus en plus étendue.<sup>43</sup> On peut conclure que les examens finaux ne couvrent pas à cent pour cent les critères du Cadre européen commun, ce qui n'est d'ailleurs pas surprenant, vu son étendue. Pourtant, la spécification montre que le contenu des examens finaux est lié aux critères du Cadre européen commun. La majorité des questions sont des questions qui font appel à la lecture informative. Des textes par rapport à la lecture de correspondance, d'orientation ou d'instruction sont plus rares. Selon le Cito, ce 'déséquilibre' résulte des prescriptions des modèles d'examen, qui attribuent plus de poids à cette activité de lecture, ce qui n'est pas surprenant d'ailleurs, car un texte informatif fait plus appel aux compétences acquises d'un élève *havo* ou *vwo* qu'un texte de correspondance, d'orientation ou d'instruction. En plus, cette spécification montre que la complexité linguistique et cognitive des textes et de ses tâches augmente plus ou moins de la même façon que celle qui est décrit dans les échelles descriptives du Cadre européen commun. Les textes deviennent aussi plus complexes au niveau grammatical et lexical. En plus, le degré d'abstraction monte quant aux examens de niveau supérieur.

Finalement, il est intéressant de comparer les césures des examens finaux comme elles sont établies et appliqués dans le système scolaire néerlandais, avec celles qui résultent de la recherche d'alignement. Lors de la recherche d'alignement, un nombre de spécialistes a attribué un certain niveau du Cadre européen commun à un certain nombre de questions des examens finaux. Les résultats de cette standardisation montrent que la césure d'un examen central correspond rarement à la césure d'un certain niveau du Cadre européen commun. Cela s'explique par le fait qu'un seul examen touche à plusieurs niveaux du Cadre européen commun. Afin de pouvoir déterminer par exemple le niveau du Cadre européen commun pour un examen *vwo*, les niveaux B1 et B2 sont impliqués. Suite à cela il est difficile de fixer un seul niveau du Cadre européen commun sur un certain examen. Pourtant, en déterminant le niveau de minimum dont un apprenant a besoin afin de passer son examen, les spécialistes qui ont analysé les examens par rapport aux critères du Cadre européen commun, sont d'avis que les différents niveaux d'examen, se caractérisent par le même glissement de difficulté que le Cadre européen commun.

---

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 23-26

Suite à la recherche d'alignement, les examens finaux nationaux ont ainsi pu être alignés au Cadre européen commun<sup>44</sup>;

	<b>vmbo</b>	<b>havo</b>	<b>vwo</b>
<b>français</b>	Autant A2 que B1	Surtout B1, complété par B2 et A2	Un peu plus B1 que B2
<b>espagnol</b>	Autant A2 que B1	Surtout B1, complété par B2 et A2	Un peu plus B1 que B2
<b>anglais</b>	Surtout B1, complété par B2 et A2	Surtout B2, complété par B1	Surtout B2, complété par C1
<b>allemand</b>	Plus B1 que A2	Autant B1 que B2	Surtout B2, complété par B1 et C1

## 4.2 Incorporation du CECR dans le système national

Aux Pays-Bas, le syllabus des langues étrangères est le document officiel dans lequel les domaines, les sous-domaines et la durée des examens sont déterminés. Ce syllabus est élaboré par le CvE<sup>45</sup>, une organisation gouvernementale qui traduit les axes principaux établis par le ministère de l'éducation en des programmes d'examen concrets. L'objectif principal du syllabus est de renseigner l'enseignant au niveau des sujets qui sont abordés lors de l'examen central. Dans la préface du syllabus, le Cadre européen commun est introduit de la façon suivante ;

Quant aux langues modernes étrangères, la globalisation des programmes d'examen n'a pas mené à des modifications radicales au niveau des termes finaux. Pourtant, la spécification des termes finaux et notamment les descripteurs de niveaux, furent adaptés à un nouveau développement. Ce nouveau développement concerne le Cadre européen commun de référence (CECR). Celui-ci s'est développé en tant que référence importante dans le domaine de l'éducation des langues étrangères en Europe. La division en différents niveaux et la description claire des compétences langagières font du Cadre européen commun de référence un outil référentiel pratique pour les programmes préparatoires des examens finaux ainsi que pour les examens finaux des langues étrangères.<sup>46</sup>

Les niveaux sur lesquels les langues étrangères sont examinées aux lycées néerlandais, correspondent aux niveaux du Cadre européen commun suivants ; A2, B1, B2 et C1. Cela veut dire que le contenu des examens, d'après la recherche d'alignement traitée dans la partie

<sup>44</sup> Cevo, *Moderne vreemde talen, Syllabus centraal examen 2011*, Utrecht 2008, traduction du néerlandais en français : MH

<sup>45</sup> College voor Examens

<sup>46</sup> CvE, *Moderne vreemde talen havo/vwo, Syllabus centraal examen 2011*, Utrecht, 2009, p.5, traduction du néerlandais en français : MH

précédente, a ainsi été standardisé. Les niveaux A1 et C2 ne figurent alors pas lors des examens finaux. Les niveaux de compétences qui concernent la lecture, repris du Cadre européen commun, sont définis de la façon suivante ;

### **Compréhension générale de l'écrit**

#### **Niveau A2**

Peut lire des textes courts très simple. Peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme des publicités simples, des prospectus, des menus et des horaires, et peut comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

#### **Niveau B1**

Peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. Peut comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

#### **Niveau B2**

Peut lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Peut comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

#### **Niveau C1**

Peut comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Peut comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec son domaine.<sup>47</sup>

Dans le Cadre européen commun, chaque niveau est sous divisé en plusieurs descripteurs déjà traités au chapitre 1.5 qui traite des '*activités de communication*'. Le syllabus a repris l'ensemble de ces descripteurs<sup>48</sup> afin de déterminer les différents comportements utilisés dans la lecture. Ces descripteurs fonctionnent en tant que fil conducteur pour ceux qui sont chargés de l'élaboration des examens ainsi que pour l'enseignant qui doit préparer ses élèves à l'examen central.

Déjà introduit, mais pas encore expliqué en détaille, sont les descripteurs regroupés selon leur niveau (A2-C1) et leur but communicatif langagier, à savoir;

### **Comprendre la correspondance<sup>49</sup>**

A2	Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers. Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>47</sup> *Ibid.* p. 10

<sup>48</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>49</sup> Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, p.58



B1	Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
B2	Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.
C1	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.

### Lire pour s'orienter<sup>50</sup>

A2	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.
B1	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique. Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.
B2	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
C1	Comme B2

### Lire pour s'informer et discuter<sup>51</sup>

A2	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
B2	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.

### Lire des instructions<sup>52</sup>

A2	Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement. Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.
B1	Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.
B2	Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
C1	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 58

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 58

<sup>52</sup> *Ibid.* p. 59

## **5. Compréhension écrite en pratique**

Après avoir expliqué et analysé le Cadre européen commun de référence pour les langues lors du deuxième chapitre, ‘le référentiel de programmes’ a été proposé dans le troisième chapitre en tant qu’outil pratique permettant au professeur de langue étrangère d’élaborer son propre programme à partir du Cadre européen commun. Le quatrième chapitre traite de l’alignement de l’examen central au Cadre européen commun. Car la compréhension écrite est la seule compétence abordée lors de l’examen central, elle représente cinquante pour cent de la note finale. Grâce à une recherche d’alignement effectuée en 2005 et 2006, une relation claire a été mise en évidence entre les différents examens finaux et le Cadre européen commun.

Un des objectifs majeurs de cette thèse est de mieux intégrer la compréhension écrite dans l’ensemble du programme d’examen qui est élaboré à partir du Cadre européen commun. Les chapitres deux et trois nous permettent d’identifier les compétences requises quant au programme d’examen qui se fonde sur les différents niveaux du Cadre européen commun. Le quatrième chapitre est exclusivement consacré à l’alignement de l’examen central au Cadre européen commun.

La sous question qui vient logiquement à l’esprit, est celle déjà formulée dans l’introduction de cette thèse, à savoir; quel est le lien entre les critères du Cadre européen, l’examen central et le programme d’examen ? D’abord, il faut constater s’il existe une discordance entre la compréhension écrite comme elle est traitée par le programme d’examen et celle examinée lors de l’examen central. La comparaison des deux chapitres qui traitent de la transposition du Cadre européen commun dans le programme d’examen à celui qui explique la procédure d’alignement de l’examen central au Cadre européen commun, peut nous fournir un élément de réponse. S’il est effectivement question d’une telle discordance, il faut identifier le domaine exact où cette discordance se trouve afin de cerner les éléments qui la causent.

### **5.1 Approche intégrée du CECR**

Comme il a déjà été montré dans la première partie de cette thèse, le Cadre européen commun est considéré comme la référence la plus importante aujourd’hui dans le domaine de l’apprentissage des langues étrangères. Un des objectifs principaux envisagés par le Conseil d’Europe, menant à l’élaboration du Cadre européen commun était *‘d’améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension*

*réci-proque et renforce la coopération.*<sup>53</sup> La façon la plus logique d'arriver à ce but n'est donc pas de travailler de façon isolée les différentes aptitudes langagières mais, comme il a été décrit dans le deuxième chapitre, d'établir un lien entre les différentes compétences langagières. Une tâche langagière qui aborde des différentes aptitudes langagières à la fois, ressemble beaucoup plus à une situation langagière, à laquelle un apprenant de langue étrangère pourrait être confronté lors d'une rencontre internationale qu'un traitement isolé d'une compétence unique. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des méthodes qui sont élaborées à partir du Cadre européen commun, consistent en des tâches langagières qui combinent plusieurs aptitudes langagières à la fois. Afin de pouvoir cerner les éléments de 'discordance' entre la façon dont la compréhension écrite est traitée lors du programme d'examen et examinée lors de l'examen central, il faut regarder en détail la fonction des textes à l'intérieur des tâches langagières présentées par les différentes méthodes langagières qui se fondent sur le Cadre européen commun.

### **5.1.1 Traduction méthodologique**

Comme il a été marqué déjà plusieurs fois, c'est le renforcement des capacités communicatives qui est le plus important dans le champ de l'apprentissage basé sur les critères et philosophies du Cadre européen commun. Une autre tendance importante au niveau de l'enseignement des langues étrangères est le nombre grandissant d'enseignants désirant enseigner dans la langue cible. Une méthode écrite dans la langue cible facilite beaucoup plus la communication pratique en classe qu'une méthode écrite dans la langue maternelle des apprenants.

Au niveau du français enseigné aux Pays-Bas, cela veut dire que les méthodes FLE (français langue étrangère) font de plus en plus leur apparition. Auparavant, ces méthodes FLE visaient surtout à enseigner les habitants autochtones qui s'étaient installés dans un pays francophone ayant une autre langue maternelle que le français. Depuis quelques années, un nombre grandissant de ces méthodes, s'adresse aux collégiens et lyciens qui sont censés apprendre le français en tant que matière scolaire. Car il s'agit d'un groupe d'apprenant complètement différent que celui de l'apprenant allochtone, de nouvelles méthodes ont été élaborées afin de répondre à leurs besoins spécifiques. Cette meilleure adaptation de ces méthodes aux élèves a largement stimulé son introduction dans les collèges et lycées néerlandais.

---

<sup>53</sup> Conseil de l'Europe, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, p. 4

Assumant que l'enseignant, appliquant les critères du Cadre européen commun à son programme de cours, emprunte à la structure de la méthode sélectionnée une partie importante de l'introduction de son programme, j'ai analysé les méthodes élaborées à partir du Cadre européen commun. A mon avis celles-ci reflètent l'empreinte pratique de la transposition des critères et philosophies du Cadre européen commun en classe de langue. Bien que je me rende compte que cette supposition ne tient pas complètement compte des idées fondamentales du Cadre européen commun, une telle simplification peut relever des problèmes pratiques auxquels l'enseignant se voit confronté lors de l'élaboration de son programme. Voilà la raison pour laquelle, dans le cadre de cette recherche, trois méthodes serviront de références méthodologiques, chacune d'entre elles ayant effectivement été élaborée à partir des critères et philosophies du Cadre européen commun.

Dans la partie suivante, j'expliquerai d'abord la raison pour laquelle j'ai sélectionné des méthodes ayant le niveau A2 et B1. L'organisation gouvernementale SLO<sup>54</sup>, a élaboré des directives qui décrivent le niveau à atteindre au niveau de chaque compétence faisant partie du programme d'examen ;

#### Niveau à atteindre Havo<sup>55</sup>

	Allemand	Anglais	Français	Espagnol
Écouter	B1	B1	B1	B1
Converser	B1+	B1+	B1	B1
S'expr. en contenu	B1+	B1+	B1	B1
Écrire	A2	B1	A2+	A2+

#### Niveau à atteindre Vwo<sup>56</sup>

	Allemand	Anglais	Français	Espagnol
Écouter	B2	B2	B2	B2
Converser	B2	B2	B1+	B1+
S'expr. en continu	B2	B2	B1+	B1+
Écrire	B1	B2	B1	B1

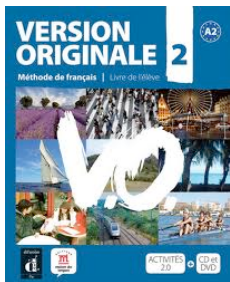
Pour les élèves vwo une méthode B1 conviendrait bien le niveau requis, sauf pour l'écoute, qui selon SLO est B2. Bien que pour le havo la plupart des compétences soient classifiées

<sup>54</sup> Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling

<sup>55</sup> Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), <http://www.erk.nl/docent/streefniveaux>, traduit en français; MH

<sup>56</sup> *Ibid.*

comme B1, l'enseignant sera enclin à choisir une méthode A2 vu que le niveau d'écrit, qui représente une partie importante du programme d'examen est estimé sur A2. De plus, il paraît logique de travailler sur un niveau plus bas en terminal havo car les élèves vwo poursuivent un programme d'une année supplémentaire. Voilà la raison pour laquelle les niveaux méthodologiques A2 et B1 sont impliqués dans cette partie de la recherche. Ne voulant pas me limiter à une seule méthode, j'envisage de démontrer une tendance vis-à-vis de la compréhension écrite en me basant sur trois méthodes. A savoir :

<p><b>Tandem</b><sup>57</sup> <b>Niveau A2</b></p> 	<p><b>Version originale</b><sup>58</sup> <b>Niveau A2</b></p> 	<p><b>Alter Ego</b><sup>59</sup> <b>Niveau B1</b></p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En évaluant les tâches langagières qui accompagnent les textes présentés, je voudrais éclairer la fonction de ces textes. En plus le niveau de difficulté des textes présentés sera examiné. L'ensemble de ces deux éléments nous permettra de comparer la compréhension écrite traitée dans les méthodes élaborées à partir du Cadre européen commun à la façon dont elle est examinée lors de l'examen central.

### 5.1.2 Tâches langagières

Un indice important au niveau de la fonction des textes dans l'ensemble des méthodes examinées, peut être trouvé dans la partie introductive de chaque méthode. Tandem '*accorde une place prépondérante à la compréhension et à la production orales mais sans oublier les stratégies de lecture et d'écriture de type communicatif adaptées aux besoins des adolescents*'.<sup>60</sup> Version Originale définit le rôle de ses textes de la façon suivante; '*Une série de documents lui permet de développer plus particulièrement les compétences de*

<sup>57</sup> Bergeron, C, *Tandem, Niveau 3*, Paris, Les Éditions Didier, 2003

<sup>58</sup> Denyer, M, *Version Originale, Niveau 2*, Barcelone, Difusión, 2010

<sup>59</sup> Dollez, C, *Alter Ego, Niveau 3*, Paris, Hachette, 2006

<sup>60</sup> Bergeron, C, *Tandem*, p. 3

*compréhension. Grâce à ces documents, il se familiarise avec une série d'outils linguistiques (lexicaux, grammaticaux, textuel<sup>61</sup>) nécessaires à la réalisation de la tâche qui est l'objectif de l'unité. Alter Ego attribue plus au moins le même rôle à la compréhension écrite ; 'Les articles de presse, les extraits radiophonique, mais aussi les textes appartenant au patrimoine littéraire (extraits de roman, poèmes, extraits de pièce de théâtre) sont autant d'occasion pour l'apprenant de rencontrer l'autre et de réagir.<sup>62</sup>*

En ce qui concerne la compréhension écrite, les trois méthodes insistent alors davantage sur la 'lecture pour s'informer et discuter'. Des textes qui envisagent d'améliorer la 'compréhension de correspondance', la 'lecture pour s'orienter' ou la 'lecture des instructions' sont très rares dans les trois méthodes. Selon la recherche d'alignement, 85% des questions de l'examen central sont des questions qui sont classifiées en tant que 'lecture pour s'informer et discuter'. Ces méthodes se mettent alors sur le même plan que les élaborateurs de l'examen central. Pourtant, la connotation du mot 'discuter' dans le terme 's'informer et discuter' renvoie dans ce contexte à la compréhension d'une discussion, et non pas, comme c'est le cas dans les méthodes évaluées, à la participation active à une discussion (production orale).

Afin d'illustrer cette affirmation, je donnerai quelques exemples trouvés dans les méthodes examinées. Le but de ces exemples, n'est pas d'expliquer ou de résumer l'ensemble des méthodes, mais de montrer que les tâches langagières qui accompagnent les textes, visent plus à renforcer d'autres compétences que celle examinées lors de l'examen central. Les exemples donnés représentent une tendance répandue à travers les méthodes FLE examinées au niveau de la compréhension écrite.

---

<sup>61</sup> Denyer, M, *Version Originale*, p. 6

<sup>62</sup> Dollez, C, *Alter Ego*, p. 3

Textes	Exercices																						
<p><b>J.M.G. Le Clézio</b>  Jean-Marie Gustave Le Clézio naît à Nice en 1940 ; il est originaire d'une famille bretonne émigrée à l'île Maurice au XVIIIe siècle. Il ne cesse d'écrire et de voyager depuis sa jeunesse. Son premier roman, <i>Le procès-verbal</i>, obtient le prix Renaudot en 1963. En 1980, il reçoit le prix Paul Morand décerné par l'Académie française pour <i>Désert</i>.  Après la guerre, il vit une partie de son enfance au Nigeria où son père, médecin colonial anglais, avait fait venir sa famille. Ce sont ces années dont il parle dans <i>L'Africain</i> (2004).  « J'ai longtemps rêvé que ma mère était noire... Puis j'ai découvert, lorsque mon père à l'âge de la retraite est revenu vivre avec nous en France, que c'était lui l'Africain... »<sup>63</sup></p>	<p><b>Lisez le texte et répondez</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qui sont les deux personnages ?</li> <li>2. Quel type de relation entretenaient-ils ?</li> <li>3. D'après vous, quels sentiments l'auteur éprouve-t-il pour son père et quels sont ses regrets ?</li> <li>4. Dans votre culture, quelles connaissances sont transmises plutôt par les pères et quelles sont transmises plutôt par les mères ?</li> <li>5. Quelqu'un vous a transmis quelque chose que vous n'avez jamais oublié (un savoir faire, une règle de vie, un goût ou une passion pour quelque chose). Racontez puis échangez avec les autres.<sup>64</sup></li> </ol>																						
<p>En 1978, j'avais 4 ans ; j'habitais à Paris avec mes parents et mes deux petits frères. Avec mon frère Albert, on adorait aller à la fête foraine.  Sur cette photo, je suis avec ma mère, mon grand-père et mon frère.  Ce jour-là, j'étais très contente ; ma mère m'avait acheté de la barbe à papa et avec mon frère on était montés dans un super manège !!  C'était vraiment un jour de fête ! Aujourd'hui encore, les odeurs de barbe à papa me rappellent mon enfance et j'adore ça !  Qui suis-je ?<sup>65</sup></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>A. Pensez à un moment de votre passé qui a laissé une image précise dans votre mémoire, et peut-être une photo. Préparez un texte où vous parlerez de l'époque, de vous-même.</li> <li>B. Remettez vos textes à votre professeur qui va les redistribuer. Présentez la personne dont vous avez le texte à la classe.</li> <li>C. Vos camarades essaient de devenir de qui il s'agit.</li> <li>D. Vous allez faire l'album de la classe. Décidez par groupes, des critères de regroupement (par année, par thème, etc.) puis regroupez tous les textes et photos.</li> </ol>																						
<p><b>À quoi rêvent les 12 – 18 ans ?</b></p> <p><b>1. Si vous posséderiez un territoire de 10 000 km<sup>2</sup>, qu'aimeriez vous en faire ?</b></p> <table border="0"> <tr> <td>- Une réserve naturelle</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>- Un parc d'attraction</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>- Une terre d'accueil pour des réfugiés</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>- Un lieu pour vos amis et leurs amis</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>100</b></td> </tr> </table> <p><b>2. Pour vous, réussir sa vie, c'est avant tout :</b></p> <table border="0"> <tr> <td>- Fonder une famille</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>- Exercer un métier intéressant</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>- Vivre une vie pleine d'aventure</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>- Gagner beaucoup d'argent</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- Être célèbre</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>100</b><sup>66</sup></td> </tr> </table>	- Une réserve naturelle	48	- Un parc d'attraction	18	- Une terre d'accueil pour des réfugiés	18	- Un lieu pour vos amis et leurs amis	16	<b>Total</b>	<b>100</b>	- Fonder une famille	52	- Exercer un métier intéressant	30	- Vivre une vie pleine d'aventure	10	- Gagner beaucoup d'argent	5	- Être célèbre	3	<b>Total</b>	<b>100</b> <sup>66</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>A. Regardez les tableaux suivants puis, expliquez-les en faisant un maximum de phrases pour chacun d'eux.</li> <li>B. En petits groupes, choisissez un titre, puis créez un sondage sur le même modèle que l'exercice précédent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vos loisirs préférés</li> <li>- Aimez-vous votre ville ?</li> <li>- La protection de l'environnement</li> </ul> </li> </ol>
- Une réserve naturelle	48																						
- Un parc d'attraction	18																						
- Une terre d'accueil pour des réfugiés	18																						
- Un lieu pour vos amis et leurs amis	16																						
<b>Total</b>	<b>100</b>																						
- Fonder une famille	52																						
- Exercer un métier intéressant	30																						
- Vivre une vie pleine d'aventure	10																						
- Gagner beaucoup d'argent	5																						
- Être célèbre	3																						
<b>Total</b>	<b>100</b> <sup>66</sup>																						

<sup>63</sup> Ibid. p.44

<sup>64</sup> Ibid. p.45

<sup>65</sup> Denyer, M, *Version Originale*, p.61

<sup>66</sup> Bergeron, C, *Tandem*, p. 78

Dans le premier exemple, seules les deux premières questions sont consacrées à la compréhension écrite, alors que les autres font appel à la production écrite et orale. Au niveau du deuxième exemple cette même tendance peut être reconnue. Bien que l'apprenant doive être capable de lire et de comprendre le texte affiché, l'objectif du texte est d'évoquer un souvenir d'enfance en travaillant plusieurs tâches langagières. Les quatre tâches couvrent à la fois la production écrite et orale tandis que la compréhension écrite n'est guère adressée. Le troisième exemple est également considéré comme exercice 'Lecture'. Les deux exercices accompagnants par contre, font aussi appel à la production orale et écrite.

Les exemples comme ils ont été présentés ci-dessus, soulignent la tendance générale que les tâches langagières accompagnant les textes dans les méthodes élaborées à partir du Cadre européen commun, font plutôt appel aux autres compétences qu'à celle de la compréhension écrite.

## 5.2 Approche isolée de l'examen central

Regardons ensuite la façon dont la compréhension écrite est examinée lors de l'examen central. Comme il a déjà été constaté au paragraphe 4.2, le syllabus des langues étrangères, est le document officiel dans lequel les domaines, les sous-domaines et la durée des examens centraux sont déterminés. Le CvE, l'organisation gouvernementale responsable de la détermination officielle des examens centraux, a repris l'ensemble des descripteurs du Cadre européen commun afin de pouvoir les harmoniser à ses critères. Afin de montrer la fonction d'un texte présenté lors de l'examen central, j'ai repris deux parties de texte qui faisaient partie de l'examen central de 2011.

<p><b>Café de Flore</b><sup>67</sup></p> <p>Un beau jour, une dame très chic s'installe sur une banquette au fameux Café de Flore à Paris. Elle commande un café complet avec du pain beurré et un jus de fruits. Elle prend son temps et après le petit-déjeuner elle règle l'addition. Puis, très discrètement, avec une décontraction naturelle, elle glisse dans son sac tasse, soucoupe, petite cuillère, couteau, cafetière, petits pots et sous-tasse. Elle sort avec la même distinction. Un garçon qui a vu le manège court après elle, la rejoint rapidement et lui demande: «Pardon madame, vous n'auriez pas oublié quelque chose?» En bonne perdante, elle rend son butin au garçon et donne cette délicieuse réponse: «Au prix où c'était, je me suis dit que l'on pouvait tout emporter.»</p>	<p>«Pardon madame, vous n'auriez pas oublié quelque chose?» (lignes 12-13)</p> <p><b>1</b> Pourquoi le garçon pose-t-il cette question? Parce que la dame <b>A</b> a emporté le couvert. <b>B</b> a oublié son sac. <b>C</b> est sortie sans payer.</p> <p><b>2</b> Que pense l'auteur de ce texte de l'incident dont il a été témoin? Il le trouve <b>A</b> acceptable. <b>B</b> amusant. <b>C</b> décevant. <b>D</b> gênant.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>67</sup> Cito, *Examen Frans havo 2011*, source du texte ; Figaro



<p><b>Sage-femme, un métier pour les mecs?</b><sup>68</sup></p> <p>(1) La mixité des filières de l'enseignement supérieur est bien évidemment un progrès pour tous ceux qui refusent que le sexe d'une personne limite ses choix d'études et de carrière. <u>9</u> les stéréotypes de certains métiers sont tenaces: par exemple moins de 1% d'hommes chez les sages-femmes, à peine 5% de filles dans les IUT d'électronique...</p> <p>(2) Pourquoi un tel fossé entre «filières féminines» et «filières masculines»? Les raisons sont nombreuses: sous-estimation des filles, surévaluation des garçons, orientation «sexuée» encouragée par les enseignants et les parents, clichés de la société... Ceux qui osent casser la barrière du genre doivent donc relever un double défi: se convaincre eux-mêmes que leur identité n'est pas en danger («je ne vais pas devenir femme en devenant sage-femme») et affronter ensuite la tempête de remarques railleuses de leur entourage.</p> <p>(3) Prenons la formation de sage-femme. Il y a 30 ans, les écoles de sages-femmes en France accueillaient à peine 5% des garçons... Qui, pourtant, aujourd'hui, ne renoncent pour rien au monde à une formation pareille. Composée aux trois quarts de pratique, au sein de la maternité voisine, elle confronte très vite les étudiants à la réalité du métier. (...)</p>	<p><b>9</b> Remplissez le(s) mot(s) qui manque(nt) à la ligne 5.  <b>A</b> Bref,  <b>B</b> C'est pourquoi  <b>C</b> D'ailleurs,  <b>D</b> Pourtant,</p> <p><b>10</b> Qu'est-ce qui est vrai d'après le 2e alinéa?  <b>A</b> De nos jours, la différence entre métiers de femme et métiers d'homme n'est plus très nette.  <b>B</b> De plus en plus de garçons et de filles s'opposent à la discrimination des sexes sur le marché du travail.  <b>C</b> Les hommes qui exercent des métiers de femme sont souvent victimes de paroles moqueuses.  <b>D</b> Quant au choix d'un métier, l'influence des adultes, parents ou enseignants, a beaucoup diminué.</p> <p>«Qui, pourtant, ... formation pareille.» (lignes 29-31)</p> <p><b>11</b> Pourquoi?  <b>A</b> Parce qu'aujourd'hui il y a beaucoup plus d'étudiants masculins qu'autrefois.  <b>B</b> Parce que ce sont des études pragmatiques d'une grande diversité.  <b>C</b> Parce que la présence des femmes rend ces études particulièrement intéressantes.  <b>D</b> Parce qu'il n'y a rien de plus beau que d'assister à la naissance d'un bébé.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Les exemples donnés ci-dessus n'envisagent pas non plus de donner une vue d'ensemble du contenu des examens centraux. Bien qu'il ne s'agisse qu'une sélection opportune parmi une multitude de types de textes différents appartenant à l'examen central, les textes présentés et leurs questions ont tous une chose en commun: les textes et les questions font tous appel à une seule compétence, à savoir la compréhension écrite. En comparant cela à la fonction des textes et des tâches langagières multiples présentés aux paragraphes 5.1.1 et 5.1.2, il faut constater qu'il est question d'une discordance entre la façon dont la compréhension écrite est abordée dans les trois méthodes examinées élaborées à partir du Cadre européen commun et la façon dont elle est examinée lors de l'examen central. Nous pouvons donc constater que le CvE s'est plutôt focalisé sur l'alignement des niveaux entre l'examen central et celui du Cadre européen commun, que sur la forme de l'ensemble des textes et des questions de l'examen qui n'ont pas été alignées aux principes du Cadre

<sup>68</sup> Cito, *Examen Frans vwo 2011*, source du texte; Phosphore

européen commun. Les phrases suivantes déjà citées auparavant, se trouvent dans l'introduction du Syllabus de l'examen central et soutiennent l'affirmation que la recherche d'alignement n'a laissé aucune empreinte sur le programme d'examen ;

Quant aux langues modernes étrangères, la globalisation des programmes d'examen n'a pas menée à des modifications radicales au niveau des termes finaux. Pourtant, la spécification des termes finaux et notamment les descripteurs de niveau, furent adaptés à un nouveau développement (...) le Cadre européen commun'.<sup>69</sup>

### 5.3 Niveau à atteindre

Grâce à la recherche d'alignement, le niveau de l'examen central, en fonction des critères du Cadre européen commun, a été établi. Cette recherche est une étude empirique qui se fonde sur le Cadre européen commun, elle nous permet d'une façon excellente de comparer le niveau des examens centraux à celui des autres compétences examinées lors de l'examen final. Comme il a déjà été mentionné au paragraphe 5.1 les autres compétences sont également alignées aux niveaux du Cadre européen commun. Afin de comparer le niveau acquis pour la compréhension écrite à ceux des autres compétences, l'ensemble des niveaux à atteindre est affiché dans le fichier suivant ;

#### Niveau à atteindre Havo<sup>70</sup>

	Allemand	Anglais	<b>Français</b>	Espagnol
Écouter	B1	B1	B1	B1
Converser	B1+	B1+	B1	B1
S'expr. en contenu	B1+	B1+	B1	B1
Écrire	A2	B1	A2+	A2+
<b>Compréhension écrite</b>	B1 50%	B1 30%	<b>A2 5%</b>	A2 5%
	B2 50%	B2 70%	<b>B1 85%</b>	B1 85%
			<b>B2 10%</b>	B2 10%

<sup>69</sup> CvE, *Moderne vreemde talen, Syllabus*, p. 5

<sup>70</sup> Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), <http://www.erk.nl/docent/streefniveaux>, traduit en français; MH

Niveau à atteindre Vwo<sup>71</sup>

	Allemand	Anglais	Français	Espagnol
Écouter	B2	B2	B2	B2
Converser	B2	B2	B1+	B1+
S'expr. en continu	B2	B2	B1+	B1+
Écrire	B1	B2	B1	B1
<b>Compréhension écrite</b>	B1 20% B2 75% C1 5%	B2 85% C1 15%	<b>B1 60%</b> <b>B2 40%</b>	B1 60% B2 40%

La grande majorité des questions qui font partie de l'examen central havo est classifiée au même niveau (85%) que le niveau des autres compétences, à savoir B1. Sauf pour l'écrit, qui correspond au niveau A2+. Pour vwo, la différence entre le niveau de l'examen central (60% B1 contre 40% B2) et le niveau établi pour les autres compétences est légèrement plus importante car le niveau B2 ne figure guère dans les autres compétences.

Clairement, le niveau à atteindre pour la compréhension écrite est en général plus élevé que pour ceux des autres compétences. En revanche, il est important d'interpréter cette différence à la lumière de la remarque mentionnée au paragraphe 4.1. Ce paragraphe explique le processus et les résultats de la recherche d'alignement. Les coopérateurs impliqués dans la recherche se sont mis d'accord sur la supposition que le niveau atteint pour la lecture est en général plus élevé que celui des autres compétences. Pourtant, bien que l'enseignant soit toujours en train d'enrichir son programme d'examen avec des matériaux supplémentaires, il ne se sert souvent que d'une seule méthode de base qui lui permet de traiter les axes principaux des cinq compétences d'une façon structurée. De ce fait, les élèves pourraient ne pas se sentir assez défiés et entraînés par le niveau des textes présentés par la méthode utilisée, car l'enseignant sera souvent enclin de se servir d'une méthode qui tient compte du niveau qui couvre les compétences de manière générale.

---

<sup>71</sup> *Ibid.*

## 6. Conclusion et recommandations

En écrivant cette thèse, j'ai voulu montrer comment l'enseignant de langue étrangère, travaillant dans le système scolaire néerlandais, pourrait d'un côté élaborer d'une façon efficace son programme d'examen à partir du Cadre européen commun, et de l'autre répondre en même temps aux exigences spécifiques de l'examen central.

Après avoir parcouru les axes théoriques du Cadre européen commun, les domaines et définitions les plus importants ont été mis à jour afin de saisir son contexte politique et éducatif, ainsi que ses objectifs principaux. Comme le Cadre européen, vu sa taille et sa structure, se prête difficilement à une application directe en classe, le 'Référencement de programmes' a été introduit et expliqué. En liant les différentes compétences langagières du Cadre européen commun aux contenus d'apprentissage concrets, cet outil permet à l'enseignant d'évaluer et d'élaborer ses ressources pédagogiques à partir des critères du Cadre européen commun.

La dernière partie de cette thèse révèle l'existence d'une discordance entre la façon dont la compréhension écrite est abordée dans les trois méthodes évaluées élaborées à partir du Cadre européen commun et la façon dont elle est examinée lors de l'examen central. Cette discordance résulte du fait que la forme par laquelle la compréhension écrite est examinée lors de l'examen n'a pas été alignée sur les principes du Cadre européen commun. L'approche intégrée du Cadre européen commun dans laquelle la compréhension écrite est abordée dans la tâche langagière, diffère trop de l'approche isolée par laquelle elle est examinée lors de l'examen central.

Le fait que les niveaux des examens soient alignés sur le Cadre européen commun nous permet de comparer les différents niveaux faisant partie des différentes compétences examinées lors du programme d'examen. Etant donné que le niveau de la compréhension écrite est plus élevé que celui des autres compétences, il faut aussi reconnaître que le niveau de maîtrise de la compréhension écrite des élèves soit plus élevé. En revanche, en travaillant avec une méthode élaborée à partir d'un seul niveau du Cadre européen commun, les élèves risquent de ne pas être confrontés aux textes qui exigent le même niveau que celui des textes proposés à l'examen central.

En revenant à la question comment il est possible que l'application du programme d'examen, corresponde aussi mal à un examen qui est aligné au même système référentiel, je dirais que l'ordre des choses joue un rôle primordial. L'examen central, comme on le connaît aujourd'hui, existe déjà depuis longtemps dans sa forme actuelle, et n'a pas été modifié suite

aux développements innovateurs liés au Cadre européen commun. Le souhait du gouvernement de participer à une telle innovation, a simplement abouti à une évaluation des examens existants par rapport aux critères du Cadre européen commun, sans application portant sur le contenu du programme d'examen. Les recherches exécutées n'envisageaient donc ni à modifier les examens, ni à adapter le contenu du programme d'examen aux critères et philosophies du Cadre européen commun. Elles se limitaient à une valorisation isolée, sans que les effets sur l'ensemble du programme d'examen soient pris en considération.

Étant donné que la forme actuelle de l'examen central ne changera pas à court terme, les discordances décrites obligent l'enseignant, élaborant son programme d'examen à partir du Cadre européen commun, à consacrer une partie considérable à la compréhension écrite en dehors du programme régulier afin de préparer ses élèves aux examens finaux.

## 7. Bibliographie

Bergeron, Charles, *Tandem, Niveau 3*, Paris : Les Éditions Les Éditions Didier, 2003.

Chauvet, Aude, *Référentiel de programmes*, Paris : CLE International, 2008.

Cito, *Examen Frans 2011 havo en vwo*, Arnhem : 2011

Collège Pierre Brosselette, image de couverture  
[http://pierrebro.blogspot.com/2010\\_09\\_01\\_archive.html](http://pierrebro.blogspot.com/2010_09_01_archive.html) (12.06.2011)

Conseil de l'Europe, Division des politiques, *Le Portfolio européen des langues*. Paris: Les Éditions Les Éditions Didier 2000.

Conseil de l'Europe, Division des politiques, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Les Éditions Didier, 2001.

CvE, *Syllabus centraal examen 2011*. Utrecht: Centrale examencommissie, 2008.

Denyer, M, *Version Originale, Niveau 2*, Barcelone : Difusión, 2010.

Dollez, Catherine, *Alter Ego, Niveau 3*, Paris : Hachette, 2006.

Hymes, Dell H. *Foundation in Sociolinguistics, Conduct and Communication Series*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

Kwakernaak, Erik. 'Het ERK hinkt, Levende Talen Magazine (juin 2010).

Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1990.

Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling. 'Streefniveaus havo/vwo' (03.06.2011)  
<http://erk.nl/docent/streefniveaus/havo>

Noijons, José, & Henk Kuijper. *Leesvaardigheidsexamens moderne vreemde talen in Europees verband*. Arnhem : Cito, 2006.

