

Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues

Peter Lenz et Günther Schneider, Université de Fribourg/Suisse

Le texte qui suit est une version révisée et complétée du chapitre 6 du *Guide à l'usage des concepteurs de Portfolios européens des langues* (Schneider/Lenz 2001) sur le thème «Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs». La *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues* en tant que nouvelle source pour les concepteurs de portfolios est présentée dans la section intitulée «Sources utilisables pour sélectionner et rédiger des descripteurs», sous le point 6.2b.

6. Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs

Dans le cadre du PEL, des descriptions différentes remplissent des fonctions importantes. Les modèles existants contiennent différents types de descriptions, par exemple des descriptions de compétence langagière, des descriptions d'objectifs d'apprentissage, des descriptions de stratégies d'apprentissage, ainsi que des descriptions d'apprentissage linguistique et d'expériences interculturelles.

Il est important de distinguer entre quatre types fondamentalement différents de descriptions:

- 1) les descriptions étalonnées, c'est-à-dire les descripteurs qui entrent sur une échelle commune. Des exemples de ces descripteurs se trouvent dans la Grille d'auto-évaluation, l'Échelle globale et les *Echelles de démonstration* qui figurent dans les chapitres 4 et 5 du *Cadre européen commun de référence*;
- 2) les descripteurs de compétence langagière qui peuvent être clairement rattachés à des descripteurs étalonnés et qui permettent d'établir des comparaisons entre les compétences des apprenants, les niveaux d'examen, etc. et les Niveaux communs de référence; les descripteurs de la *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues* en font partie;
- 3) les descripteurs de compétence langagière ne se trouvant pas dans le CECR qui peuvent indiquer un certain niveau de compétence pour un apprenant appartenant à un groupe cible spécifique et agissant dans un contexte spécifique. De tels descripteurs peuvent être spécifiques du contexte et du groupe cible et éventuellement aussi axés sur les prestations (en fonction des choses réellement apprises comme faisant partie d'un programme). Etant si étroitement liés à la pratique en classe, ces descripteurs peuvent être extrêmement utiles pour améliorer les capacités d'auto-évaluation des apprenants et, s'ils sont liés d'une manière ou d'une autre à un PEL, augmenter l'utilité perçue de ce PEL. Il n'est pas surprenant que des descripteurs de ce type aient été produits en grand nombre pour une utilisation avec ou en combinaison avec des PEL destinés aux enfants; à ce stade, il est généralement plus important de développer les capacités d'auto-évaluation des apprenants que d'établir des liens fiables entre leur compétence langagière et les Niveaux communs de référence;
- 4) des descriptions non (encore) étalonnées ou qui ne peuvent pas être rattachées aux niveaux de compétence langagière parce qu'elles appartiennent à une catégorie différente et indépendante. Il se peut que certaines d'entre elles ne soient pas étalonnables ou qu'il ne soit pas important de les étalonner si on ne les utilise pas dans le PEL. La liste des

stratégies d'apprentissage ou la description des expériences culturelles ou interculturelles appartiennent à cette catégorie.

Lorsqu'on élabore de nouvelles versions du PEL, il faut examiner

- quelles sont les sources de descripteurs disponibles,
- quels descripteurs ou *types* de descripteurs ne devraient pas être changés si possible,
- quels aspects des descripteurs peuvent être adaptés et comment,
- comment (selon quelles méthodes) on peut élaborer des descripteurs supplémentaires,
- à quelles exigences de bons descripteurs doivent répondre,
- s'il faut distinguer des niveaux plus fins ou plus étroits sur l'échelle à six niveaux des *Niveaux communs de référence*,
- par quelles démarches on peut relier les descripteurs aux *Niveaux communs de référence*,
- dans quel but des descriptions non reliées aux niveaux ou non étalonnables sont souhaitables.

6.1 Instruments contenant des descripteurs étalonnés non sujets à modification

Les descriptions de niveaux utilisées dans plusieurs Portfolios s'appuient sur les *Niveaux communs de référence* du *Cadre européen commun de référence* (CECR).

Les *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe fournissent un système d'éléments standards en fonction desquelles on peut référencer l'évaluation des résultats en langues vivantes dans divers secteurs éducatifs, différentes langues cibles, régions linguistiques et pays (voir North 1999, 25).

De telles normes sont décrites par

- 1) l'*Echelle globale* (CECR, Tableau 1) et
- 2) la *Grille d'auto-évaluation* (CECR, Tableau 2).

L'*Echelle globale* et la *Grille d'auto-évaluation* ont été construites avec les descripteurs les plus stables et les plus représentatifs; ces descriptions de niveaux sont extraites d'une banque «d'exemples de descripteurs» élaborés et validés pour le Cadre de référence selon la méthodologie relativement rigoureuse du projet suisse décrit dans l'Annexe B du Cadre de référence. «Les formulations ont été mathématiquement étalonnées en niveaux en analysant la façon dont elles avaient été interprétées pour l'évaluation d'un grand nombre d'apprenants». Les projets de DIALANG et de ALTE qui ont utilisé ces descripteurs ont confirmé leur qualité (voir les Annexes C et D du Cadre de référence).

Si nécessaire, les descripteurs d'origine peuvent être modifiés, mais le statut exact des descripteurs utilisés doit être parfaitement clair. La formulation exacte des *Niveaux de référence* ne doit être modifiée a) que pour des raisons très importantes, b) qu'après une analyse fouillée et, c) en collaboration avec des experts. Il n'y aurait guère de sens à diffuser des Portfolios dans lesquels les *Niveaux de référence* seraient rédigés autrement: ils y perdraient une grande part de leur crédibilité. En même temps, il y a de bonnes raisons aux adaptations puisque les descriptions des niveaux doivent être compréhensibles et accessibles aux utilisateurs des Portfolios respectifs. Pour les plus jeunes apprenants, les reformulations sont nécessaires qui rendent les descripteurs plus compréhensibles et plus conformes à leur expérience. Lorsqu'on diffuse une *Grille* ou une *Echelle globale* adaptée, il faut préciser qu'il ne s'agit pas de la version originale.

Lorsqu'il faut ajouter des descripteurs supplémentaires, adaptés à des domaines spécifiques, par exemple la langue utilisée en milieu professionnel ou dans l'enseignement supérieur, il semble préférable de ne pas modifier les instruments existants (*Grille d'auto-évaluation* / *Echelle globale*) qui constituent une échelle commune pour un grand nombre d'apprenants différents et, en

conséquence, permettent la comparaison, mais d'ajouter (peut-être parallèlement) un instrument avec des descriptions de niveaux qui tiennent compte des objectifs spécifiques et qui puisse être mis en relation aux *Niveaux communs de référence*. Il s'agit donc d'ajouter ce qui est spécifique mais de garder ce qui est commun afin de garantir la possibilité de comparer.

Les descripteurs utilisés dans les listes de repérage de certaines versions du PEL (y compris la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*) n'ont pas le même statut que les descripteurs de l'*Échelle globale* ou de la *Grille d'auto-évaluation*. Chaque descripteur pris à part dans les listes de repérage fonctionne comme un indicateur en ce sens qu'il peut être utilisé pour montrer jusqu'à quel point quelqu'un a atteint les normes correspondant à la description du niveau (voir North 1999, 25).

Les descripteurs des listes de repérage devraient être des indicateurs représentatifs et fiables. En conséquence il est recommandé, également dans le cas des listes de repérage, d'utiliser les descripteurs placés à un certain niveau au moyen d'autres méthodes que les méthodes intuitives comme une base – sauf s'ils sont conçus uniquement à usage interne. Par exemple, la majorité des descriptions dans les listes de repérage de la version suisse du PEL et dans la *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues* sont des descripteurs légèrement adaptés étalonnés à l'origine pour les *Exemples de descripteurs* du Cadre de référence.

L'expérience a montré qu'il n'était pas facile de faire de bonnes traductions de la *Grille d'auto-évaluation* et de l'*Echelle globale*. Elles doivent en même temps être fidèles à l'original et compréhensibles par des utilisateurs non-spécialistes. Comme il n'est pas toujours possible de reproduire la formulation exacte du texte original dans les autres langues, les concepteurs doivent s'assurer qu'ils s'appuient, pour les traductions, sur la version originale anglaise, française ou allemande.

Les concepteurs doivent aussi vérifier avec soin qu'ils utilisent la version la plus récente de la *Grille d'auto-évaluation* et de l'*Echelle globale* telles que publiées dans les traductions respectives du CECR. S'il n'existe pas de traduction officielle du CECR, il convient de veiller à ce que les traductions de ces instruments fondamentaux soient acceptables pour toutes les parties concernées. Le Conseil de l'Europe tient à ce qu'il y ait une seule version par langue; le Secrétariat devrait être consulté si des incertitudes ou des problèmes surgissent.

6.2 Sources utilisables pour sélectionner et rédiger des descripteurs

Des descripteurs empiriquement étalonnés et des descripteurs qui sont *rattachés* aux descripteurs empiriquement étalonnés se trouvent dans:

- a) les *Exemples de descripteurs* du Cadre de référence;
- b) la *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*;
- c) la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*;
- d) les échelles DIALANG de l'Annexe C du Cadre de référence;
- e) les spécifications de ALTE sous forme de «capacités de faire» dans l'Annexe D du Cadre de référence;
- f) les Annexes V et VI du rapport du Fonds national suisse de recherche scientifique (Schneider/North 2000).

Les paragraphes qui suivent décrivent ces différentes sources et fournissent des indications relatives à leur utilisation. De plus amples informations sont données sur le développement, le contenu et l'utilisation de la *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*.

a) Echelles de démonstration de descripteurs

Les *Echelles de démonstration de descripteurs* figurent dans les Chapitres 4 et 5 du Cadre de référence. On a rendu compte ici de la méthode utilisée pour l'élaboration de chacune de ces échelles. Avant d'emprunter ou d'adapter un descripteur des *Échelles de démonstration* pour l'utiliser dans un PEL, il faut vérifier à quel type il appartient, c'est-à-dire, s'il est *centré sur le concepteur, centré sur l'examineur* ou sur *l'utilisateur*. C'est sur cette base que l'on décidera dans quel but il peut être utilisé et, notamment, s'il convient à l'auto-évaluation. Pour que l'apprenant utilise les descripteurs en auto-évaluation, il faudra transformer leur formulation en *Je suis capable de...* Il se peut que l'on doive aussi les simplifier ou les fractionner.

b) Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues

Les listes de repérage sont difficiles à établir et ce travail prend beaucoup de temps. Afin de fournir aux concepteurs un contenu de PEL validé, d'accélérer le développement de nouveaux PEL et de simplifier la procédure de validation, le Conseil de l'Europe a décidé de créer une banque de descripteurs de compétences langagières et d'autres aspects de compétences langagières que les concepteurs de PEL peuvent utiliser tels quels dans les listes de repérage d'auto-évaluation des nouveaux PEL. Ces descripteurs doivent:

- être rattachés ou rattachables aux descripteurs et/ou aux catégories et niveaux que l'on trouve aux chapitres 3 à 5 du *Cadre européen commun de référence* (ci-après «Cadre commun») et
- convenir pour une auto-évaluation (par exemple, être formulés de manière à être compris par les différents apprenants).

Les descripteurs qui concernent des compétences qui ne sont pas spécifiques du langage et qui portent sur des compétences de caractère plus général, comme les aptitudes interculturelles ou les stratégies d'apprentissage, ne sont pas inclus dans la banque.

Pour créer cette dernière, on a analysé les descripteurs d'un certain nombre de PEL existants et ceux qui ont été mis au point dans le cadre du projet 'Can do' de Bergen (CELV, Graz). Dans ce processus, deux types de 'bons' descripteurs ont été identifiés et retenus:

- a) les descripteurs qui peuvent manifestement être rattachés à des descripteurs du Cadre commun;
- b) les descripteurs qui apportent de nouveaux aspects et peuvent aussi être rattachés à une catégorie et à un niveau du Cadre commun.

Etant donné le grand nombre de descripteurs existant déjà dans les listes de repérage des PEL, seule une sélection de PEL a pu être prise en considération. Toutefois les méthodes appliquées pourront être utilisées avec des descripteurs provenant d'autres PEL à l'avenir.

Les détenteurs des droits d'auteur des descripteurs rassemblés dans la Banque ont mis les descripteurs gratuitement à la disposition des auteurs de PEL. Toutefois, la *Banque de descripteurs pour l'autoévaluation créée pour le Portfolio européen des langues* (© Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques) devrait être indiquée comme source chaque fois qu'elle est utilisée.

Création de la banque

Dans un premier temps, les **descripteurs de compétence langagière** des chapitres 3 à 5 du Cadre commun ont été listés et codés dans un fichier Excel (chapitre 3 – les niveaux communs de référence tels qu'ils sont décrits dans les Tableaux 1 à 3: *Echelle globale, Grille d'auto-évaluation, Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée*; chapitre 4 – *Activités de communication langagières et stratégies; traiter un texte*; chapitre 5 – *Compétences communicatives langagières*).

Sélection des PEL

Les PEL ci-après ont été sélectionnés pour analyse –

1.2000	Suisse – Modèle pour jeunes et adultes
4.2000	Allemagne – Rhénanie du Nord-Westphalie – Modèle pour des apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
5.2000	France – Modèle pour jeunes et adultes
7.2001	République tchèque – Modèle pour des apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (11-15 ans)
10.2001	Irlande – Modèles pour des apprenants dans l'enseignement post-primaire
19.2001	Suède – Modèle pour des apprenants dans le deuxième cycle du secondaire et des apprenants adultes y compris dans l'enseignement professionnel
20.2001	Portugal – Modèle pour des apprenants de 10 à 15 ans
22.2001	République tchèque – Modèle pour apprenants jusqu'à 11 ans
29.2002	CERCLES – Modèle pour des apprenants dans l'enseignement supérieur
35.2002	Conseil européen pour les langues – Modèle pour apprenants dans l'enseignement supérieur
44.2003	France – Modèle pour des apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (Collège)

En plus de ces PEL, les listes de repérage pour l'auto-évaluation mises au point dans le cadre du projet 'Can do' de Bergen (CELV, Graz) ont également été incluses dans notre sélection.

D'autres PEL devraient être pris en considération lors des mises à jour de la banque de descripteurs.

Plusieurs facteurs ont influé sur le choix des PEL:

- 1) **Disponibilité** – les auteurs n'ont pu travailler qu'avec les PEL qui étaient à leur disposition lorsque les analyses ont été faites.
- 2) **Qualité globale** – la préférence a été donnée aux PEL contenant des descripteurs généralement intéressants et bien formulés sur les PEL qui semblent contenir de nombreux descripteurs maladroits.
- 3) **Originalité** – des PEL (par exemple le modèle tchèque pour les élèves du deuxième cycle du secondaire) utilisant des listes de repérage d'autres PEL (par exemple du modèle suisse) n'ont pas été analysés séparément. S'ils contenaient des descripteurs

supplémentaires intéressants, seules ces parties des listes ont été prises en compte (par exemple PEL de la Suède, du CEL).

- 4) **Pertinence du groupe cible** – étant donné les ressources limitées, les PEL ayant des descripteurs pour des groupes cibles importants (par exemple élèves du premier cycle du secondaire) ont eu la préférence sur les PEL visant des groupes spéciaux (par exemple philologues)
- 5) **Compatibilité du format des descripteurs** – la banque de descripteurs a pour but de donner une sélection de descripteurs autonomes concis qui pourront être plus ou moins librement combinés dans les PEL futurs. La plupart des PEL utilisent en fait de tels descripteurs dans leurs listes de repérage, mais il y a d'autres approches. Deux approches alternatives sont brièvement présentées ci-après:

1. Les PEL néerlandais adoptent une approche associant descriptions, exemples de situations et explications.

Exemple – un descripteur du PEL néerlandais 12+:

B1 - Ecoute

Description «peut»	Exemple de situation	Explication
<i>Peut suivre des directives détaillées.</i>	<i>Pendant des vacances aux sports d'hiver vous prenez des leçons de ski.</i>	<i>Vous comprenez très bien les instructions du moniteur. (Ce qui est également nécessaire pour pouvoir apprendre à bien skier.) Vous pouvez imaginer que cela peut aussi être applicable à des leçons de surf ou d'équitation</i>

2. D'autres PEL utilisent des «groupes hiérarchiques» de descripteurs, c'est-à-dire que des ensembles de descripteurs sont présentés par ordre hiérarchique: un descripteur plus général qui contient des modificateurs comme «simple», «lentement» – adaptés à un certain niveau – est suivi d'une série de sous-descripteurs plus ciblés. Ces sous-descripteurs ne contiennent généralement pas de modificateurs qui donneraient des indications plus précises quant au niveau de difficulté de la tâche décrite. Dans certains cas, les sous-descripteurs ne décrivent pas des tâches mais des composants de tâche, mélangeant parfois les descriptions de tâches avec des descriptions de stratégies ou des descriptions d'exercices de type scolaire; les descripteurs peuvent même parfois être combinés entre eux pour décrire une séquence d'exercices.

Exemple – un «groupe» de descripteurs du PEL français pour apprenants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire:

Lorsque les gens parlent lentement, clairement et avec une prononciation utilisée à l'école, à la radio, à la télévision,

- je suis capable, dans une conversation, avec l'aide des personnes qui me parlent, de comprendre des mots, phrases et expressions simples sur des choses qui me concernent de près;
- je suis capable de comprendre les informations importantes dans de courts enregistrements sur les mêmes sujets;
- je suis capable de comprendre ce qui est important dans une annonce ou un message bref, simple et clair et sur un sujet que je connais bien;
- je suis capable, dans un récit, de reconnaître s'il s'agit de situations ou de faits présents, passés ou futurs;
- je suis capable, dans une histoire courte et illustrée (images, bruitages...) de comprendre ce qui est important. (A2)

Ces deux approches peuvent présenter des avantages dans le contexte de l'apprentissage concret. L'approche de «situations» et «explications» ainsi que l'approche de «groupe» peuvent facilement être adaptées à un groupe cible spécifique. A l'évidence, de tels formats de descripteurs ne conviennent pas pour une banque de descripteurs, car ils ne pourraient être utilisés avec d'autres descripteurs autonomes.

- 6) Comparabilité et indépendance par rapport au contexte** – certains PEL pour jeunes apprenants (par exemple le CIEP français, Piedmont) utilisent des descripteurs simplifiés courts souvent sans modificateurs qui indiqueraient quelles restrictions s'appliquent (par exemple «si dit lentement et clairement»). De tels descripteurs ne peuvent être pris hors de leur contexte (par exemple monde des enfants, école primaire). Dans un contexte adulte, ils pourraient être mal interprétés et sembler décrire des tâches (et des compétences plus grandes) beaucoup plus difficiles. En outre, les PEL pour les enfants contiennent souvent des descripteurs fondés sur un programme particulier qui ne peuvent guère être considérés comme des indicateurs fiables, généralement applicables, pour un niveau. Pour toutes ces raisons, très peu de descripteurs de PEL destinés à des enfants ont été retenus pour la banque (PEL 22.2001 / Rép. tchèque). On pourrait créer à la place une banque de descripteurs distincte pour PEL destinés aux enfants, afin d'éviter le risque d'utiliser des descripteurs simplifiés sans modificateurs dans un contexte adulte.

Sélection des descripteurs

La sélection de descripteurs de PEL validés et l'assignation des descripteurs sélectionnés à des descripteurs et/ou des catégories CECR se fondent sur le jugement d'experts (Peter Lenz et Günther Schneider, les auteurs du *Guide à l'usage des concepteurs* d'un PEL). La tâche principale a consisté à rattacher effectivement les descripteurs de compétence langagière aux descripteurs ou éléments de descripteurs correspondants contenus dans les échelles du Cadre commun et à identifier et approuver de nouveaux descripteurs innovants.

Du fait que la grande majorité des descripteurs contenus dans le Cadre commun ont une base empirique, cette dernière peut être invoquée également pour les descripteurs des PEL rattachables. La plupart des PEL retenus pour la banque peuvent effectivement être rattachés d'une manière ou d'une autre à des descripteurs existants du Cadre commun. Toutefois, le type et le degré de la relation sont variables –

- certains descripteurs des PEL sont pratiquement identiques à un descripteur du Cadre commun (en dehors de la conversion dans le format 'je peux');
- certains descripteurs ont une formulation (en partie) différente mais reproduisent, intégralement le contenu du descripteur source;

- certains descripteurs ont une formulation (en partie) différente et ne reproduisent le contenu du descripteur source qu'en partie, ajoutant parfois de nouveaux éléments;
- certains descripteurs intègrent entièrement le contenu de deux descripteurs ou plus;
- certains descripteurs intègrent des éléments de deux descripteurs ou plus;
- certains descripteurs interprètent et illustrent un descripteur par (d'autres) exemples.

Un nombre finalement assez limité des autres descripteurs inclus dans la banque n'a pu être rattaché à des descripteurs concrets du Cadre commun, mais il a été estimé qu'ils étaient intéressants et pouvaient être attribués à une catégorie et à un niveau pour de bonnes raisons. Ces descripteurs ont été signalés comme [nouveaux] dans le projet de banque de descripteurs. Un certain nombre de descripteurs pour les communications téléphoniques ont été inclus de cette manière.

Tous les descripteurs sélectionnés ont également été soumis à une forme de contrôle qualité plus générale qui reflète les propriétés générales des bons descripteurs (voir § 6.5). Il a été vérifié qu'un descripteur –

- portait effectivement sur des aspects de la compétence langagière;
- était susceptible d'être interprété sans ambiguïté;
- était clair et simple (du moins jusqu'à un certain point);
- ne combinait pas trop d'aspects différents de la compétence langagière;
- ne combinait pas d'aspects de la compétence langagière qui avaient peu ou n'avaient aucun rapport entre eux ou appartenaient à des niveaux différents.

La banque de descripteurs

La banque de descripteurs est proposée sous forme de tableau WORD. Les rangées et les colonnes du tableau sont brièvement expliquées ci-après:

Les première et deuxième colonnes ont un but «technique»; elles peuvent servir à trier les descripteurs selon différents objectifs.

La **première colonne** («Ligne») numérote les lignes du tableau; elle peut être utilisée pour rétablir l'ordre original après le tri.

La **deuxième colonne** («Niv.») indique le niveau attribué à un descripteur. Elle peut être utilisée pour trier la banque de descripteurs selon les niveaux A1 à C2.

Dans la **troisième colonne** (CECR n°), les descripteurs des échelles du Cadre commun (Editions Didier 2001) sont numérotés dans l'ordre où ils apparaissent dans les échelles. (Chaque numéro est précédé d'un «F» pour «Framework»). Si le même descripteur apparaît deux fois dans différentes échelles du CECR, il apparaît aussi deux fois dans la banque de descripteurs, sous deux numéros différents. Les nouveaux descripteurs de PEL ne sont pas précédés d'un 'F'.

La **quatrième colonne** (Catégorie/Code) contient un code qui fournit quelques renseignements essentiels: Elle doit être lue comme dans l'exemple ci-après:

PE1-B2-1 = Production / Ecrite / échelle 1 – Niveau B2 – 1er descripteur (dans cette catégorie à ce niveau)

Une liste des codes utilisés pour les diverses activités et compétences langagières (ici «PE») figure dans les pages 2 et 3 de la banque de descripteurs. Lorsque les niveaux A2, B1 et B2 sont subdivisés dans le CECR, ces sous-niveaux (par ex. A2.1, A2.2) sont également indiqués dans le code.

Dans la **cinquième colonne** sont reproduits les descripteurs du Cadre commun.

La **sixième colonne** contient les descripteurs correspondants des PEL s'il y en a. La **source** de chaque descripteur est codée (numéro de validation + pays ou organisation) entre crochets à la fin d'une entrée.

Les 'nouveaux' descripteurs qui n'ont pu être attribués à un descripteur particulier du Cadre commun (c'est-à-dire descripteurs combinant deux ou plusieurs descripteurs du Cadre commun ou descripteurs entièrement nouveaux) figurent dans la banque de descripteurs *au-dessus* de la liste des descripteurs directement rattachables au Cadre commun dans la catégorie (échelle) à laquelle ils appartiennent.

Vue d'ensemble des colonnes de la Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le *Portfolio européen des langues*

Numérotation des rangées du tableau	Niveau	Numérotation des descripteurs du C.F.C.R.	Catégorie (ici Production orale / sous-échelle 1)	Niveau (ici A1)	Descripteur du CECR	Descripteur(s) pour l'auto-évaluation originares de modèles de PEL
7	A1		PS1-A1			I can introduce myself, and say what I do very briefly and simply using set phrases. [19.2001-SWE]
8	C2	F-001	PS1-C2-1		Can produce clear, smoothly flowing well-structured speech with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. [CEF 2001]	I can produce clear, smoothly-flowing well-structured speech with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points [29.2002-CERCLES]
9	C1	F-002	PS1-C1-1		Can give clear, detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion. [CEF 2001]	
10	B2.2	F-003	PS1-B2.2-1		Can give clear, systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail. [CEF 2001]	I can give a clear, systematically developed presentation on a topic in my field, with highlighting of significant points and relevant supporting detail [29.2002-CERCLES] Perante uma vasta gama de assuntos, sou capaz de: apresentar um assunto, de forma clara e bem estruturada, com destaque para os seus pontos principais. [20.2001-POR] Je peux développer une présentation ou une description en insistant sur les points et les détails importants. [split] Je peux faire un exposé de manière claire en soulignant les points importants et les éléments significatifs. [(NEW)-FR/Coll.]

Cet extrait de la banque illustre différentes caractéristiques:

Exemple 1, première ligne: dans la première ligne, il n'y a pas de numéro de descripteur CECR ni de descripteur CECR. Le descripteur du portfolio suédois dans cette ligne n'est pas rattaché à un descripteur spécifique du CECR, mais entre dans la catégorie *Production orale*. Ce descripteur du PEL suédois est en fait tiré d'un descripteur CECR pour la catégorie *Interaction* et reformulé pour la catégorie *Production orale* au niveau A1. Tous les descripteurs PEL qui ne sont rattachés qu'à une catégorie et non directement rattachés à un descripteur CECR (c'est-à-dire quand il n'y a pas de numéro de descripteur CECR dans la colonne 3 et pas de descripteur CECR dans la colonne 5) sont nouveaux dans la mesure où ils sont dérivés soit de descripteurs CECR pour d'autres catégories, soit de descripteurs combinés basés sur deux ou plus

descripteurs CECR soit, parfois, de formulations proches du CECR pour de nouvelles catégories (par exemple, le téléphone).

Exemple 2, deuxième ligne: dans cet exemple, le descripteur du PEL correspond aux critères de sélection et il est rattaché au descripteur CECR indiqué sur la même ligne. Remarque: le descripteur du portfolio CERCLES est cité dans la version anglaise, mais comme le PEL CERCLES existe aussi en français, les concepteurs des listes de repérage françaises peuvent préférer utiliser la traduction faite par CERCLES comme source.

Exemple 3, troisième ligne: un descripteur CECR est disponible, mais aucun descripteur rattaché à un PEL. F-002 est l'un des nombreux descripteurs CECR à ne pas avoir été utilisé dans les listes de repérage PEL qui ont été analysées; il est possible qu'un descripteur d'auto-évaluation correspondant existe, mais il n'a pas été inclus dans la banque en raison d'un problème de qualité.

Exemple 4, quatrième ligne: nous avons ici plusieurs variantes de déclarations d'auto-évaluation provenant de divers portfolios dans différentes langues, toutes rattachées au même descripteur CECR.

Comment utiliser la banque de descripteurs

La banque de descripteurs est mise à la disposition de toutes les parties intéressées par le secrétariat du Conseil de l'Europe. L'usage de descripteurs contenus dans la banque est recommandé mais non obligatoire. Si les listes de repérage sont établies sur la base de la banque de descripteurs, la principale difficulté consistera à procéder à une sélection de descripteurs qui couvre bien les différents domaines et niveaux de compétence langagière communicative et qui, dans le même temps, tienne compte des besoins spécifiques des utilisateurs cibles. Si des descripteurs de différents portfolios sont combinés, des adaptations stylistiques pourront être nécessaires. L'élaboration locale de descripteurs (descripteurs généraux, spécifiques du contexte, spécifiques du programme) est toujours recommandée, car elle peut servir des buts pédagogiques importants (fixation d'objectifs, pratique de l'auto-évaluation). Toutefois, il devrait être indiqué et montré clairement dans chaque PEL (par exemple en utilisant des moyens graphiques) lesquels des descripteurs établissent des liens fiables vers les niveaux communs de référence et quels autres descripteurs ont été ajoutés parce qu'ils sont jugés pertinents compte tenu du contexte d'apprentissage.

Versions linguistiques: La plupart des descripteurs de la banque sont en anglais. Ce sont les versions des portfolios en anglais qui ont généralement été choisies, lorsqu'elles existaient, pour garantir une large accessibilité. Des descripteurs en français, allemand et portugais ont toutefois aussi été inclus. Dans certains cas, les versions linguistiques utilisées ont été rédigées par des personnes dont ce n'était pas la langue maternelle, de sorte que les descripteurs devront être attentivement contrôlés avant d'être utilisés tels quels. Les langues supplémentaires dans lesquelles les descripteurs des différents portfolios sont disponibles sont indiquées en page 1 de la banque de descripteurs.

Poursuite du développement de la banque de descripteurs

La banque de descripteurs, dans son état actuel, est incomplète dans ce sens qu'il faudrait y intégrer, selon les mêmes procédures, des descripteurs d'autres PEL. Il faudrait tenir compte aussi des faits nouveaux, et en particulier ajouter les descripteurs provenant de projets futurs qui répondent à des normes scientifiques.

Des banques parallèles devraient également être mises en place pour des groupes particuliers d'apprenants des secteurs de l'enseignement professionnel et pour les jeunes enfants.

c) Version suisse du PEL pour jeunes et adultes

Ces descripteurs ont été sélectionnés dans une banque de descripteurs validés, produits au cours d'un projet de recherche du Fonds national suisse de recherche scientifique, adaptés pour l'auto-évaluation et ils ont trouvé leur place dans le Cadre de référence comme *Exemples de descripteurs*. Les listes de repérage pour la compréhension de l'écrit et la production d'écrit contiennent également des descripteurs répartis en niveaux au cours d'une série d'ateliers d'enseignants, mais sans entrer dans des méthodes statistiques coûteuses. Les listes de repérage suisses sont disponibles en allemand, anglais, français, italien et romanche. Elles ont été traduites dans d'autres langues pour d'autres PEL (par exemple, le russe, le tchèque).

Il existe deux versions des listes de repérage suisses: 1) la version papier du PEL expérimental (1999) qui a été reproduite et adaptée dans d'autres Portfolios; 2) la version révisée contenue dans le *PEL officiel pour jeunes et adultes* (2001). Les listes de repérage ont été modifiées en fonction du feedback reçu lors de l'expérimentation. On y a apporté les modifications suivantes:

- la formulation de certains descripteurs a été changée afin de les rendre plus clairs, plus simples, plus conviviaux. De nouveaux descripteurs ont été ajoutés sur la base des *Exemples de descripteurs* du *Cadre européen commun de référence*;
- le nombre des descripteurs pour les capacités et niveaux différents a été équilibré, quelquefois en associant, quelquefois en fractionnant les descripteurs existants;
- les versions allemande, française et italienne ont été améliorées.

Les descripteurs de la version suisse du PEL pour jeunes et adultes (2001) sont inclus – dans leur version anglaise – dans la *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*.

d) Les échelles DIALANG de l'Annexe C du Cadre de référence

Les descriptions de DIALANG présentées dans l'Annexe C sont des descripteurs des *Exemples de descripteurs* reformulés ou quelquefois simplifiés et transformés en «Je suis capable de...» en vue de l'auto-évaluation. Ces descripteurs ont été traduits en 14 langues européennes. L'étalonnage effectué par DIALANG a confirmé les résultats obtenus lors de l'élaboration des *Exemples de descripteurs*.

e) Les spécifications de ALTE sous forme de «capacités de faire» dans l'Annexe D du Cadre de référence

Les «capacités de faire» de ALTE décrites dans l'Annexe D du Cadre de référence servent «à mettre en évidence en termes clairs les équivalences entre les systèmes d'examen des membres de ALTE qui renvoient aux capacités langagières de la vie quotidienne dont sont censés disposer les apprenants qui ont réussi à ces examens» (Cadre de référence, Annexe D). Les échelles de «capacités de faire» de ALTE ont l'avantage d'exister en trois versions, une pour chacun des domaines d'utilisation de la langue présentés dans le Cadre de référence: 1) domaines public et personnel; 2) domaine professionnel et, 3) domaine éducationnel (école, formation professionnelle, études, formation continue). Lors de l'élaboration des échelles, ces trois domaines ont été reliés par des «items d'ancrage» communs. Les «capacités de faire» ont été également mises en relation avec les *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe. Quand les «capacités de faire» ont été étalonnées, on a utilisé pour l'ancrage des items de la *Grille d'autoévaluation* ainsi qu'un certain nombre d'autres descripteurs du *Cadre de référence* qui s'étaient avérés particulièrement stables et conséquents dans le projet du Fonds national suisse de recherche scientifique.

Ceci a notamment été le cas pour les descripteurs relatifs à l'*aisance*. Les «capacités de faire» sont disponibles dans les douze langues des membres actuels de ALTE: allemand, anglais,

catalan, danois, espagnol, finlandais, français, irlandais, italien, néerlandais, portugais et suédois (pour plus d'information, consulter www.alte.org).

Les Annexes V et VI du rapport du Fonds national suisse de recherche scientifique

Les Annexes V et VI du rapport du Fonds national suisse de recherche scientifique (Schneider/North 2000). Ces annexes contiennent tous les descripteurs étalonnés avec succès dans ce projet et transférés ensuite dans le Cadre de référence. On peut y trouver des informations complémentaires utiles pour la sélection et l'adaptation des descripteurs: 1) indications sur le niveau de qualité de chaque descripteur (c'est-à-dire quels descripteurs ont été interprétés de la même manière quel que soit le secteur scolaire, la langue, etc.); 2) informations sur la source de chaque descripteur et sur les autres échelles sur lesquelles ils sont fondés; 3) la valeur mathématique de chaque difficulté; 4) d'autres données statistiques relatives à l'usage des descripteurs sur deux années différentes. On trouve les descripteurs en allemand, anglais et français dans l'Annexe VI (voir aussi North 2000).

6.3 L'adaptation des descripteurs

S'il est recommandable d'emprunter, dans leur ensemble ou en partie, des descripteurs ou des listes de repérage existants, il est des cas où l'adaptation peut s'avérer souhaitable.

Les raisons pour adapter peuvent être l'intention:

- de mieux ajuster les descripteurs à un contexte donné (par exemple, la compatibilité avec le programme);
- de mieux les adapter à des domaines spécifiques (travail, études);
- de les rendre plus compréhensibles pour certains groupes d'utilisateurs (par exemple, les jeunes apprenants);
- de distinguer des niveaux plus fins (ou plus étroits);
- de les reformuler pour des buts différents (par exemple, auto-évaluation, définition d'objectifs).

Les méthodes suivantes ont été utilisées avec succès pour l'adaptation de descripteurs étalonnés existants:

- combiner un ou plusieurs descripteurs;
- fractionner des descripteurs contenant plus d'un aspect ou d'une tâche en deux descripteurs ou plus;
- préciser des descripteurs en indiquant la situation d'utilisation (par exemple, «sur mon lieu de travail...»);
- compléter une formulation en donnant des exemples («Je suis capable de... par exemple, dans un restaurant» / «Je suis capable de... par exemple, en cherchant les mots dans un dictionnaire», etc.);
- simplifier l'énoncé (adaptation de la langue pour la rendre compréhensible à des enfants ou à des apprenants peu scolarisés);
- combiner les descripteurs étalonnés et des formulations empruntées, par exemple, aux programmes ou à d'autres échelles;
- faire entrer des descripteurs dans des niveaux plus fins: pour les niveaux autour de A1, B1 et B2, on peut utiliser les informations contenues dans les Échelles de démonstration. Le seuil entre A2.1 à A2.2, entre B1.1 et B1.2 et entre B2.1 à B2.2 est indiqué par une ligne horizontale. On peut, en outre, trouver des informations sur la valeur mathématique de difficulté des items dans North 2000 et Schneider/North 2000;

- ajouter une échelle avec des mentions telles que «très bien» / «bien» (comme dans la version allemande du PEL) ou «Je peux faire cela en situation normale» / «Je peux faire cela facilement» (comme dans la version suisse du PEL). (Il arrive que l'on doive supprimer des éléments des descripteurs qui rendent impossible la gradation);
- réorganiser les descripteurs et les listes de repérage.

Dans le cas où l'on procède à des adaptations plus importantes, il faut vérifier – en utilisant si possible des méthodes empiriques – si le niveau de difficulté des descripteurs ou le niveau auquel ils appartiennent ont changé.

Le Comité de validation exige que la relation entre de nouveaux descripteurs et les *Niveaux de référence* soit transparente. C'est exactement ce qu'a fait le CIEP à Sèvres (France) dans le *Guide à l'usage de l'utilisateur de Mon premier portfolio des langues*. On donne un exemple que l'on commente en montrant quelles modifications ont dû être faites pour rendre accessible à des enfants un descripteur conçu plutôt pour des adultes.

Je peux échanger simplement à condition que l'interlocuteur soit prêt à répéter ou à reformuler plus lentement les choses et m'aide à dire ce que j'essaie de dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser dans des domaines proches de mes besoins immédiats ou sur des sujets familiers.
Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire où je vis et les gens que je connais.

Figure 23: Descripteurs originaux pour l'interaction orale au niveau A1 (le premier paragraphe a été emprunté à la *Grille d'autoévaluation*; le second à une liste de descripteurs suisse)

Quand je parle, je peux ...
Répondre à des questions, dire qui je suis, que je ne comprends pas, demander que l'on répète
Poser des questions, demander comment on dit quelque chose, *parler* de l'endroit où j'habite, des gens que je connais
Demander quelque chose ou demander de faire quelque chose, dire «merci»

Figure 24: Version définitive du même descripteur adapté aux enfants (PEL français pour enfants de 8 à 11 ans, publié par le CIEP de Sèvres, France)

La réduction du contenu à des tâches concrètes de communication est au centre de la stratégie pour simplifier le descripteur d'origine. Les éléments modalisateurs ont été supprimés. Cette démarche risque d'entraîner un changement du degré de difficulté.

Exemple:

Je peux... parler... de gens que je connais

n'est pas obligatoirement l'équivalent de

Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire ... les gens que je connais

bien qu'il y ait des chances pour que cette interprétation aille de soi pour des apprenants jeunes dans le contexte d'une langue étrangère.

Ce qui rend exemplaire cette illustration tient au fait que le CIEP a fait ses adaptations en se fondant sur l'expérience des enseignants pilotes dans leur classe et a ensuite clairement montré le processus d'adaptation à tous ceux qui avaient besoin de le connaître.

6.4 L'élaboration et l'étalonnage de nouveaux descripteurs

On peut rédiger des descripteurs de compétence langagière selon des méthodes intuitives, qualitatives ou quantitatives. Dans le cas d'un outil qui vise à promouvoir la mobilité et doit pouvoir être utilisé dans tout secteur éducatif, dans des contextes variés et aussi internationalement, il est important d'éviter les problèmes liés à la subjectivité de l'auteur et que la validité ne soit limitée à un seul contexte. Si les descripteurs visent à fournir effectivement une plus grande transparence, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits; en outre, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens.

En conséquence, les descripteurs qui constituent la base des *Niveaux communs de référence* et le fondement des listes de repérage originelles du PEL ont été élaborés suivant une méthodologie rigoureuse. Comme le décrit le Cadre de référence (Cadre de référence 3.4, Annexes A et B), on a associé les approches intuitive, qualitative et quantitative.

L'élaboration des descripteurs

- s'est construite sur l'expérience internationale relative à la conception de descripteurs de ce type et de normes: recueil de descripteurs de compétences dans des échelles existantes; fractionnement de descripteurs complexes; le cas échéant, création de nouveaux descripteurs pour certaines catégories (par exemple, stratégies de communication); répartition des descripteurs en/par catégories pour l'interaction (oral/écrit), la production (orale/écrite), la réception (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit);
- a englobé l'expérience et les opinions de groupes représentatifs d'enseignants au cours d'un nombre considérable d'ateliers de travail pour pré-tester des milliers de descripteurs. Le but était de voir quels descripteurs sont facilement compris et interprétés de la même manière, lesquels conviennent à l'auto-évaluation de l'apprenant et lesquels sont choisis ou rejetés;
- a utilisé un modèle de mesure extrêmement fiable pour étalonner mathématiquement les meilleurs descripteurs. Cet étalonnage est une analyse de la façon dont les descripteurs ont été interprétés par environ 300 enseignants suisses de régions linguistiques et de secteurs éducatifs différents lors d'un test final passé par 10 apprenants représentatifs de leurs classes. On trouvera une description plus détaillée de la démarche dans North 2000 et Schneider/North 2000.

Dans la banque de descripteurs produits, toutes les catégories et tous les niveaux n'ont pas été complètement couverts. Afin de pallier ces lacunes pour les *Échelles de démonstration* et le PEL suisse, on a élaboré plus de descripteurs mais, cette fois, à l'aide de méthodes plus économiques en temps et en argent. Les futurs concepteurs de PEL peuvent adapter ces différentes approches à leurs propres buts:

Premier exemple

Comme indiqué dans l'Annexe B du Cadre de référence, on a ajouté des échelles de démonstration pour la compétence sociolinguistique et la prise de notes sur la base d'un projet complémentaire pour l'Université de Bâle. Les nouveaux descripteurs ont été étalonnés sur les niveaux du Cadre de référence en utilisant la méthodologie décrite ci-dessus. La corrélation des

valeurs d'étalonnage des descripteurs du *Cadre de référence* entre leurs valeurs originelles et leurs valeurs dans cette étude était de 0,899 (sur un maximum de 1).

Second exemple

Il n'y avait pas suffisamment de descripteurs disponibles pour l'Écrit pour la première version des listes de repérage de la version suisse du PEL. Certains enseignants avaient également souhaité qu'il y ait plus de descripteurs pour la littérature et les textes longs en général. La démarche suivante a été choisie pour créer plus de descripteurs pour l'écriture et la lecture de textes littéraires ainsi que pour la lecture suivie d'autres textes. Les étapes de cette démarche ont été les suivantes:

- un groupe d'enseignants expérimentés a rédigé des items qu'il considérait comme pertinents sur la base d'items existants, bien que non encore validés, de la banque de données initiale;
- en se fondant sur leur expérience, les experts qui avaient mené à bien le projet suisse ont sélectionné les items les plus prometteurs pour l'expérimentation, d'autres ont été reformulés et les lacunes systématiques ont été comblées par des items nouveaux;
- on a donné à des groupes d'enseignants des ensembles divers de descripteurs comprenant des descripteurs déjà étalonnés; chaque item a été proposé à au moins deux groupes; les enseignants ont alors trié les descripteurs selon les niveaux; ils ont également expliqué par écrit les problèmes auxquels ils avaient été confrontés;
- le tri par niveaux et les commentaires ont été analysés; certains descripteurs ont été reformulés en fonction des commentaires et d'autres éliminés;
- en dernier lieu, les experts se sont prononcés sur la pertinence des descripteurs et les ont intégrés aux listes de repérage.

Les descripteurs étalonnés publiés dans le *Cadre de référence* même fournissent un «noyau dur» autour duquel les concepteurs peuvent ajouter leurs propres descripteurs. En fait, il faudra poursuivre le processus d'élaboration également dans le contexte des nouvelles versions du PEL.

- parce qu'il y a des lacunes à certains niveaux dans les Échelles de démonstration et dans les listes de repérage existantes qu'il faudra combler pour l'utilisation du PEL dans certains contextes;
- parce qu'il n'existe pas de sous-échelles pour certaines catégories, par exemple le téléphone, la compétence socioculturelle;
- parce que certaines tâches ou des aspects ou composantes de tâches qui sont pertinents dans des programmes ou dans l'opinion de certains enseignants devraient être ajoutés;
- parce qu'il y a eu une demande pour plus de descripteurs pour des niveaux plus fins afin que les apprenants puissent évaluer plus souvent leur progrès;
- parce qu'il faudrait traiter de la médiation (interprétation, traduction) que les Échelles de démonstration ne couvrent pas encore et qui est importante pour certains groupes d'apprenants et dans des situations pratiques.

Puisque les méthodes intuitives ne sont pas suffisantes lorsqu'on élabore des listes de repérage ou des outils semblables pour un usage étendu, il faut un minimum de confirmation empirique de la qualité des descripteurs et de leur répartition. On peut faire les recommandations suivantes:

- il faudrait appliquer une démarche comme celle du premier exemple toutes les fois où elle semble possible;
- la démarche décrite dans le second exemple, et qui utilise des ressources limitées, satisfait un minimum d'exigences relatives à une validation empirique;
- les méthodes utilisées pour élaborer les descripteurs doivent être explicitées à leurs utilisateurs de manière limpide. Cette information devrait être disponible dans le PEL ou dans les documents qui l'accompagnent;

- dans tous les cas, les méthodes utilisées devront être explicitées lors de la demande de validation d'un PEL. Pour ce faire, les douze méthodes décrites dans le Cadre de référence (Annexe B) peuvent servir de référence.

6.5 Exigences pour des descripteurs de bonne qualité

Les descriptions de compétence langagière formulées selon les dispositions du Cadre de référence et qui entrent dans un PEL doivent répondre aux exigences suivantes:

- **Formulation positive:** les descripteurs doivent être rédigés de sorte qu'ils décrivent de manière positive ce que les apprenants sont capables de faire; des descriptions formulées négativement ont tendance à être démotivantes.
«Il est, certes, plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une formulation positive» (Cadre de référence, Annexe A).
- **Précision:** les descripteurs doivent décrire des tâches concrètes et/ou des niveaux concrets de capacité à exécuter les tâches:
 - les descripteurs doivent être aussi précis que possible;
 - les distinctions entre les niveaux d'une échelle ne doivent pas dépendre du simple remplacement d'un qualificatif comme «certains» ou «quelques-uns» par «de nombreux» ou «la plupart». — «Les distinctions doivent être réelles, pas seulement verbales, et cela peut signifier que des différences concrètes et significatives ne pourraient pas toujours être marquées» (Cadre de référence, Annexe A).
- **Clarté:** les descripteurs doivent être transparents et non jargonants. Ils doivent avoir une syntaxe simple; ils doivent être compréhensibles sans explication spéciale et utilisables sans formation préalable.
- **Brièveté:** les descripteurs doivent être courts, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas dépasser deux ou trois lignes.
- **Indépendance:** l'interprétation d'un descripteur ne doit pas dépendre des autres descripteurs au même niveau ou de descriptions des niveaux voisins; ils doivent permettre des décisions claires de type *oui/non* («Oui, je suis capable de faire cela»).

Lorsque des descripteurs sont adaptés pour de jeunes apprenants, ils risquent d'être simplifiés ou trop raccourcis, à un tel point qu'ils pourraient ne plus appartenir au même niveau ou dépendre pour beaucoup de l'interprétation concrète de l'utilisateur. Les simplifications suivantes devraient être évitées:

	Descripteurs originaux dans la grille d'autoévaluation (écouter)	Simplifications problématiques
Niveau B2	<i>Je peux comprendre <u>la plupart</u> des émissions de télévision <u>sur l'actualité et les informations</u>. Je peux comprendre <u>la plupart</u> des films en langue standard.</i>	<i>Je peux comprendre des films et des documentaires.</i>
Niveau C1	<i>Je peux comprendre les émissions de télévision et les films <u>sans trop d'effort</u>.</i>	<i>Je peux comprendre - des programmes de la TV - des films</i>

Ces exemples montrent clairement que le fait de dépouiller les descripteurs de toute information qualitative susceptible de fournir des indications quant au degré de difficulté des tâches implique une simplification qui ne permet plus de mettre les performances concrètes de l'apprenant en rapport avec les niveaux de référence et l'apprenant ne peut plus évaluer son progrès.

6.6 Introduction de niveaux plus fins

Dans un certain nombre de cas, il y a un besoin de niveaux plus fins (ou plus étroits). Pour l'utilisation du PEL en classe notamment, il semble nécessaire de fournir des descriptions de niveaux plus fins. Les concepteurs devront se prononcer sur la nécessité ou pas, dans leur contexte, d'avoir des niveaux intermédiaires (selon le principe d'arborescence présenté dans le Cadre de référence) pour l'ensemble des niveaux communs de référence ou seulement pour certains niveaux.

On a introduit des niveaux plus fins, par exemple dans le PEL du CRDP de Basse-Normandie. Les niveaux A2 et B1 étant les plus pertinents pour les apprenants du second cycle du secondaire ont été divisés en trois sous niveaux utilisés dans les listes de repérage: A2.1, A2.2, A2.3; B1.1, B1.2, B1.3.

Les raisons d'avoir des niveaux plus fins peuvent être que (voir North 1999)

- des niveaux plus fins peuvent être pertinents pour certains groupes, institutions ou situations d'apprentissage;
- des niveaux plus fins rendent plus facile la définition d'objectifs adéquats pour la fin de chaque cycle scolaire;
- des niveaux plus fins peuvent servir d'aide à la planification d'un cours pour des années particulières de la scolarité (ou des mois dans un cours intensif) parce qu'ils se rapprocheront du progrès normal dans cette échelle de temps. Des «bornes» à l'intérieur de ces niveaux plus étroits peuvent servir d'objectifs semestriels ou trimestriels (ou hebdomadaires en cours intensif);
- avec des niveaux plus fins, les apprenants peuvent utiliser plus souvent un PEL, et observer leur progrès. Un progrès visible donne un sentiment de succès et motive pour l'apprentissage ultérieur.

Raisons de se limiter à six niveaux de référence plus larges:

- il peut être assez difficile de mettre en relation un ensemble de niveaux étroits et un autre. Par exemple, il se peut qu'un système local fractionne A2 en deux tandis qu'un autre le fractionnera en trois. La coexistence de versions du PEL ayant un nombre différent de niveaux peut prêter à confusion;
- si les listes de repérage sont limitées aux six niveaux de référence, la relation aux six niveaux de référence (et à des systèmes d'examens compatibles comme ceux de ALTE) est évidente;
- un plus grand nombre de niveaux peut obscurcir la relation avec le Cadre de référence;
- la *Grille d'auto-évaluation*, qui est l'élément commun à la plupart des versions du PEL, deviendrait trop complexe;
- sans l'élaboration d'un grand nombre de descripteurs pertinents supplémentaires, trop de lacunes apparaîtraient dans les listes de repérage; des descripteurs manqueraient pour certaines catégories à certains niveaux;
- une utilisation relativement fréquente des listes de repérage est possible, même avec six niveaux plus larges, parce que ces listes 1) contiennent un grand nombre d'objectifs individuels ou de descriptions de compétences qui peuvent être acquises successivement; 2) le degré de difficulté n'est pas identique pour toutes les tâches décrites et, 3) on peut introduire une progression à l'intérieur d'un niveau en ajoutant une échelle qui utilise des modalisateurs tels que «*en situation normale*» ou «*facilement et bien*»;

- si l'on ajoute plus de listes de repérage, le document devient lourd à utiliser.

Si l'on introduit des niveaux plus fins ou des échelles comprenant un nombre différent d'items et/ou des subdivisions différentes de niveaux dans un PEL, il faudra préciser clairement les relations aux *Niveaux communs de référence*.

6.7 Mise en relation des descripteurs et des échelles alternatives avec les *Niveaux communs de référence*

L'Annexe D, dans laquelle on examine la relation entre le système de ALTE et le système des niveaux du Conseil de l'Europe, montre comment les institutions peuvent confronter leur propre échelle aux *Niveaux communs de référence*. Fondamentalement, les descripteurs des *Niveaux communs de référence* (par exemple, ceux de la *Grille d'auto-évaluation*) sont choisis comme items d'ancrage et utilisés ensuite pour mettre en relation les deux systèmes de niveaux.

Cette démarche est recommandée chaque fois qu'une recherche empirique est possible. Il ne sera pas toujours possible d'utiliser des méthodes aussi rigoureuses. Dans ce cas, il faudra associer une analyse attentive à une démarche comme celle proposée dans le modèle suisse du *PEL pour jeunes et adultes* (II, 1, 3.2) afin de confronter les examens existants aux *Niveaux communs de référence*. En tout état de cause, la relation entre les niveaux utilisés par une institution et les *Niveaux communs de référence* doit être claire pour les utilisateurs d'un PEL (et mentionnée dans le PEL si possible).

Le classement du diplôme ou de l'examen sur l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues a été obtenu de la manière suivante:		
Evaluation collective par le corps enseignant de l'institution.	*	
Contrôle du classement par la comparaison du travail de l'apprenant/e avec des exemples officiels pour les niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe.	**	
Comparaison de résultats d'apprenant(e)s avec des résultats obtenus à des examens dont le classement sur l'échelle est connu.	***	
Recherche scientifique avec comparaison statistique.	****	

Figure 25: Information sur la méthodologie de mise en relation des examens et des *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe

6.8 Descriptions sans relations aux niveaux de compétence communicative langagière

Les instruments qui utilisent des descripteurs de compétence langagière étalonnés sont des éléments importants du PEL. Mais ce genre de description n'est pas le seul moyen de rendre transparentes la compétence et les expériences langagières, ni le meilleur moyen, quel que soit le but. C'est pour cette raison que l'on suggère d'autres possibilités dans le PEL telles que la description d'expériences dans une biographie de l'apprentissage linguistique ou la documentation en compétence langagière par des échantillons de travaux effectués dans d'autres langues (*Dossier*).

Il y a des aspects de la compétence communicative qui ne sont pas, ou pas obligatoirement, reliés à un niveau spécifique de compétence langagière; ainsi des deux aspects importants que sont les stratégies d'apprentissage et la compétence socioculturelle et interculturelle.

Des descriptions, ou même des listes de repérage de ces éléments, ne devraient pas être absentes du PEL seulement parce qu'elles ne peuvent pas être étalonnées et organisées en niveaux comme le sont les descripteurs de compétence communicative langagière. Puisqu'elles sont importantes pour des raisons pédagogiques, il est grandement souhaitable d'inclure de

telles descriptions et listes de repérage dans le PEL. Les concepteurs du projet de Portfolio de Rhénanie du Nord - Westphalie ont été particulièrement attentifs à ces aspects dès le début de sorte que l'on peut s'inspirer de leur PEL (pour des descriptions voir 5.2, *Biographie langagière*).

Lorsque de telles descriptions y sont incluses, il faut toutefois qu'apparaisse clairement, notamment dans les PEL pour adultes, qu'elles n'ont pas de relation aux *Niveaux communs de référence*.

7. Bibliographie

[Note: cette liste ne contient qu'une sélection limitée de titres; une bibliographie plus complète figure dans le *Guide à l'usage des concepteurs*]

7.1 Modèles de Portfolios européens des langues

On peut consulter une liste tenue à jour de Portfolios européens des langues et de matériel d'accompagnement sur le site Internet du Conseil de l'Europe: www.coe.int/portfolio

7.2 Documents du Conseil de l'Europe sur le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues

Conseil de l'Europe (2001): *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Online: <http://culture.coe.int/portfolio> [[> Documentation > Un Cadre européen commun de référence pour les langues](#)]

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP. Online: <http://culture.coe.int/portfolio> [[> Documentation > Common European Framework of Reference for Languages](#)]

Council of Europe (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies* (Ed.: Ch. Alderson). Strasbourg: Council of Europe (= Language Policies).

Lenz, Peter / Schneider, Günther (2002): *Developing the Swiss Version of the European Language Portfolio*. In: Council of Europe 2002, 68-86.

Lenz, Peter / Schneider, Günther (2003): Establishing a bank of descriptors for self-assessment for use in the European Language Portfolio. Relating descriptors from ELPs to the Common European Framework. Strasbourg: Council of Europe, DGIV/EDU/LANG (2003) 7.

Little, David / Perclová, Radka (2001): *Le Portfolio Européen des Langues: Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Little, David / Perclová, Radka (2001): *The European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

North, Brian (2002a): Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. In: Council of Europe 2002, 87-105.

North, Brian (2002b): A CEF-based Self-assessment Tool for University Entrance. In: Council of Europe 2002, 146-166.

Schneider, Günther. / Lenz, Peter. (2001): *European Language Portfolio. Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe. Online: www.coe.int/portfolio >Documentation

7.3 Autres publications concernant des descripteurs et des Portfolios

Babylonia. Special number in collaboration with the Council of Europe: European Language Portfolio - Portfolio européen des langues - Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio europeo delle lingue - Portfolio europeic da las linguas. 1999/1.

Babylonia. European Language Portfolio II - Das europäische Sprachenportfolio II - II Portfolio europeo delle lingue II - Le Portfolio européen des langues II - II Portfolio europeic da las linguas II. 2000/4.

Little, D. (2003): The Common European Framework: principles, issues, challenges. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 56(3), pp. 130-140.

North, Brian (1999): The European Common Reference Levels and the Portfolio. In: *Babylonia* 1, 25-28.

North, Brian (1996/2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.

North, Brian / Schneider, Günther (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15, 2, 217-262.

Schneider, Günther (1999a): *Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version)*. Online: <http://www.languageportfolio.ch> [> Background information].

Schneider, Günther / North, Brian (1999): „In anderen Sprachen kann ich ...“- Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. *Umsetzungsbericht*.

Bern, Aarau: Nationales Forschungsprogramm 33 (NFP33), Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Schneider, Günther / North, Brian (2000): «Dans d'autres langues je suis capable de ...» *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation*.

Berne / Aarau: Programme national de recherche 33 (PNR33), Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Schneider, Günther / North, Brian (2000): *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Rüegger.

Thürmann, Eike (2001): *Das Portfolio-ABCDarium*.
Online: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/index.html>

Tracer. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes. Dossier Portfolio 15, 1999.

7.4 Références utiles sur l'Internet

La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a ouvert un site Internet pour toute information sur le Portfolio européen des langues, site relié à des sites PEL locaux:

<http://www.coe.int/portfolio>

Fribourg, février 2004