

Langues en contexte et en contact

Hommage à Cecilia Serra

Institut de linguistique et
des sciences du langage

Numéro édité par
Laurent Gajo

Avec la collaboration de
Benoit Curdy et María Eugenia Molina

Cahiers de l'ILSL N° 23, 2007

The logo for the University of Lausanne (UNIL) is a stylized, cursive script of the word 'Unil' in black ink.

UNIL | Université de Lausanne

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET ACQUISITION DE L'INDÉPENDANCE : PASSER DE LA SITUATION EXOLINGUE À L'EXPÉRIENCE BILINGUE.

RÉFLEXIONS SUR LE PASSAGE B1-B2 DU CECR

JEAN-MARC LUSCHER
Université de Genève

Il n'est pas question ici de rappeler, pour la n^{ème} fois, le contenu des descripteurs du CECR, ni d'en faire une analyse critique détaillée. Ils sont certainement familiers pour la plupart des lecteurs¹. Après une brève discussion sur la délimitation des six niveaux du Cadre, le cœur de cet article consistera à argumenter que, **s'il est indispensable que l'apprenant gagne son indépendance, celle-ci doit se conquérir**. Les armes pour cette conquête peuvent faire l'objet d'enseignement et leur bon maniement peut être évalué.

Un peu d'arithmétique :

6 = (3 x 2) ou (4 + 2) ou (1 + 4 + 1) ou (3 + 3) ?

Dix ans, pratiquement, de groupes de travail, de recherches et d'élaboration de concepts débouchent sur un premier constat : tout apprentissage commence un jour (cela permet de cerner un niveau "débutant"), se termine après un certain temps (lorsque le niveau "supérieur", indépassable, est atteint)... Entre ces deux moments, il y a une phase, que l'on peut qualifier d'"intermédiaire". Voilà délimités les trois niveaux A, B et C. En découpant chacun de ces niveaux en 2, on obtient les 6 niveaux du Cadre ! Heureusement, ses concepteurs ont donné de la chair, substantielle, à chacun de ces 6 niveaux. Mais le "péché originel" marquera à jamais cette genèse : la partition en trois couples entraîne fatalement une représentation de parenté entre les 2 niveaux A, les 2 niveaux B et les 2 niveaux C. C'est cette parenté que nous voulons tout d'abord questionner.

Remarquons pour commencer que les diplômes DELF et DALF, conçus explicitement selon les exigences du CECR, nient la première partition entre les niveaux A et B - il y a 4 diplômes DELF - mais consacrent en revanche la seconde par le changement de nom, puisque les diplômes DALF sont ceux de niveaux C. On laisse ainsi entendre qu'il y aurait une différence qualitative justifiant de substituer une représentation en (4 + 2) à la représentation (3 x 2). En fait, si les relations entre les niveaux imposent effectivement d'en isoler deux par rapport aux quatre autres, les séparations objectives se trouvent ailleurs.

¹Le référentiel synthétique de la "grille d'autoévaluation" est placé en annexe, mais bien cerner les savoirs et les savoir-faire requis à chaque niveau demande la lecture des chapitres 4 et 5 (pages 39 à 101) de l'ouvrage de référence *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier (2001, 2005).

Il y a deux façons d'attribuer un niveau de compétence à un apprenant ou de construire un programme de cours en s'inspirant du CECR. Tout d'abord, en se fondant sur les caractéristiques intrinsèques du niveau : les descripteurs permettent de se représenter ce que l'apprenant doit idéalement savoir faire et connaître, d'évaluer par conséquent l'écart entre ses productions, ou les manifestations de sa compréhension, effectives et attendues. Mais la frontière entre les niveaux est également affaire de relation entre eux : travailler à tel niveau, c'est donc également s'appuyer sur les capacités décrites pour le niveau immédiatement inférieur, en les considérant comme acquises, et de manière concomitante tenir compte de la description du niveau immédiatement supérieur comme étant un objectif à moyen terme, vers lequel l'enseignement/apprentissage peut (doit ?) tendre. Cela est valable dès le niveau A2 - qui n'est "plus du A1, mais pas encore du B1" - et de même pour les niveaux B1, B2 et C1. On voit bien que les niveaux A1 et C2 ne sauraient être concernés : il leur manque une des deux comparaisons.

Le niveau A1 présente toutefois une particularité : il entre en ligne de compte dès l'instant où l'apprenant peut se soumettre à une évaluation, c'est-à-dire qu'il peut faire la démonstration qu'il est entré en apprentissage de la langue et qu'il possède déjà quelques acquis. Ces acquis peuvent être minimaux : pouvoir remplir une fiche d'inscription, recopier quelques mots à des emplacements adéquats ou décliner son identité. C'est la première partie du niveau qui est alors concernée : le niveau A1.1, pour lequel le CIEP a même conçu un diplôme². Compléter des exigences du niveau A1 se fait donc par référence à un niveau inférieur hypothétique et "hors-cadre" : le niveau "0" de la non-compétence.

Il n'en va pas de même, à première vue au moins, à l'autre bout de l'échelle : la borne terminale du niveau C2 est autrement difficile à décrire. A priori, un apprenant avancé reste au niveau C2, qui constitue ainsi une espèce d'horizon indépassable. On est capable de déterminer le moment où l'apprenant entre dans ce niveau : c'est exactement le moment où il dépasse les objectifs du niveau C1. Mais les descriptions de la fin du niveau C2 semblent ne pas pouvoir exister. Les descripteurs de ce niveau ultime sont tellement exigeants que des spécialistes de l'évaluation par le CECR se sont même interrogés sur la plausibilité de l'existence d'un apprenant de niveau C2. Celui-ci, en effet, lit tout texte "sans effort", rédige des rapports "dans un style adapté au destinataire" et "sans fautes d'orthographe". Descriptions qui poussent le responsable des certifications DELF-DALF, par ailleurs enseignant à la Sorbonne, à poser la question : "suis-je moi-même de niveau C2 ?"³. Mais il s'empresse de démontrer

²Il s'agit du DILF (Diplôme d'Introduction à la Langue Française), qui concerne essentiellement les candidats à l'immigration en France

³Voir "Le portrait robot de Monsieur C2", de Patrick Riba, *In Le Français dans le monde*, 344, avril 2006, pp. 28-29.

que, posée ainsi, la question n'a pas de sens, en donnant des arguments qui vont nous aider à borner le niveau C2, et par là même, le CECR. Cet instrument est destiné à favoriser l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, l'autoévaluation et l'évaluation des apprenants. C'est beaucoup, mais c'est tout ! Ce n'est ni un test d'intelligence, ni un instrument adapté à la langue maternelle. Il est donc tout autant inadéquat de se gausser de l'incapacité de certains élèves à satisfaire les exigences des niveaux intermédiaires du CECR dans leur langue maternelle, que de constater que la plupart des locuteurs d'une langue ne pourraient pas remplir les conditions d'acquisitions des diplômes C1 et C2. Un des postulats du Cadre, nous y reviendrons plus bas, stipule explicitement que les savoir-faire exigés peuvent s'enseigner et s'entraîner et, par conséquent, que seules des personnes en situation d'apprentissage de la L2 sont concernées par les descriptions des niveaux. C'est cela qui va nous permettre de fixer la borne terminale de C2. L'attribution d'un niveau quelconque cesse d'être pertinente dès lors qu'une personne quitte le milieu de l'apprentissage, ou ne s'en réclame pas. Il est donc possible de sortir du Cadre "par le haut" : cette représentation correspond à certaines personnes pour lesquelles la langue d'usage n'est pas la langue maternelle, mais qu'elles manient à un point tel qu'elles ont, pour ainsi dire, passé de l'autre côté du miroir et sont - également - "hors-cadre". Pour donner des exemples extrêmes, qui aurait risqué le ridicule d'attribuer un niveau de compétence en français langue étrangère à Samuel Beckett ou à Georges Semprun ?

Il est encore une autre façon de percevoir des distinctions fortes entre certains niveaux du Cadre. Considérons, par exemple, la fameuse grille de récapitulation (ici annexée) conçue aux fins d'autoévaluation, mais largement exploitée comme synthèse pratique de description des compétences pour les six niveaux et les cinq aptitudes délimitées par le CECR. L'analyse de ce type de documents, qui visent à décrire des capacités de manière positive (c'est un des autres postulats du Cadre), montre que si chaque descripteur commence par *je peux*, ou une paraphrase exprimant la même idée, cette capacité est, dans les premiers niveaux, très clairement limitée et soumise à conditions. Je peux comprendre l'Autre, mais à condition que cette Autre fasse attention à moi et à ma situation d'apprenant. Il faudra également qu'il fasse un effort, s'il désire me comprendre. Je peux lire, mais à condition que le texte soit court et simple et qu'il me concerne directement, etc. Ces conditions tombent les unes après les autres et les restrictions s'estompent progressivement. En d'autres termes, sur un tel tableau, il y a beaucoup de termes explicitement dépréciatifs ou à connotation dépréciative dans la description des premiers niveaux, et on lit beaucoup de termes appréciatifs à droite du tableau pour les derniers niveaux. Il ne s'agit pas ici de nier que cela reflète la réalité, ni même de sourire à la pratique de l'euphémisme bien pensant qui exige que l'on affirme, en surface, toujours quelque chose de positif. Il paraît en revanche plus intéressant de constater que cette analyse conduit à distinguer les six niveaux en deux groupes de trois niveaux et de dresser ainsi une frontière forte entre les niveaux B1 et B2. Certains aspects du niveau B1 le rattachent encore aux niveaux débutants, alors que certaines caractéristiques du niveau B2 le font ressembler aux niveaux C.

Un bon indice de la pertinence de cette partition se trouve dans le fait que le niveau B2 est celui de l'ouverture des portes de l'Université, en Suisse romande et en France (avec le TCF-DAP). La situation universitaire, où l'allophone se trouve mêlé, dans les mêmes amphithéâtres, à la population homophone et où il doit comprendre les exposés et les explications de professeurs qui ne peuvent se préoccuper des conditions individuelles de leur (dis)cours, exige que les étudiants soient devenus "indépendants" (un des qualificatifs utilisés pour nommer ce niveau). Pour exprimer en d'autres termes cette césure, les trois premiers niveaux correspondent à des situations exolingues, alors que les trois derniers exigent un milieu bi/plurilingue. Ces termes reflètent la prise en charge progressive par l'apprenant de son propre apprentissage et c'est de cela qu'il va être question maintenant⁴.

La coupure du cordon ombilical

Le passage de la phase exolingale, où les deux partenaires du processus d'acquisition sont en relation d'interdépendance, à l'expérience bi/plurilingue, qui concerne l'apprenant seul, est crucial pour la progression en langue étrangère. Il y a un point de rupture puisque la situation exolingue implique toujours plusieurs protagonistes, alors que le fait bilingue appartient au répertoire linguistique individuel. Cette "coupure du cordon ombilical" est la condition pour considérer l'apprenant comme indépendant (B2), puis autonome (C). C'est pourquoi, selon moi, l'étiquette "utilisateur indépendant" ne devrait pas s'appliquer à l'ensemble des niveaux B mais seulement à B2. En revanche, un des objectifs de B1 doit être : "être en voie d'indépendance".

Une des manières d'acquérir cette indépendance, et de s'approprier la construction de son nouveau répertoire, est de maîtriser consciemment les moments où une découverte a lieu, où une réflexion sur la langue et son apprentissage est menée. Il s'agit du phénomène de prise de conscience métalinguistique lors de séquences didactiques du type des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles)⁵.

Nous allons observer ce processus à l'œuvre dans un exemple authentique, enregistré en vidéo lors d'un examen oral du DELF A3 (ancienne formule), admis comme correspondant au niveau B1. L'enregistrement est relativement ancien, mais c'est tout

⁴Cette première partie est tirée de l'introduction au CECR que j'ai rédigée pour l'ouvrage collectif (CECH-PELLOUCHOU, R., GAUTHIER, C., HELLER, J., LUCHER, J.-M.) *Préparer le DELF et le DALF*, Schulverlag, Berne, (2007).

⁵Voir DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989), "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In WEIL, D. & FUGIER, H. (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124. Réédité dans GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. & SERRA, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, collection LAL.

récemment qu'une de ses particularités m'a paru valoir une oreille attentive. La transcription ci-dessous reproduit une séquence de 2'17", qui intervient alors que l'examen a commencé depuis 6 minutes et durera encore près de 2 minutes, soit un temps total d'examen d'environ 10 minutes. Plusieurs questions ont déjà été posées sur un article, lu et préparé pendant 10 minutes également, dont le thème est "les Suisses aiment les vacances". A ce point de l'examen, l'intérêt est porté sur comment les Suisses choisissent leur lieu de vacances. Plusieurs manières d'effectuer ce choix sont évoquées dans l'article et classées selon les résultats d'un sondage.

Extrait de l'article support de l'examen :

[...] Pour la première fois, l'enquête demandait aux personnes interrogées de donner les raisons du choix du lieu et du genre de leurs vacances. 6% seulement ont répondu qu'elles avaient été guidées par une agence de voyages alors que 5% ont avoué avoir été influencées par la publicité. La grande majorité (36%) en revanche a pris sa décision sur la base d'expériences faites les années précédentes. [...]
(*Le Nouveau Quotidien*, 17-3-94)

La question de l'examineur (E) à la candidate (C) porte précisément sur ces manières de choisir⁶.

- 1 E : {la manière de choisir le lieu de ses vacances} quelle est celle
2 qu'arrive en tête?
3 C : je crois c'est les : :
4 E : vous pouvez regarder hein
5 C : (3 sec)
6 E : c'est dans la troisième colonne
7 C : ah : : la pub- la publicité
8 E : la publicité 5%!
9 C : ah oui oui oui je me suis trompée ... c'était la base de - d'expériences
10 personnelles... ils ont choisissé toute seule et peut-être ils ont pensé.
11 je veux bien essayer les vacances toute seule et je veux bien trouver les
12 jolis endroits ou les jolis que je - les les endroits que je préfère...
13 ils ont : : ...
14 E : on va reprendre cette phrase hein (*il lit*) la grande majorité . 36% .
15 a pris sa décision sur la base d'expériences personnelles faites les
16 années précédentes ...Voilà essayez de voir ce que ça veut dire
17 C : (3 sec)
18 E : vous avez compris cette phrase?
19 C : oui je pensais oui mais maintenant je crois ...
20 E : les expériences faites les années précédentes
21 C : les
22 C : ah . on a vu que les gens ... c'était les années dernières

⁶Voir les conventions de transcription en fin d'article.

- 23 E : oui les années d'AVANT
 24 C : oui
 25 E : eh bien essayez d'imaginer
 26 C : (3 sec) pardon mais je : :...
 27 E : oui je vois bien que vous n'avez pas compris
 28 C : oui
 29 E : est ce que vous êtes allée en vacances l'année dernière . pas cette
 30 année l'année dernière
 31 C : oui
 32 E : où êtes-vous allée?
 33 C : en Espagne
 34 E : en Espagne . ça vous a plu?
 35 C : oui
 36 E : vous y êtes retournée cet été?
 37 C : non
 38 E : vous y retournerez?
 39 C : heu : : oui je crois bien
 40 E : eh bien c'est ça
 41 C : ah : : d'accord
 42 E : si on a fait une expérience positive
 43 C : oui
 44 E : on y retourne
 45 C : ah d'accord merci
 46 E : n'est-ce pas ça - c'est pas la publicité
 47 C : oui
 48 E : c'est pas le bouche à oreille
 49 C : Hmm d'accord

Au début de cette interaction, E ne sait pas encore qu'elle va être problématique. La candidate aurait pu donner une réponse claire et précise, manifestant sa bonne compréhension. Elle montre au contraire qu'elle n'a pas compris le passage. Beaucoup d'examineurs placés dans cette situation banale choisissent de prendre acte de cette non-compréhension et de poser une ou deux autres questions de compréhension, concernant un terme ou une expression difficile à comprendre. Certains enseignants, lorsque cet examen est visionné en séminaire de formation, s'étonnent ainsi de la longueur de l'échange, voire s'interrogent sur la pertinence d'une telle séquence visant l'acquisition d'un terme ou d'une expression lors d'un examen. Réfléchissons à ces deux remarques, en commençant par la seconde. Un examen n'est certes pas un cours : il est le lieu de vérification de connaissances (linguistiques) et de capacités / savoir-faire pour une compétence donnée, ici la production orale. Il y a donc lieu de discuter si ces vérifications ont bien lieu.

Une connaissance est-elle vérifiée ?

- Oui. Nous sommes à l'étape de l'examen où l'examineur cherche à vérifier l'étendue du lexique. La candidate sera ici sanctionnée, parce qu'elle n'a pas compris le sens de la phrase sélectionnée comme test par l'examineur. La vérification a pris quelques secondes et une autre question pourrait donc effectivement être posée dès la ligne 12.

Une capacité ou un savoir-faire est-il vérifié ?

- Non et oui. Le savoir-faire principal, enjeu de cet examen, est la capacité à exposer oralement le contenu d'un article de journal et à interagir. Ce passage n'est pas un modèle de conversation et l'examineur occupe environ 65% du temps de parole. Or, il est recommandé que le candidat puisse bénéficier d'environ $\frac{3}{4}$ de ce temps, proportion qui est d'ailleurs respectée si on prend en compte la durée totale de l'examen. Le format de l'épreuve est mixte puisque la candidate doit se référer à un texte écrit. Il y a donc une interférence entre deux aptitudes (au sens du CECR) : *parler* et *lire*⁷. Quoi qu'il en soit, si le savoir-faire à vérifier ici était "lire pour s'informer", il ne pourrait être évalué que sur la base de passages compris. Poursuivre l'interaction après la démonstration de non compréhension, en proposant de "reprendre [la] phrase" (ligne 13), revient par conséquent à chercher à vérifier un autre savoir-faire. Et on remarque que débute alors l'échange métalinguistique qui va faire l'objet de tout le reste de la séquence. Mon hypothèse est qu'intervient ici l'aptitude cruciale à conquérir son indépendance linguistique.

Lors de pannes de lexique, l'apprenant débutant dépend de l'enseignant (ou d'un dictionnaire), qui fournit le terme manquant (par sa traduction en LM ou par un synonyme supposé connu). Au niveau B1, l'apprenant doit développer la capacité à inférer une signification sur la base du co-texte et du contexte. Tout l'échange métalinguistique porte sur cette opération d'extraction de la signification. Dans un premier temps, la vérification se restreint à la compréhension du syntagme "les années précédentes". C'est évidemment "précédentes" qui pose problème et la candidate parvient rapidement à lui substituer "dernières", terme auquel l'examineur préfère "d'avant", que la candidate accepte. Nous sommes à la ligne 23 (1'15" a passé) et beaucoup d'examineurs (parmi ceux qui auraient dépassé l'étape retranscrite jusqu'à la ligne 12) se contenteraient de ce résultat : apparemment, la mécompréhension est levée et on peut passer à autre chose. L'insistance de l'examineur présent montre que cette attitude serait contestable : le terme a (peut-être) été compris, mais pas le passage. Il faudra encore poursuivre l'interaction, sur la même durée environ, pour arriver à un vrai accord, à la compréhension effective. La candidate n'y est pas parvenue seule, certes, mais elle a montré son aptitude à collaborer avec l'enseignant/examineur et a démontré ainsi, lors de son examen, que ce type d'exercices de négociation lui était familier.

C'est cet aspect qui rend toute la démarche de l'examineur pertinente : il tiendra compte, dans l'attribution des points que, placée devant une difficulté de compréhension, l'apprenante a pu se rendre compte qu'il y avait un obstacle et adhérer à une démarche de résolution pour le surmonter. L'enjeu est fondamental : il s'agit de la prise en compte

⁷Cette interférence, qui nuit à l'évaluation distincte de chacune des quatre aptitudes, n'a plus lieu dans l'examen B1 du format actuel du DALF : l'oral est basé sur des situations, exposées en quelques lignes.

de l'importance, à ce stade de l'apprentissage, de la verbalisation métalinguistique et de la co-gestion du processus d'acquisition. Au début de l'apprentissage, cette gestion est de la responsabilité de l'enseignant, alors que pour progresser à un haut niveau de compétence, opération complexe et très individualisée, elle doit être prise en charge par l'apprenant. La co-gestion apparaît ainsi comme un "passage de témoin" obligé. L'option prise par l'examinateur revient, vue sous cet angle, à déterminer un des critères de l'évaluation comme suit : "La candidate n'a pas compris le passage, certes, mais est-elle en mesure de suivre la démarche de compréhension progressive si on l'accompagne pas à pas ?". La réponse positive ou négative à cette question, déduite de l'observation du déroulement de l'interaction métalinguistique, indique si le critère est rempli ou non.

Inclure un tel critère dans l'évaluation du niveau intermédiaire B1 paraît intéressant. Il correspondrait à la prise en compte de l'importance de l'activité métalinguistique comme moyen de conquérir l'indépendance linguistique. Cette activité fait partie de la dimension "apprendre à apprendre", composante nécessaire du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. La proposition faite dans ce petit article est ainsi de thématiser cette dimension au niveau B1 et de tenter de l'inclure dans les observables à évaluer.

Il est impossible, et il serait vain, d'affirmer que l'extrait d'examen que nous avons analysé était volontairement dirigé dans cette voie et correspondait à une pratique systématique. Sa réalisation en examen, souhaitée ici, n'est concevable que si elle correspond à une pratique en classe. L'interaction présentée apparaît comme exemplaire, en ce sens qu'elle exhibe les traces d'une démarche qui, si elle est généralisée, place l'apprenant / candidat face à des responsabilités qu'il doit prendre. C'est cette **transmission de pouvoir**, au-delà de la contestée "transmission de savoir", qui me paraissait mériter qu'on s'y attarde quelque peu.

Conventions de transcription

?	intonation de question
!	intonation descendante
MAJ	insistance
::	allongement syllabique
-	mot ou syntagme tronqué
.	courte pause
...	pause longue
(x sec)	pause très longue
<u>xxx</u>	chevauchement
(italique)	commentaire

Annexe

Tiré de : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier (2001, 2005), pp. 26-27

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>