

Le Cadre européen commun de référence pour les langues
Traditions, traductions, translations
Retour subjectif sur un parcours

Daniel Coste

Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines, Lyon

Résumé : *Après un bref rappel des intentions et des circonstances qui ont marqué l'élaboration, sous l'égide du Conseil de l'Europe, du Cadre européen commun de référence pour les langues, on relève divers lieux de tension dans la conception et les usages de cet instrument à destinataires et à fonctions multiples. Sont pointés ensuite les principes majeurs qu'il convient, selon l'auteur de la contribution, de ne pas perdre de vue pour apprécier et utiliser ce Cadre de référence.*

Mots clés : *enseignement des langues, évaluation, Cadre européen commun de référence pour les langues*

Abstract : *After a brief mention of the aims and circumstances which marked the preparation of the Common European Framework for Languages, at the initiative of the Council of Europe, various areas of tension in the conception and uses of this tool are pointed out, in relation to its wide range of functions and groups of users. A few major principles are then pointed out, which, according to the author of the article, must be kept in mind to evaluate and put to use the Framework.*

Keywords : *language teaching, assessment, Common European Framework for Languages*

1. Rappels et positionnement personnel

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹, élaboré sous l'égide du Conseil de l'Europe, a été publié un quart de siècle après les premiers « Niveaux-seuils »². Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bien de documents de référence et non d'outils pédagogiques ni de « méthodes » pour l'enseignement. Les niveaux-seuils proposent des catégorisations descriptives, une démarche et des ressources langagières pour construire des objectifs d'apprentissage définis en termes de capacité à communiquer. Ces objectifs sont réputés « niveaux-seuils » dans la mesure où les catégorisations descriptives (actes de parole et fonctions retenus, notions générales et spécifiques sélectionnées) et les ressources langagières proposées (formes linguistiques de la langue considérée permettant d'accomplir ces actes et fonctions, d'exprimer ces notions générales et spécifiques) déterminent des objectifs fonctionnels correspondant à un niveau de relative autonomie dans des circonstances ordinaires de communication. Les niveaux-seuils présentent donc un modèle général de portée transversale mais s'appliquent, cas par cas, à une langue particulière.

A la différence des niveaux-seuils, le *Cadre de référence* n'a pas à comporter de spécifications propres à une langue, sa visée et sa portée étant plus générales, sont autres. Il doit permettre à différents types d'usagers (responsables de formation, décideurs dans le domaine de l'éducation, rédacteurs de programmes, auteurs de manuels, enseignants, formateurs d'enseignants, voire apprenants) de se situer et de prendre des décisions au regard d'un certain nombre de choix qu'ils ont à opérer dans différents domaines. Le *Cadre de référence* ni ne remplace ni ne rend caducs les niveaux seuils ; il les intègre dans une perspective plus vaste et s'ordonne en un ensemble de chapitres qui, à propos de concepts comme ceux de texte, de tâche, de stratégie, de compétence à communiquer langagièrement, de compétence plurilingue, mais aussi de réception, de production, d'interaction, de médiation, propose diverses options aux usagers, à charge pour ces derniers de déterminer, à partir de ces indications, leurs propres choix en fonction de leurs orientations méthodologiques et des contextes où ils se trouvent. Entre autres apports, le *Cadre européen commun* autorise donc des échanges entre tous ceux qui, s'y référant, peuvent comparer leurs choix respectifs. Le *Cadre* étend ainsi les possibilités de positionnement similaire ou différencié que comportaient déjà les niveaux seuils, du fait de leurs recours à des catégories d'analyse et de description communes. Une des caractéristiques majeures du *Cadre* est de consacrer d'importants développements à l'évaluation et de proposer, pour différentes dimensions des capacités langagières, des descripteurs de niveaux de compétence³.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* a donné lieu à un long travail d'élaboration et a connu plusieurs versions successives entre 1995 et 2000. Après avoir été diffusé directement par le Conseil de l'Europe, en anglais et en français (les deux langues officielles de travail du Conseil), il fait l'objet d'une diffusion par des éditeurs dans différentes langues. Cet outil a connu rapidement un succès certain : il est souvent cité par les auteurs de manuels, les responsables de curriculums, les spécialistes des instruments d'évaluation.

J'ai personnellement été associé à la conception et à la rédaction du document en faisant partie du petit groupe de travail qui, sous la responsabilité de John Trim, directeur des projets « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe, rassemblait aussi Brian North (alors chargé de la responsabilité pédagogique de la Fondation des Eurocentres) et Joseph Sheils, chef de la Division des politiques linguistiques au Conseil. C'est à ce titre qu'il m'est possible ici de faire retour subjectif sur quelques enjeux qui me semblent être au cœur du projet même du *Cadre*.

Le groupe de rédaction (un Irlandais, deux Anglais, un Français) travaillait en anglais et en français, les rédactions individuelles, succédant aux mises au point collectives, étant faites dans la langue du « natif » concerné. La première version en français du document comportait donc des chapitres traduits de l'anglais (les plus nombreux) et des chapitres directement écrits en français (celui relatif à la présentation générale du modèle et celui consacré au plurilinguisme et aux dimensions curriculaires⁴). Et inversement pour la première version en anglais. La version publiée est le fruit, elle, d'une révision harmonisatrice d'ensemble effectuée par John Trim en anglais à partir des premières versions successives en anglais. Le tout étant ensuite traduit en français, avec référence aux versions premières pour les chapitres initialement écrits en français. Cette version « finale » comporte en outre des redistributions de contenus et des changements d'ordre de différentes sections⁵.

2. De quelques ambivalences dynamiques

Dès le départ, le projet puis la réalisation du *Cadre* ont été marqués par certaines ambivalences et tensions qui l'affectent mais peuvent aussi en dynamiser les usages.

2.1. A l'origine (au moment de la réunion de symposiums et rencontres internationales à Sintra, au Portugal, puis à Rüschtikon, en Suisse en 1991), la demande porte à la

fois sur la mise au point d'un outil d'étalonnage pour la comparaison des certifications internationales et sur l'élaboration d'une sorte de synthèse pour l'orientation méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues. Le tout avec pour mot d'ordre la recherche de transparence et de cohérence.

2.2. Cette double vocation première va se complexifier sur fond d'ouverture européenne vers l'Est après l'éclatement de l'URSS et du bloc communiste, le Conseil de l'Europe devant répondre à une demande forte dans le domaine des langues vivantes. Il devient clair alors qu'il s'agit aussi d'élaborer un cadre suffisamment accueillant et ouvert, quant aux directions méthodologiques, pour que les échanges puissent s'établir entre des pays de traditions éducatives différentes et entre lesquels la communication a longtemps été limitée.

2.3. Au départ de l'élaboration du *Cadre*, divers lieux de débat apparaissent :

- quant à l'importance à donner aux «échelles» et «niveaux» de référence pour l'évaluation des compétences, à l'intérieur de l'ensemble de l'ouvrage : faut-il y voir une annexe ou une partie constitutive du document majeur ?
- quant à la caractérisation de la compétence à communiquer langagièrement et quant à la place à faire aux dimensions culturelles ; jusqu'à quel point et sous quelle forme ces dernières sont-elles à intégrer à la compétence à communiquer ?
- quant à la mise en évidence des enjeux de la diversification des langues et de la visée plurilingue de l'apprentissage : jusqu'à quel point le *Cadre* est-il au bout du compte relatif à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères ?
- quant à l'extension à donner à des notions comme celles de «stratégie» ou de «tâche» : faut-il les situer avant tout sur le plan de la communication langagière ou les inscrire dans une conception actionnelle plus large ?

Sur ces différents points, on ne saurait considérer que des différences d'appréciation résultent de traditions ou de traductions / translations distinctes. Si, s'agissant d'une des composantes de la compétence à communiquer langagièrement, le qualificatif « sociolinguistique » a été retenu plutôt que le qualificatif « socioculturel », ce n'est pas pour des raisons tenant aux langues de rédaction, mais bien parce que les dimensions culturelles ont été, à ce niveau d'analyse, minorées. Si les notions de « stratégie » et de « tâche » apparaissent, suivant les chapitres, comme très génériques ou comme s'adjoignant nécessairement la mention « langagière » ou « communicationnelle », cela est dû à une différence de degré de focalisation, mais peut-être aussi au fait que, dans la tradition anglophone de l'apprentissage des langues, *communicative tasks* et *communicative strategies* ont connu une diffusion plus rapide et plus large que du côté francophone.

Par contre, les différences qu'on peut relever dans les occurrences de compétence / *competence* relèvent sans doute d'une double origine. Les parties d'abord rédigées en anglais tendent à recourir à *competences* ou *competencies* et marquent plus une pluralité de capacités multiples, alors que celles d'abord écrites en français, notamment pour l'introduction de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », visent plutôt à singulariser cette compétence et à la présenter en quelque sorte plus comme une et englobante que comme constituée de multiples (sous ?)-compétences. Le jeu possible en anglais entre *competencies* et *competences* n'a pas d'équivalent en français, mais l'enjeu est d'abord en partie autre dans la mesure où l'émergence de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », d'abord apparue en français, résulte du projet de traiter les capacités du plurilingue non comme la juxtaposition de compétences distinctes et cloisonnées langue par langue, mais comme constituant un tout géré comme tel et autorisant notamment comme tel des pratiques d'alternance codique ou de « parler bilingue ».

2.4. Au fil de l'élaboration puis des versions successives, en réponse aux réactions que suscitent les propositions mises en circulation auprès d'instances et de lecteurs sélectionnés (comme correspondant aux différents types de destinataires prévus), quelques tendances fortes se dessinent :

- tendance à une relative simplification des descriptions (au détriment notamment des caractérisations socioculturelles et sociolinguistiques) ;
- tendance à l'accentuation du caractère peut-être plus taxinomique que dynamique du modèle d'ensemble ; phénomène que l'on observait déjà dans le cas des niveaux-seuils ;
- tendance à une mise en évidence de plus en plus forte des propositions portant sur les niveaux distingués pour l'évaluation et la certification⁶.

Il est permis de se demander si ces trois tendances ne sont pas à certains égards solidaires : les descripteurs de niveaux de compétence, initialement proposés en anglais, se déclinent en séries de *can do statements* (des assertions en forme de « être capable de... »), qui sont de nature, d'un côté, à atomiser ces indicateurs de compétence (voire à atomiser la représentation ainsi construite de compétences ou *competencies* multiples) et, d'un autre, à réduire la possibilité de traitement des aspects socioculturels et sociolinguistiques, moins susceptibles de découpages en assertions graduées et échelonnées sous forme de « être capable de... ».

2.5. Pour autant, en dépit de ces tendances en apparence convergentes, il est permis de penser que le résultat final reste en partie composite et, tant du fait des finalités diverses de l'entreprise (cf. ci-dessus 2.1. et 2.2.) que des débats sommairement pointés en 2.3., cet instrument reste traversé, à y regarder de près, par des tensions possibles entre différentes modalités de son utilisation. Il est en effet loisible de recourir au *Cadre* soit pour y trouver des suggestions diverses de démarches méthodologiques, soit pour n'en retenir que la conception actionnelle de la communication langagière et de l'apprentissage qu'il propose, soit pour s'engager dans une perspective de développement d'une compétence plurilingue, soit pour (ne) se servir (que) des descripteurs relatifs aux différents niveaux de compétence à des fins d'évaluation ou de détermination d'objectifs.

Bien entendu, ces différents usages ne sont – en principe - nullement contradictoires et le *Cadre de référence* permet de les articuler. Mais il n'interdit pas non plus des appropriations sectorielles de ses diverses composantes et cette entrée partielle – au demeurant tout aussi légitime - est susceptible de prendre bien des formes de divergence au regard de ce que serait une mobilisation de l'ensemble dans ce qu'il comporte tout à la fois de cohérence et d'ouverture. Cela tient sans doute à ce que le *Cadre*, sans être une simple boîte à outils où chacun viendrait piocher selon ses besoins (quitte parfois à se servir d'un tournevis pour enfoncer un clou !), offre des prises... multiples aux usagers. Avantage indéniable, mais aussi risque avéré.

2.6. Dans la diffusion et les usages du *Cadre*, il semble se confirmer jusqu'à présent :

- que joue surtout à l'heure actuelle la référence aux niveaux (A1, A2, etc.), ces niveaux étant d'ailleurs le plus souvent considérés en termes de compétence générale « égalisée » (de compréhension et d'expression, à l'écrit comme à l'oral) plus que dans la perspective de profils différenciés (B1 en compréhension écrite, A2 en compréhension orale, A1 en expression écrite et orale, etc.) ;
- que des notions telles que celles de compétence (pluri)culturelle ou de compétence plurilingue vivent leur vie plutôt à côté ou en dehors du *Cadre* ; bien qu'il en soit fait état dans des chapitres de l'ouvrage, elles sont relativement peu mobilisées dans les usages attestés du *Cadre* et, pour ce qui est tout particulièrement de la réflexion sur les dimensions culturelles de l'apprentissage et de l'enseignement, elle se développe

largement ailleurs, quitte à souligner les insuffisances du *Cadre* dans ce domaine ;

- que des instruments qui, à l'origine, ont été pensés en même temps que le *Cadre* et en relation à ce dernier, à savoir les *Portfolios* de langues, peuvent présenter certaines des mêmes caractéristiques : un noyau dur centré sur l'évaluation en niveaux des capacités communicationnelles, des éléments plus périphériques touchant à la biographie langagière, aux stratégies d'apprentissage, à certaines dimensions culturelles⁷.

2.7. Cette complexité et ces ambivalences tiennent aussi à la multiplicité des types d'utilisateurs envisagés et au rythme et à la manière dont ils s'approprient l'instrument et en tirent parti. Enseignants, formateurs d'enseignants, auteurs de manuels, décideurs institutionnels, instances de certification ne lisent pas et ne se servent pas du *Cadre* de la même manière et la forme même du document en rend l'usage délicat pour certains utilisateurs (dont évidemment les apprenants). Il n'est pas étonnant que des guides d'emploi à destination de différents ordres d'usagers potentiels aient été initialement prévus.

2.8. Ces ambivalences, ces dérives, voire ces simplifications ou réductions du projet initial ne doivent pas surprendre : elles sont habituelles dans ce genre de dissémination. Les niveaux-seuils, l'approche fonctionnelle/notionnelle ont, en leur temps, donné prise à des lectures d'autant plus diversifiées que le corps de principes qui était à leur source n'avait rien d'absolument stabilisé. Et le constat vaut encore pour le *Cadre* dans la mesure où - notamment pour des raisons tenant à la volonté d'accueillir, au moment d'un élargissement de l'Europe, des traditions éducatives autres que celles de l'Ouest - l'ensemble présente un caractère totalisant et « œcuménique ».

D'où aussi l'importance de souligner (du mon point de vue en tout cas) ce qui peut apparaître comme les options majeures du *Cadre*.

3. De quelques options centrales

Le Conseil de l'Europe n'est pas une institution de recherche et certaines critiques scientifiques auxquelles se prêtent les travaux placés sous son égide portent pour partie à faux. On peut s'interroger aussi sur la pertinence de mises en cause idéologiques qui, sous couvert d'éthique, engagent - de bonne foi ou non - de fort mauvais procès. Reste que des productions comme le *Cadre de référence* sont symptomatiques de l'environnement épistémique, méthodologique et institutionnel qui les marque et où ils s'inscrivent et se positionnent. Une des manières de dégager des options centrales est de situer et commenter quelques différences sensibles entre le *Cadre* et ce qui caractérisait, il y a un quart de siècle, les Niveaux-seuils, étant entendu - j'y insiste - que ces objets ne sont pas exactement comparables dans leurs visées respectives.

3.1. Une conception actionnelle : l'adjectif « actionnel » utilisé dans la version française du *Cadre* ne renvoie pas à une théorie particulière de l'action (Habermas ou autre). Mais on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou de plusieurs langues, non seulement comme « apprenant » ou comme « communicateur », mais comme « acteur social », dont les « actes de parole » et les « activités langagières » prennent sens en relation à des « actions » dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier. C'est dire que, par rapport par exemple à *Un niveau seuil*, la visée pragmatique est plus affirmée en relation à un contexte ou à un domaine social où l'activité langagière s'exerce. Cela ne signifie pas que cette dimension donne lieu par ailleurs à caractérisation ou catégorisation fine dans le document même, mais l'intention affichée est claire.

3.2. Cette orientation ne signifie pas que les dimensions cognitives soient passées sous silence. Même si la mention de compétences générales individuelles et notamment d'une compétence à communiquer langagièrement tient de la mention obligée et si, comme chez Alexandre Dumas, les trois mousquetaires («savoir» / «savoir faire» / «savoir être»)

sont bien quatre (grâce au «savoir gérer le nouveau»), on relève là aussi un décalage sensible par rapport aux niveaux-seuils, dans la mesure où l'apprentissage de la langue et la communication sont posés comme mise en œuvre par l'individu de ressources et de capacités de divers ordres qui sont déjà à sa disposition.

3.3. La dynamique actionnelle en relation aux ressources et capacités de l'acteur se manifeste dans l'articulation centrale entre tâches et stratégies et dans le choix qui consiste, au moins initialement, à ne pas limiter la notion de tâche à celle de tâche communicationnelle ni la notion de stratégie à celle de stratégie de communication ou de stratégie d'apprentissage. On relèvera aussi que cette extension a pour effet que la composante stratégique, dans cette conception d'ensemble, est en quelque sorte extraite de la «compétence à communiquer» pour opérer, en tant que stratégie d'exécution de tâches (autres aussi que langagières), à un niveau plus général d'action.

3.4. L'accent mis sur la tâche contribue aussi à dépasser l'opposition auparavant souvent faite entre des «tâches communicatives», qui auraient présenté un caractère d'«authenticité», et des exercices scolaires, qui passeraient pour artificiels. Dans la perspective retenue, «tâche» peut s'appliquer aussi bien à des pratiques d'apprentissage «formel» qu'à toute autre situation où un mode d'action est requis pour aboutir à une fin. En conséquence, la perspective adoptée peut convenir à une diversité de démarches méthodologiques. Cette tolérance pourra passer pour excessivement accueillante et moins novatrice (signe des temps ?) que ne l'avait semblé en son temps l'approche dite «notionnelle/fonctionnelle». Elle tient en partie, mais en partie seulement, au contexte géopolitique général dans lequel le *Cadre* a été élaboré. Il est à noter aussi que, du moins dans ses premières formulations, la définition que le *Cadre* propose de tout acte de communication ou d'apprentissage ne postule pas nécessairement une interaction avec un autre acteur social (ce qui n'implique évidemment pas que l'importance de l'interaction soit négligée – une telle position irait à l'encontre de l'insistance mise sur l'action en contexte social – mais signifie que l'on prend aussi en considération des actions autres que celles supposant un «interacteur »).

3.5. A partir de ces options d'ensemble, le *Cadre* souligne – et c'est une autre forme de déplacement par rapport à des conceptions antérieures – que des objectifs extrêmement diversifiés peuvent être retenus pour la construction de séquences ou de programmes de formation / apprentissage. Pas seulement des «compétences partielles» au sens où on l'entend souvent aujourd'hui pour désigner l'accent privilégié mis, par exemple, sur le développement d'une capacité de compréhension, mais aussi des constructions de savoirs, des modifications de représentations ou d'attitudes, la maîtrise d'outils d'objectivation dans la relation interculturelle (ce dernier exemple ne trouvant guère à s'exemplifier dans les propositions du *Cadre*, mais dans des documents préparatoires⁸). Une approche modulaire de la conception et de l'élaboration des curriculums peut à cet égard s'avérer précieuse, singulièrement si est visée à terme l'affirmation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

4. Conclusion et perspectives

On ne saurait sérieusement affirmer que les options majeures rapidement signalées ci-dessus commandent toute la rédaction du document que constitue le *Cadre européen de référence* ni, *a fortiori*, y voir les principes que toute mise en œuvre «sur le terrain» illustrerait. Les versions successives ont été nombreuses, tenant compte de divers points de vue non nécessairement convergents. Le texte actuellement disponible, pour intégré qu'il se donne, porte trace de ces redistributions, ajouts, récritures, sans parler ici des effets de traduction, de l'anglais vers le français, de sens inverse ou aujourd'hui dans des langues autres à partir de l'une et/ou de l'autre des langues officielles du Conseil de l'Europe.

La première partie de cette contribution a plutôt souligné les tensions et ambivalences

auxquelles ont donné lieu aussi bien la construction que les premiers usages du *Cadre*. Il faut redire que de tels constats n'ont rien que de très normal. De même qu'on avait pu écrire que les niveaux-seuils étaient aussi (ou d'abord) des boîtes à outils, de même le *Cadre* est aussi un ensemble d'instruments pour des actions de divers ordres. Le plus évident, le plus immédiatement saisissable semble être la caractérisation de niveaux de maîtrise fonctionnelle de la langue (ou plutôt de telle ou telle capacité à s'en servir). Il se peut qu'on s'en tienne là et que d'autres apports possibles ne soient pas véritablement exploités. Il se peut aussi que, selon les contextes et les utilisateurs, les questionnements explicites que contient tout au long le *Cadre* induisent des effets pour l'heure imprévus.

Abordant (ou effleurant) de multiples aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, ayant fait le choix du refus du dogmatisme, le *Cadre de référence* ne saurait prétendre, à ce moment de l'évolution des modalités de formation en Europe, à une portée modélisante. Révélateur d'un certain état du domaine, catalyseur de quelques transformations, sa visibilité institutionnelle en fait une cible possible tout autant qu'un outil d'intervention.

Notes

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. Paris : Didier, 2001.

² *The Threshold Level*, pour l'anglais, date de 1975. *Un niveau-seuil*, pour le français, a été publié en 1976. L'édition diffusée par Hatier, puis Didier est plus tardive (1981).

³ Les principaux niveaux distingués sont au nombre de 6, étagés en trois zones de deux niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) depuis l'usage de rudiments communicationnels (A1) jusqu'à la maîtrise très avancée et fine des capacités (C2). Les échelles proposées concernent non seulement des compétences très globales (communiquer à l'écrit et à l'oral), mais aussi des capacités plus finement caractérisées (compréhension orale, voire compréhension orale en conversation, compréhension orale des médias, compréhension orale de messages dans des lieux publics, etc.)

⁴ Ce dernier reprenant l'essentiel d'une étude préparatoire réalisée séparément (Coste, Moore et Zarate 1995) et reproduite dans le numéro de juillet 1998 de *Le français dans le monde. Recherches et applications*.

⁵ Il est à noter que le Conseil de l'Europe ne prend à sa charge que les versions publiées en anglais et en français. Les traductions dans d'autres langues (allemand, italien, slovaque, etc.) sont à assurer par d'autres instances intéressées. On relèvera aussi que, dans ce processus, telle ou telle équipe de traducteurs, se rapportant aux deux versions princeps, a souvent relevé des décalages légers entre le français et l'anglais. Rien là que de normal.

⁶ Si, dans les premières versions, non publiées, du *Cadre*, les échelles de niveau (de A1 à C2) figuraient en annexe et y étaient regroupées, elles ont été ensuite intégrées au corps du document et distribuées dans nombre des différentes sections que ce dernier comporte. Ce qui peut induire, à tout le moins, un effet de lecture selon lequel on aurait là le « liant » et comme le principal fil conducteur de l'ensemble, les parties ne comportant pas cet aboutissement sous forme de grilles de descripteurs étagés en niveaux pouvant dès lors être perçues, par contraste, comme d'importance secondaire ou comme pièces rapportées.

⁷ Les *Portfolios* sont des instruments permettant aux apprenants de faire état de leurs acquis et de leurs expériences en langues. Ils prennent concrètement des formes assez diverses selon les pays, les contextes, les âges des apprenants, mais tous, pour être reconnus par le Conseil de l'Europe et jouer pleinement leur rôle doivent comporter trois grands types d'informations : une caractérisation des différentes expériences de l'apprenant concerné quant aux langues (biographie langagière, séjours à l'étranger, contacts familiaux ou autres, relation aux médias, etc.) ; une section faisant état des résultats validés ou certifiés obtenus (certificats, diplômes, etc.), avec référence souhaitable aux niveaux distingués dans le *Cadre* ; une section « dossier » où la personne peut rassembler des traces de ses expériences en langues (devoirs réalisés pour un élève, traduction faite comme petit boulot par un étudiant, attestation d'un employeur étranger, etc.).

⁸ Je songe notamment aux études de M. Byram et G. Zarate, de D. Little, de R. Richterich, de G. Neuner, de D. Coste, D. Moore et G. Zarate, reprises dans le numéro de juillet 1998 de *Le français dans le monde – Recherches et applications*.