

**Council of Europe**  
**Conseil de l'Europe**



# **Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe**

**Objectifs, évaluation, certification**

Rapport du Symposium de Rüschtikon

Conseil de la coopération culturelle, 1993

---

Créé le 5 mai 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires, le **Conseil de l'Europe** est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Son siège se trouve au Palais de l'Europe à Strasbourg (France).

Grâce à un système souple de coopération entre les gouvernements, les parlementaires et les experts, le Conseil de l'Europe cherche à défendre et à promouvoir les droits de l'homme et la démocratie et à harmoniser les politiques de ses trente-deux Etats membres\* dans des domaines très divers : éducation, culture, action sociale, santé, environnement, pouvoirs locaux et justice.

Les activités en matière d'**éducation et de culture** sont gérées par le **Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC)**, qui comprend les trente-huit Etats signataires de la **Convention Culturelle Européenne**: les trente deux Etats membres du Conseil de l'Europe\*, le Saint-Siège, la Fédération de Russie, la Lettonie, l'Albanie, la Croatie et la Belarus. Elles ont principalement pour but de développer en Europe une éducation qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui, et de rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur de leur identité culturelle.

Le CDCC poursuit ces buts en favorisant un apprentissage des langues centré sur les besoins et les motivations des apprenants, et en préparant les enseignants et formateurs d'enseignants à jouer pleinement leur rôle compte tenu notamment des mutations de notre société européenne.

En matière d'**apprentissage des langues vivantes**, l'action du CDCC vise à aider les Etats membres à prendre des mesures efficaces pour permettre à leurs ressortissants d'apprendre à utiliser les langues et, ainsi, à *améliorer la compréhension réciproque, la mobilité personnelle et l'accès à l'information dans une Europe multilingue et pluriculturelle*. Elle a pour objectifs de favoriser la mise en oeuvre des réformes en cours et de promouvoir l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants.

\*  
\*       \*  
\*

A ce jour, le Conseil de l'Europe a publié divers ouvrages relatifs à la planification et à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes, parmi lesquels la série des "niveaux-seuils" pour différentes langues. Toutefois, les opinions exprimées dans ces publications ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Toute demande de reproduction ou de traduction doit être adressée au Directeur de l'Enseignement, de la Culture et du Sport du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, France.

\* Autriche, Belgique, Bulgarie, la République tchèque, Chypre, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Saint-Marin, Espagne, la République slovaque, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie, Royaume-Uni

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE DU CONSEIL DE L'EUROPE

"Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe:  
objectifs, évaluation et certification"

Symposium tenu à Rüschlikon, Suisse  
10 - 16 novembre 1991

Organisé par les autorités fédérales suisses, en collaboration avec la  
Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction  
Publique (CDIP), la Fondation Eurocentres, les Ecoles Club Migros et la  
Commission interuniversitaire de linguistique appliquée (CILA)



R A P P O R T

Rapporteur Général : Dr. John Trim

Rapport publié par Brian North

- évaluation (06)
- enseignement des langues (13)
- certification (06)
- finalité de l'éducation (03)
- apprentissage (02)
- langues vivantes (13)



## TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
<b>A. INTRODUCTION</b>	
1. Contexte du Symposium: Note générale d'orientation	2
2. Un aperçu des travaux du Symposium	9
3. Discours d'ouverture:	
Jean Cavadini, Président de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP/EDK)	11
Maitland Stobart, Directeur-Adjoint de l'Education, de la Culture et du Sport, Conseil de l'Europe	14
4. Le Symposium dans le contexte des projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe: John Trim, Conseiller du projet	17
<b>B. RESUMES DES CONCLUSIONS DES GROUPES DE TRAVAIL</b>	
1. Transparence et cohérence dans la conception des objectifs, l'évaluation et les procédures de certification	25
2. Au-delà du niveau-seuil: spécification d'objectifs pour des besoins divers. Continuité ou changement?	26
3. Vers un cadre européen centré sur l'apprenant, permettant de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues	28
<b>C. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DU SYMPOSIUM</b>	29
<b>D. TEXTES DE ORATEURS</b>	
<b>1. Transparence et cohérence dans la conception des objectifs,     l'évaluation et les procédures de certification</b>	
1.1 Transparence et cohérence: pour qui et pourquoi?	35
1.2 Exemples d'innovations dans la conception des objectifs, l'évaluation et les procédures de certification	
1.2.1 La transparence dans une certification officielle décentralisée: Annie Monnerie	43
1.2.2 Le projet "Framework" (Cadre) de l'"English-Speaking Union": Brendan J. Carroll	50

1.2.3	"Treffpunkte": les points de rencontre à la charnière des scolarités obligatoires et post-obligatoires: Beat Vonarburg	55
1.2.4	Les projets d'objectifs gradués: Brian Page	56
1.2.5	Le certificat d'italien L2. Esquisse du projet: Wanda D'Addio Colosimo	60
1.3	L'apprentissage des langues vivantes, une éducation de l'apprenant: faciliter l'auto-orientation dans l'apprentissage des langues: Viljo Kohonen	63
1.4	Modes d'évaluation en matière de langues: Brendan J. Carroll	80
<b>2.</b>	<b>Au-delà du niveau-seuil: spécifications d'objectifs pour des besoins divers: continuité ou changement?</b>	
2.1	Remarques sur la conception des objectifs et des modalités d'évaluation au-delà du niveau-seuil: Daniel Coste	86
2.2	Exposés présentés lors de la table ronde:	
2.2.1	Les plans d'études-cadres en Suisse: une initiative des enseignants pour définir les objectifs de l'enseignement secondaire général: Rolf Siegwart	96
2.2.2	Réforme des examens de langues étrangères dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général néerlandais: Theo J.M. Van Els	98
2.2.3	Le programme d'enseignement et les problèmes d'évaluation: Tony Fitzpatrick	104
2.2.4	Le cadre multilingue du projet de certificat européen: Arturio Tosi	107
2.2.5	Rénovation du curriculum à l'Instituto Cervantes: Ernesto Martin-Peris	110
2.3	Le Threshold Level 1990: Jan A. Van Ek	113
<b>3.</b>	<b>Vers un Cadre Européen centré sur l'apprenant, permettant de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues</b>	118
3.1	Implications de la transparence et de la cohérence pour la certification: Brian Page	119
3.2	Un portfolio européen de langues: Rolf Schärer	124

3.3	Evaluation, étalonnage, certification: Louis Porcher	131
3.4	Résumé de la table ronde sur le Portfolio européen des langues: Sybille Bolton, (Institut Goethe) Peter Hargreaves, (Cambridge Syndicate) Frank Heyworth, (Eurocentres) Brian Page, (Consultant en éducation) Martin Schatzmann, (Crédit Suisse) Arnold Wyrsh, (CDIP Suisse Centrale).	134
3.5	Un Portfolio européen de langues: options pour des échelles de compétence: Brian North	142
<b>E.</b>	<b>DISCOURS DE CLOTURE</b>	<b>159</b>
	John Trim, Rapporteur général	
	Tony Shaw, Bureau LINGUA	
	Maitland Stobart, Directeur-Adjoint de l'Enseignement, de la Culture et du Sport, Conseil de l'Europe	
	Denis Girard, Président du Groupe de Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe	
	Pierre Luisoni, Président du Comité de l'Education du Conseil de l'Europe, Président du Symposium	
	<b>ANNEXES</b>	
1.	Liste des participants	165
2.	Programme du Symposium	173
3.	Foire aux informations sur les systèmes d'examens et de certification	178
4.	Bref aperçu des travaux en cours, des projets et réformes concernant le thème du Symposium	179
5.	Réseau d'action proposé par les participants à l'exposition de présentation du réseau	190



## **A. INTRODUCTION**

## CONTEXTE DU SYMPOSIUM

### NOTE GENERALE D'ORIENTATION

#### 1. Organismes

Les autorités fédérales suisses, en collaboration avec la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CIDP), la Fondation Eurocentres, les Ecoles Club Migros et la Commission interuniversitaire de linguistique appliquée (CILA).

#### 2. Date

10-16 novembre 1991.

#### 3. Lieu

Gottfried Duttweiler Institute, Rüschlikon, et Hôtel Panorama, Feusisberg (Zürich), Suisse.

#### 4. Contexte

A la suite du symposium intergouvernemental qui s'est tenu à Rüschlikon (Suisse) en 1971 sur le thème "Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes comme partie de l'éducation des adultes", le Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel a constitué un groupe de travail restreint chargé d'étudier la faisabilité d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes. En 1973, le groupe ainsi constitué a présenté au symposium de Saint-Wolfgang (Autriche) le cadre théorique sur lequel se sont appuyés les travaux ultérieurs du Conseil de l'Europe. En 1977, le rapport "**Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes**" présentait plusieurs possibilités de mise en place d'un système d'unités capitalisables, et en examinait les problèmes théoriques et pratiques sur les plans linguistique, pédagogique et administratif. Le rapport concluait: "Il ressort des travaux effectués jusqu'ici (1977) par le groupe d'experts que l'introduction d'un système d'unités capitalisables ne se heurte pas à des problèmes insurmontables d'ordre éducatif ou pédagogique. C'est donc plutôt une question de choix, de volonté et d'organisation."

Ce rapport a été examiné lors du symposium intergouvernemental "**Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes**", tenu à Ludwigshafen (Allemagne) du 7 au 14 septembre 1977 et qui avait pour objectifs:

- de présenter aux délégués des gouvernements et aux représentants des milieux pédagogiques concernés par l'éducation des adultes en Europe les travaux théoriques et pratiques entrepris jusqu'en 1977; et
- de sonder l'opinion sur la manière dont le système d'unités capitalisables pourrait être développé, utilisé et appliqué au niveau européen.

Les discussions du symposium tendaient à définir le cadre d'une nouvelle phase de développement du projet "Langues vivantes" impliquant:

- a. une généralisation des expériences pilotes et la synthèse des informations qui en découlaient;
- b. la coordination avec les développements intervenus dans les divers secteurs de l'éducation;
- c. des négociations avec les autorités nationales et internationales compétentes pour parvenir à des propositions acceptables et réalisables sur les modalités d'organisation et de mise en oeuvre progressive du système proposé.

Ayant examiné la proposition en groupes de travail, les participants au symposium ont estimé que les conditions étaient satisfaisantes "pour la création d'une structure européenne d'information, de consultation et d'action en vue de promouvoir l'étude et la mise en application d'une approche systématique de l'apprentissage des langues par les adultes et, ultérieurement d'un système européen d'unités capitalisables dans ce domaine". Ils ont ensuite formulé des propositions précises pour un programme de recherche et de développement aux multiples facettes, et recommandé la création d'une structure administrative et organisationnelle appropriée. C'est dans cette perspective qu'a été mis sur pied le Projet "Langues vivantes" n° 4. Toutefois, le Conseil de l'Europe n'a pas donné suite à la recommandation concernant la structure organisationnelle. Le nouveau Groupe de Projet a donc décidé de suspendre les activités relatives à un système d'unités capitalisables en attendant que les conditions politiques et administratives soient plus favorables. Entre-temps, les travaux se sont orientés vers une série de projets pilotes dans lesquels les principes qui étaient à la base du système d'unités capitalisables proposé ont été appliqués à un large éventail de situations pédagogiques (rapport **Langues vivantes 1971-1981**).

Au vu du succès de cette phase, un nouveau projet "Langues vivantes" fut mis en oeuvre de 1982 à 1988 (projet n° 12) pour encourager les généralisations de cette approche dans les Etats membres. L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes aux fins de communication ont été favorisés par la mise sur pied d'un Réseau d'Interaction dans le secteur scolaire et par la tenue d'une série de 37 ateliers internationaux pour formateurs d'enseignants. Pendant cette période, nombre d'Etats membres ont modifié leurs programmes scolaires et leurs programmes d'examens, ainsi que la conception des cours et manuels, conformément à la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres.

En même temps, la spécification des objectifs s'est poursuivie selon les deux grands axes suivants:

- mise au point des spécifications du "niveau-seuil" pour un plus grand nombre de langues, et mise en place, dans presque tous les cas, d'innovations intéressantes dont ont pu bénéficier les responsables de la conception des programmes;
- lancement d'une série d'études destinées à enrichir le modèle de spécification des objectifs. Ce travail a été poursuivi dans le Projet n° 12 par l'étude de J. van Ek "**Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes (1988-1989)**". Le modèle présenté dans ce document a servi de base à l'élaboration d'une version révisée et amplifiée des spécifications du Threshold Level et du Waystage.

Les activités du projet n° 12 ont été présentées dans un Rapport Final, examiné lors d'une conférence intergouvernementale tenue à Strasbourg en 1988. Conformément à ses recommandations, le CDCC prenant acte des progrès réalisés mais insistant d'autre part sur la nécessité de poursuivre le processus de réformes, a décidé de continuer ses activités en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues vivantes dans le cadre d'un nouveau projet à moyen terme. "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne", où les méthodes qui s'étaient révélées fructueuses lors des précédents projets seraient appliquées *mutatis mutandis* aux nouveaux secteurs de l'éducation jugés prioritaires, à savoir:

- apprentissage précoce des langues vivantes (avant le début du secondaire, c'est-à-dire avant l'âge de 11 ans);
- enseignement secondaire du second cycle (15-16 à 17-19 ans - généralement après la scolarité obligatoire);
- éducation des adultes, niveau supérieur (c'est-à-dire au-delà des objectifs de la scolarité obligatoire);
- enseignement et formation à orientation professionnelle (associant formation au monde du travail et poursuite de l'enseignement général).

Dans chacun de ces secteurs prioritaires, plusieurs thèmes prioritaires ont été définis, à savoir:

- définition d'objectifs appropriés (c'est-à-dire pertinents et réalisables) pour les différents apprenants et groupes d'apprenants;
- utilisation des médias et des nouvelles technologies;
- éducation bilingue (c'est-à-dire emploi de plus d'une langue comme véhicule de l'instruction scolaire);
- intégration des séjours et échanges éducatifs (y compris à distance) dans les programmes scolaires ("pédagogie des échanges");
- "apprendre à apprendre": préparation des élèves et des étudiants à un apprentissage autonome (attitudes, prises de conscience, techniques d'étude);
- méthodes adaptées et efficaces pour apprécier et évaluer les compétences des apprenants et l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage.

Il a été estimé que la formation initiale et continue des enseignants constituait une dimension essentielle de l'innovation pour tous les thèmes et tous les secteurs prioritaires.

Conformément aux recommandations du Symposium intergouvernemental de Sintra (Portugal, 7-11 novembre 1989), la principale méthode de travail du nouveau Projet consiste à mettre en oeuvre une série de programmes de recherche et de développement. Chacun de ces programmes, d'une durée de deux ans environ, sera conçu et lancé lors d'un atelier organisé par un Etat membre. Ses résultats seront ensuite évalués par un deuxième atelier, tenu normalement dans un autre Etat membre, qui étudiera comment les diffuser et formulera des recommandations d'activités futures. Plusieurs programmes d'action ont déjà été définis et sont en cours de mise en oeuvre. L'Atelier 1A (octobre 1990), organisé par les pays du Bénélux, a porté sur l'élaboration des programmes de langues dans

le second cycle du secondaire (15-16 à 18-19 ans, enseignement général, technique et professionnel), en insistant particulièrement sur les critères et descripteurs pour la formulation d'objectifs diversifiés, sur les paramètres pour définir un cadre du curriculum et sur les formes et fonctions de l'évaluation.

Les résultats et produits escomptés du nouveau Projet devraient déboucher, entre autres, sur des "développements dans le domaine de l'évaluation, des tests et des certifications". L'évaluation (y compris l'auto-évaluation) a toujours été un élément important de l'approche préconisée par les Projets "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe, et les travaux menés dans le cadre des Projets 4 et 12 ont porté sur les principes, les méthodes et les pratiques. A la suite de la décision, prise en 1977, d'ajourner la mise en place d'un système européen d'unités capitalisables, aucune tentative n'a été faite pour créer un cadre commun unifié dans lequel pourraient s'insérer les diplômes et qualifications décernés en matière de langues vivantes par les diverses autorités et institutions des Etats membres. Depuis, la situation a évolué à plusieurs égards:

- la mobilité européenne s'est accrue et devrait continuer à s'accroître à un rythme accéléré. Il faudra donc que les autorités éducatives, les employeurs et autres parties intéressées soient en mesure d'apprécier la valeur des qualifications acquises dans d'autres systèmes, par les candidats à un poste ou à des études;
- les employés, voire tous les apprenants, ont besoin de connaître la valeur des qualifications qu'ils acquièrent, non seulement dans le pays où elles sont demandées, mais aussi dans les Etats où ils pourraient souhaiter étudier ou travailler;
- les programmes ont connu une évolution profonde et convergente, notamment en conséquence de l'application progressive des principes et modèles adoptés dans le cadre des Projets "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe. Ils sont devenus plus explicites, et il existe aujourd'hui un éventail plus riche de descripteurs de contenu et de niveaux de résultats;
- des expériences ont été menées dans certains pays en vue de définir un cadre descriptif pour la comparabilité des qualifications (par exemple le système de l'"English Speaking Union" au Royaume-Uni).

Le moment est donc venu de réexaminer les questions laissées en suspens en 1977. Le nouveau Groupe de Projet a donc accepté avec plaisir et enthousiasme l'offre du Gouvernement helvétique d'accueillir à Rüschlikon (ce qui était tout à fait approprié) un symposium intergouvernemental qui évaluerait l'opportunité et la faisabilité d'un cadre de référence commun, au niveau européen, pour la certification en matière de compétences langagières.

## 5. Buts et objectifs du Symposium

Le symposium vise à encourager la mobilité, la coopération et la compréhension mutuelle en Europe en établissant un **cadre plus satisfaisant qui favorise la continuité de l'apprentissage des langues** par les jeunes et les adultes dans les pays membres. Il ne s'agit pas d'instituer un examen ou une série d'examens, mais plutôt un **système cohérent et transparent** qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à certains points de référence bien définis. Il convient à cette fin d'adopter les mêmes principes (ou au moins des principes compatibles) dans:

- la définition des objectifs;
- les procédures d'évaluation des compétences langagières;
- les systèmes de certification et de qualification.

Le Symposium cherchera donc à parvenir à un **consensus sur les principes à adopter, et à évaluer les possibilités de mise en place d'un tel cadre**. Si la réponse est positive, des propositions seront formulées quant aux mesures à prendre à cette fin. Dans le cadre du Projet du CDCC, mais en tenant compte des nombreuses spécifications et certificats qui existent déjà, le Symposium étudiera l'adéquation des modèles utilisés à ce jour dans les spécifications de "niveau-seuil" (y compris les éléments nouveaux introduits dans le **Threshold Level 1990**), pour une application à des niveaux d'apprentissage avancés. Il pourrait ensuite examiner quelles modifications ou quelles alternatives pourraient, le cas échéant, s'avérer nécessaires ou souhaitables.

Le Symposium examinera également la possibilité de produire un "**passport des langues**" ou "**portfolio des langues**", document qui attesterait les compétences langagières obtenues par un apprenant dans le cadre commun esquissé ci-dessus et qui pourrait être délivré dans un format spécial, sous les auspices du Conseil de l'Europe. Il aurait pour fonctions:

- de maintenir et d'accroître la motivation par une formation de longue durée;
- d'encourager la reconnaissance, notamment par les employeurs et autres parties intéressées, des acquis langagiers, au moyen d'un document unique à usage européen;
- d'améliorer la cohérence dans les systèmes d'enseignement et de faciliter la création d'interfaces efficaces entre les secteurs éducatifs.

## **6. Méthodes de travail**

Le Symposium se déroulera en quatre phases successives:

**Première phase:** définition des principes généraux pour l'élaboration d'un cadre descriptif commun, et examen, à la lumière de ces principes, d'exemples d'innovations récentes dans les domaines de:

- la définition des objectifs;
- l'évaluation;
- la certification.

**Deuxième phase:** application des principes à la définition d'un instrument modulaire qui servirait de référence commune pour les niveaux post "niveau-seuil" - notamment en ce qui concerne les qualifications de l'enseignement professionnel et général du second cycle du secondaire, ainsi que de leurs équivalents en matière d'éducation des adultes. (Il y aura lieu d'exploiter ici l'expérience de l'Atelier 1A (Bénélux).

**Troisième phase:** examen du "*portfolio des langues*" proposé, ainsi que des problèmes que poserait ce "dossier" sur le plan des diverses conceptions de la certification; il conviendrait aussi d'étudier les moyens d'aborder ces problèmes.

**Quatrième phase:** mise en place de réseaux d'interaction destinés à faciliter les développements et travaux futurs en matière de définition des niveaux et objectifs, de procédures d'évaluation, d'établissement des profils des apprenants et de certification; formulation de propositions et de recommandations intéressant la coopération entre les institutions aux niveaux national et européen.

## Quelques questions à aborder

- Quels sont les paramètres qui constituent un cadre descriptif approprié? L'analyse par les "quatre aptitudes" représente-t-elle une base adéquate pour la définition de qualifications générales ou "partielles"? Faut-il expliciter les "sous-aptitudes" et les activités qui mettent en jeu plus d'une aptitude?
- Combien de niveaux faut-il distinguer? Comment définir les niveaux inférieurs de manière à exprimer des résultats positifs plutôt que des degrés d'incompétence (ce que l'apprenant n'arrive pas à faire)?
- Avec quelle précision peut-on, et doit-on, décrire les résultats obtenus, dans l'intérêt de la "transparence"?
- Dans quelle mesure la "cohérence" est-elle nécessaire ou souhaitable? Qu'implique le terme "cohérence"?
- Y a-t-il un danger qu'un système trop bien défini puisse porter préjudice à la diversification centrée sur l'apprenant et à la décentralisation des décisions, ou entraver la flexibilité et l'innovation? Dans l'affirmative, comment empêcher ce danger?
- Quelles devront être les fonctions: a) de l'évaluation extérieure; b) de l'évaluation par les enseignants; c) de l'auto-évaluation; d) de l'évaluation réciproque par rapport à l'évaluation diagnostique, formative et sommative?
- Peut-on appliquer le principe modulaire qu'implique le système d'unités capitalisables? Comment le mettre en oeuvre?
- Comment assurer la crédibilité d'un "*portfolio des langues*"? Risque-t-on d'en faire un emploi abusif et comment éviter ce risque?
- Comment le "*portfolio des langues*" peut-il contribuer à la mobilité éducative et professionnelle en Europe? Quelles mesures pratiques permettront de parvenir à cette fin?
- Comment parvenir à un consensus entre des autorités et des institutions qui ont des idées, des pratiques et des intérêts différents?
- Le cas échéant, quelle forme de reconnaissance faudrait-il accorder au cadre global et aux certificats, etc. qui se situeraient dans ce cadre? Qu'impliquerait cette reconnaissance? Si elle est souhaitable, comment doit-elle se concrétiser dans la pratique?
- Quels travaux complémentaires de recherche et de développement faudrait-il entreprendre pour formuler des propositions concrètes? Comment organiser ces travaux? Combien de temps prendront-ils?

## **7. Langues de travail**

Les langues de travail du Symposium seront l'anglais et le français, les deux langues officielles du Conseil de l'Europe. L'interprétation simultanée sera prévue entre ces deux langues durant les séances plénières et dans certaines groupes de travail.

## **REFERENCES**

- Van Ek J. 1986: "Objectives for foreign language learning: Scope." Conseil de l'Europe.  
Van Ek J. 1987: "Objectives for foreign language learning: Levels." Conseil de l'Europe.  
Van Ek J. & Trim J.L.M. 1991a: "Threshold Level 1990" Conseil de l'Europe.  
Van Ek J. & Trim J.L.M. 1991b: "Waystage 1990" Conseil de l'Europe.

## 2.

### UN APERCU DES TRAVAUX DU SYMPOSIUM

Le Symposium, présidé par M. Pierre LUISONI, Président du Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, a réuni 108 participants originaires de 26 pays, y compris des représentants d'organismes de certification et d'institutions culturelles. La liste complète des participants figure en Annexe 1. (Celle des travaux en cours, des projets et réformes concernant le thème du Symposium est donnée en Annexe 4).

Le Symposium a été ouvert le dimanche 10 novembre au soir par Jean CAVADINI, Président de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP/EDK), et Maitland STOBART, Directeur Adjoint de l'Enseignement, de la Culture et du Sport au Conseil de l'Europe. M Cavadini a souligné tout l'intérêt qu'offrait le thème du Symposium pour un pays multiculturel et multilingue comme la Suisse. M. Stobart a, pour sa part, évoqué l'importance du Symposium dans la perspective de l'ouverture des pays d'Europe centrale et orientale, insistant sur le rôle de l'éducation, et plus particulièrement de l'apprentissage des langues, si l'on veut que les jeunes Européens en viennent à se sentir "non seulement citoyens de leur région et de leur pays, mais aussi citoyens de l'Europe et du monde". Le lendemain matin, lundi 11, ce fut au tour de M. TRIM, Rapporteur général et Conseiller de projet, de situer le Symposium dans le contexte des travaux des Projets Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Retraçant le chemin parcouru depuis le premier Symposium de Rüschtikon, il y a tout juste 20 ans, il a rapidement indiqué les raisons pour lesquelles la situation actuelle se prêtait mieux à une étude de la faisabilité d'un cadre européen de référence que lors du Symposium de Ludwigshafen en 1977. Il a fait état de l'avance prise en la matière par certaines institutions mues par des considérations pratiques, concluant que manifestement il ne s'agissait plus de s'interroger sur l'opportunité d'un cadre de référence commun, mais de se demander quelle devrait être sa nature et comment procéder pour son élaboration.

On trouvera ci-après le texte intégral de ces trois allocutions (pages 11, 14 et 17).

Les travaux du Symposium ont été scindés en quatre grandes phases:

- Phase 1: aperçu de l'état de la question;
- Phase 2: objectifs et évaluation au-delà du niveau-seuil;
- Phase 3: comment rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues;
- Phase 4 et 5: perspectives et travaux futurs.

Chaque phase comprenait à part égale des séances plénières et des discussions en groupes, auxquelles se sont ajoutées pour les phases 2 et 3 des tables rondes, chacune abordant le thème en discussion sous divers angles. On trouvera dans l'Annexe 2 le programme du Symposium, et dans la Section D le texte de toutes les interventions.

**La phase 1:** "Transparence et cohérence dans la conception des objectifs, l'évaluation et les procédures de certification" était une étude de la signification des principes de transparence et de cohérence sur le double plan théorique et pratique, et de leurs implications pour la conception d'un éventuel cadre européen commun pour l'apprentissage des langues. Après un exposé général de René RICHTERICH et Günther SCHNEIDER, deux paires d'exemples d'innovations remarquables dans ce domaine ont été présentées par Annie MONNERIE (Diplômes élémentaire et approfondi de langue française: DELF/DALF) et Brendan CARROLL (cadre de l'English Speaking Union) pour la première, et par Beat VONARBURG (Treffpunkte) et Brian PAGE (Objectifs gradués) pour la seconde.

Le mardi matin fut consacré à des aspects théoriques de l'apprentissage (Viljo KOHYONEN) et de l'évaluation (Brendan CARROLL). Des discussions en groupes ont eu lieu après l'exposé d'ensemble, après chaque série d'exemples, et à la fin de la phase 1.

**La phase 2:** "Au-delà du niveau-seuil: spécification d'objectifs pour des besoins divers. Continuité ou changement?" dirigée par Daniel COSTE, a étudié les caractéristiques de l'apprentissage et de son contexte au-delà du niveau-seuil, et leurs conséquences sur les principes utilisés dans la définition des objectifs et sur la conception des modules. Une table ronde, au cours de laquelle ont été présentés des exemples de différents projets concernant la définition d'objectifs au-delà du niveau-seuil, a été suivie d'une discussion en groupes.

**La phase 3:** "Vers un cadre européen, centré sur l'apprenant, permettant de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues", portait sur les aspects relatifs à l'étalonnage, et sur la forme à donner à un instrument de consignation des compétences atteintes. Brian PAGE a défini quelques-uns des critères auxquels un cadre devrait répondre, et Rolf SCHÄRER a esquissé les grandes lignes d'une approche centrée sur l'apprenant et intitulée "portfolio (ou passeport) européen des langues". Ces présentations furent suivies d'une table ronde présidée par Louis PORCHER, qui, dans son introduction, évoqua certains problèmes liés à l'évaluation, l'étalonnage et la certification. L'une des principales questions qui se posent à propos de la construction d'un cadre de référence est de savoir s'il faut adopter une échelle de compétences et, dans l'affirmative, quelle doit en être la nature? Briant NORTH a exposé les conclusions d'une première analyse de divers systèmes d'échelle possibles.

Des séances "Show and Tell" sur les innovations dans la définition des objectifs et dans les procédures d'examens et la certification ont été proposées par des participants le lundi 11 au soir, et une foire aux informations sur les examens et les systèmes de certification a eu lieu dans la soirée du mercredi 13. La liste des organisations représentées à cette manifestation figure dans l'Annexe 3.

En dépit de ce travail intense, il y eut place aussi pour la détente: le mardi soir, un dîner de gala avec un numéro extraordinaire du clow "Bello", et le jeudi après-midi une excursion au Festival de Langues de Soleure avec participation à une fête de la diversité linguistique organisée par des élèves de l'enseignement secondaire suisse.

**La phase 4,** le vendredi 15, à l'hôtel Panorama de Feusisberg, fut l'occasion de discussions informelles et animées en petits groupes. Après l'élaboration de conclusions et de recommandations pour la phase 5, les participants ont défini les domaines auxquels ils s'intéressaient plus particulièrement, et proposé des programmes d'action et la mise sur pied de réseaux pour faciliter la recherche. Ces propositions ont été présentées lors d'une "foire aux réseaux" qui s'est tenue en fin d'après-midi. On en trouvera la liste dans l'Annexe 5.

Enfin, le samedi 16, après l'exposé, la discussion et l'adoption des conclusions et des recommandations du Symposium, ce furent les discours de clôture prononcés par Pierre Luisoni, Président du Groupe de Projet "Langues Vivantes", et Tony Shaw du Bureau LINGUA. Un résumé de ces discours figure dans la Section E.

### 3.

### DISCOURS D'OUVERTURE

#### Jean Cavadini, Président de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP/EDK)

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

C'est avec une particulière cordialité que nous vous saluons au nom des autorités suisses, vous, les participants au Symposium intergouvernemental organisé sous l'égide du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Soyez très cordialement bienvenus dans ce pays qui porte un vif intérêt aux travaux de cette grande institution.

Nous n'apprendrons rien à personne en rappelant que la Suisse est ici membre à part entière alors qu'elle n'a pas souhaité adhérer à l'ONU, et qu'elle rejoint Hamlet dans son interrogation existentielle: être ou ne pas être de la Communauté européenne. Telle est la question que nous nous poserons encore quelques années. Une seule certitude nous anime; nous sommes en Europe. Heureusement, la géographie est têtue.

C'est dire que nous apprécions le Conseil de l'Europe dont la philosophie et les méthodes de coopération conviennent bien à nos structures politiques et à notre éthique.

Vos travaux seront du côté suisse suivis avec une attention soutenue; le thème de votre travail ne manque sûrement pas d'ambition, puisque vous devez vous interroger, puis apporter des éléments de réponse, à ce qui constitue l'esprit même de l'enseignement d'une langue: transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe, quels objectifs, quelle évaluation, comment cerner la certification? Or, dans ce pays, on connaît l'importance politique du fait linguistique. La Suisse apprécie donc la thématique de vos recherches, et il y a plus de trente ans que nous coopérons aux réflexions du Conseil de l'Europe sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Nous constatons d'ailleurs avec plaisir que nous en avons retiré un profit certain. Est-il présomptueux de penser que nous avons pu également contribuer à l'enrichissement de la réflexion par l'expérience que nous avons dans ce domaine?

Je me permets de rappeler quelques caractéristiques du pays qui vous accueille. Géographiquement, vous le savez, nous sommes un petit pays de 41 000 km<sup>2</sup> qui partage ses frontières et ses langues avec l'Allemagne, l'Autriche, le Liechtenstein, l'Italie, la France. Nous comptons 6 700 000 habitants, avec une population active de 48,5 p. cent. La population étrangère au sein de la population suisse est de 15,5 p. cent et représente 21 p. cent de la population active et, si nous donnons cette indication, c'est précisément pour souligner, là encore, l'intérêt que nous portons à la politique linguistique.

On a dit tout à l'heure que la Suisse avait célébré son 700e anniversaire. Cela nous fait plaisir de le dire, même s'il faut tout de même convenir que la Suisse d'il y a 700 ans regroupait trois petits cantons qui totalisaient à peu près 8 000 habitants. Mais nous sommes tous, bien sûr, originaires de ces trois petits cantons. Nous formons un Etat fédéral depuis 1848 groupant 26 cantons ou demi-cantons. Les principes de démocratie directe sont solidement ancrés dans les cantons, dans les communes et sur le plan fédéral aussi. Ce qui fait que nous sommes célèbres dans le monde entier parce que nous allons voter au moins une fois tous les trois mois pour savoir s'il convient de pouvoir jouer plus de 5 F au casino ou de lancer un référendum sur la vitesse des autoroutes. Mais c'est une des difficultés que nous avons, nous Suisses, sur le chemin de l'Europe.

La Suisse connaît une diversité culturelle qui est bien sûr le fait de son plurilinguisme; notre pays est divisé en quatre régions linguistiques dans lesquelles les habitants parlent l'allemand, le français, l'italien et le réto-romanche. Allemand, français et italien constituent les langues officielles dans les proportions suivantes: 65 p. cent de la population parle allemand, 18,4 p. cent le français, 9,8 l'italien, 0,8 le romanche, et 6 p. cent parlent une autre langue que ces quatre langues: il s'agit bien sûr, pour l'essentiel, de la population étrangère dans notre pays.

Pour le troisième élément de cette communication, je vais tenter la mission impossible de parler du système éducatif suisse, ou plutôt du système éducatif en Suisse. L'école suisse est marquée par des éléments politiques et culturels frappants qui, nous devons le préciser, donnent aux cantons la complète maîtrise de leur système scolaire. Ce qui fait, comme l'a rappelé le Président, qu'il y a en Suisse 26 systèmes ou régimes scolaires, parfois très proches, parfois assez différents les uns des autres.

La compétence politique et juridique en matière d'éducation se heurte à des difficultés, en Suisse comme dans tout pays fédéraliste, (encore que la notion de fédéralisme doive être précisée: le fédéralisme en Suisse est la doctrine qui consiste à laisser à toutes les parties de l'Alliance les plus grandes compétences possibles, tandis qu'au sens canadien, par exemple, le fédéralisme consiste à donner un pouvoir à l'Etat central; les deux tendances sont absolument différentes mais couvertes par le même terme). Dans tout pays fédéraliste, la répartition du pouvoir entre l'Alliance centrale et les différentes parties pose de délicats problèmes, mais toute notre conception suisse repose sur le principe suivant: les cantons exercent tous les droits qui ne sont pas délégués au pouvoir fédéral; le mouvement est donc toujours de la base vers le sommet. L'école est restée un domaine de compétence essentiellement cantonal.

Ni les cantons ni la confédération ne disposent d'un appareil administratif qui domine l'ensemble du système scolaire, soit au niveau cantonal pour la formation professionnelle (qui peut relever de l'instruction publique ou de l'économie publique), soit pour les écoles, par ex. sociales, qui peuvent dépendre du Département concerné par les affaires sanitaires ou sociales. Il y a donc une très grande diversité dans la structure de notre confédération et de nos cantons pour tout ce qui a trait à l'enseignement.

Il y a des inconvénients; c'est l'évidence même: une certaine dispersion, quelques impossibilités, mais nous croyons que les avantages du système restent considérables, car les cantons considèrent leur souveraineté en matière d'éducation comme un des éléments de leur identité politique et culturelle.

Qu'il nous soit permis d'évoquer la question des langues dans notre pays, qui n'est pas, et de très loin, simple. Notre pays doit son existence à la capacité d'avoir pu lier ensemble des parties souvent différentes. La rencontre de l'allemand, qui est largement dominant, je l'ai dit, et de plusieurs enfants de la Romania - le français, l'italien, le romanche - cette rencontre ne devait pas entraîner dans un esprit logique la constitution d'un pays à l'avenir bien assuré.

Sur le plan politique, cette situation entraîne des conséquences importantes: et les Suisses doivent accepter une situation délicate et idéalement devraient parler quatre langues différentes. Nous reconnaissons que la rencontre de personnes capables de parler les quatre langues dans notre pays est rare, et l'on a dit parfois que les Suisses s'entendaient bien parce qu'ils ne se comprenaient pas. Ce n'est pas toujours faux. Certains esprits ont préconisé la création en Suisse de régions linguistiques homogènes; ces créations artificielles négligent le poids de l'histoire. La conquête et la maîtrise d'une langue s'avèrent donc difficiles et, aujourd'hui, la situation dans notre pays devient préoccupante. Le Tessin, qui est la partie parlant italien dans notre pays, a déjà manifesté une certaine inquiétude; dans

les Grisons, qui est la partie où l'on parle partiellement le romanche, on a constaté l'affaiblissement des différentes formes d'expression. Notre constitution fédérale se réfère à "l'allemand"; or, aujourd'hui, la majorité de la population alémanique de notre pays ne parle pas "allemand": elle parle le suisse allemand, dialecte qui n'est pas immédiatement réductible au haut allemand et qui rend très difficile la question de notre politique scolaire en matière d'apprentissage de la langue. La difficulté de compréhension entre francophones et germanophones s'accroît; c'est une vérité qu'il m'est pénible de dire, mais que je dois reconnaître. Le recours est croissant en Suisse au suisse allemand et il est tout à fait évident qu'une des conséquences est celle de l'apprentissage des langues auxquelles nous devons recourir.

En principe, les élèves de langue française apprennent l'allemand dès leur 4<sup>e</sup> année d'enseignement obligatoire, à l'âge de 10 à 11 ans. En principe, les élèves de langue allemande apprennent le français dès le 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire mais, avec une difficulté supplémentaire, qui réside dans le fait que l'apprentissage du français n'est pas pour eux une deuxième mais une troisième langue; le suisse allemand, puis l'allemand, puis le français. C'est donc une difficulté que nous avons et que nous devons reconnaître, et cela nous pose des questions tout à fait évidente lorsque nous devons perfectionner le corps enseignant francophone en allemand, et bien nous l'envoyons en Allemagne; nous ne pouvons pas de façon systématique trouver en Suisse des familles correspondant même universitaires parlant l'allemand. Je ne vais pas développer ce thème qui est assurément important pour nous, puisque tout de même nous devons rester sur la sphère européenne, mais je rappelle que parlant théoriquement l'allemand, le français et l'italien, nous parlons en Suisse avec 150 millions de personnes en Europe. Lorsque nous parlons le suisse allemand, nous parlons avec 4 millions de personnes; cela change les choses.

Nous devons donc conclure en vous disant que la question que vous abordez dans votre séminaire est un problème qui pour nous est fondamental: nous avons à dire combien nous vous sommes reconnaissants des travaux que vous allez conduire. L'évolution de l'Europe implique qu'on réfléchisse très sérieusement, très concrètement, à tout ce qui a trait à la comparabilité, à la perméabilité des systèmes. On l'a dit souvent, je le redis une fois encore, la nouvelle Europe sera celle du mouvement, de la mobilité, ce qui nous contraint à envisager la comparaison des formations et des certifications. Cette évidence nous frappe dans le domaine des langues vivantes; nous ne voulons pas, et j'imagine personne d'entre vous ne le souhaite, nous ne voulons pas une unification des systèmes éducatifs; nous ne souhaitons même pas une harmonisation forte de ceux-ci en l'expression d'un "europudding" qui serait réducteur à un modèle, mais nous sommes en revanche très sensible à la définition d'outils qui permettront la comparaison. Ils sont souhaitables ces outils, ils sont nécessaires. A vous de nous montrer d'abord comment ils peuvent exister, quelle est leur nature. Soucieux de respecter les diversités nationales, vous permettrez ensuite aux Etats de décider l'usage qui pourra en être fait.

Nous ne saurions conclure sans dire notre reconnaissance à celles et à ceux qui se sont engagés pour que cette conférence soit un succès. "L'intendance suivra", disait un général président d'une république voisine; ici, l'organisation a précédé: elle vous accompagnera, nous en sommes persuadés, pour le plus grand succès de vos travaux. Il n'était pas évident que tout fonctionnât harmonieusement quand plusieurs institutions distinctes devaient collaborer; le comité d'organisation, les responsables du projet du Conseil de l'Europe ont fourni un travail remarquable. Quand on réussit en Suisse à associer la Confédération et les cantons, les universités et les organismes privés, on crie souvent au miracle. Eh bien l'ampleur de ce miracle témoigne de l'importance de votre présence et de vos travaux.

Je vous remercie.

**Maitland Stobart, Directeur-Adjoint de l'Education, de la Culture et du Sport,  
Conseil de l'Europe**

Mesdames, Messieurs,

C'est avec grand plaisir que je représente le Conseil de l'Europe à l'ouverture de ce Symposium et vous transmets les vœux de notre Secrétaire Général, Mme Catherine Lalumière. Elle m'a prié de remercier très chaleureusement les autorités fédérales et nos partenaires suisses, qui ont offert d'accueillir ce Symposium organisé dans le cadre du programme sur l'éducation du Conseil de l'Europe, et ont consacré tellement de temps à sa préparation.

Au nom du Conseil de l'Europe, je voudrais vous souhaiter la bienvenue, à vous tous qui participez à ce Symposium. Nous sommes ravis que notre invitation ait suscité un tel intérêt. Cela montre combien le thème de notre débat ici, à Rüsclikon, est à la fois important et d'actualité. Je salue tout particulièrement:

- les délégués des nouveaux Etats membres d'Europe centrale et orientale
- l'observateur des Etats-Unis
- et les représentants de la Commission des Communautés Européennes et du Bureau LINGUA.

Je me propose ce soir de situer le Symposium dans le cadre des événements politiques majeurs qui se sont produits au sein du Conseil de l'Europe et de leurs répercussions sur notre programme en matière d'éducation, laissant à notre Rapporteur général, M. Trim, le soin de vous présenter demain la place qu'il occupe dans le contexte plus précis des travaux du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes.

A la suite des changements spectaculaires survenus en Europe centrale et orientale, notre organisation est devenue le plus vaste forum intergouvernemental et interparlementaire d'Europe. 30 Etats dont la Bulgarie, la Hongrie, la Pologne, la Tchécoslovaquie et l'Union Soviétique, participent à notre programme sur l'éducation, et nous développons la coopération avec cinq autres Etats: l'Albanie, les trois Républiques Baltes et la Roumanie. Notre aire géographique s'étend donc du Cap Nord à Chypre et à Malte, et de Reykjavik à Vienne et à Vladivostok. D'ici un an, les pays d'Europe centrale et orientale pourraient représenter près d'un tiers des Etats participant à nos activités sur l'éducation (11 sur 35).

Comme l'a souligné la "Charte de Paris pour une nouvelle Europe", "il nous appartient aujourd'hui de réaliser les espérances et les attentes que nos peuples ont nourries pendant des décennies: un engagement indéfectible en faveur de la démocratie fondée sur les droits de l'homme et les libertés fondamentales; la prospérité par la liberté économique et par la justice sociale; et une sécurité égale pour tous nos pays". Cette Charte a été adoptée en novembre dernier à Paris par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des 34 pays engagés dans la Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe (la CSCE).

La voie qui mène à la démocratie parlementaire et à l'économie de marché en Europe centrale et orientale est pavée de difficultés. De plus, comme nous avons pu le constater récemment, le sens ethnique et le nationalisme inspirent des réactions très vives, voire explosives. Ainsi, la Yougoslavie, vous l'aurez remarqué, n'est pas représentée à notre Symposium. Le mois dernier, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a décidé la suspension, le gel de notre coopération avec les autorités yougoslaves en raison de la mainmise sur la Présidence, des abus de pouvoir, de la violence et des violations des droits de l'homme.

Dans les années 90, les travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation vont tenter de répondre à trois questions primordiales:

1. Comment l'éducation et les systèmes éducatifs peuvent-ils contribuer à la promotion des droits de l'homme, des libertés fondamentales, de la démocratie pluraliste et de l'Etat de droit?
2. Comment l'éducation et les systèmes éducatifs peuvent-ils concourir au rapprochement entre les peuples de notre continent et à la prise de conscience de leur identité européenne?
3. Comment l'éducation et la culture peuvent-elles aider les gouvernements et les citoyens d'Europe à relever les grands défis qui se posent à nos sociétés?

Le mois dernier, notre Conférence permanente des Ministres européens de l'Education s'est réunie à Vienne pour étudier les conséquences des mutations radicales qui se produisent en Europe sur l'éducation de tous les jeunes Européens. Des ministres et des hauts fonctionnaires de 34 pays européens assistaient à cette conférence, et ils ont reconnu que:

- (i) les études, la formation, la vie professionnelle et les loisirs en Europe sont de plus en plus placés sous le signe de la communication, de la mobilité et des échanges;
- (ii) la vie quotidienne des Européens revêt "une dimension européenne concrète".

Le texte des Résolutions des Ministres vous a d'ailleurs été distribué.

Sur le terrain, les préoccupations sont les mêmes. Dans toute l'Europe, les éducateurs se passionnent pour la dimension européenne de l'éducation. On assiste à une véritable explosion du nombre des conférences et ateliers internationaux, nationaux et locaux sur ce thème. Le Conseil de l'Europe et les autres institutions européennes sont inondés de demandes d'éducateurs à la recherche d'informations générales, de matériels pédagogiques, de formation, de contacts et de partenaires.

Autre signe de cet intérêt qui se manifeste à la base, le nombre croissant d'associations et de réseaux éducatifs européens, tels l'Association européenne des enseignants, l'Association pour la formation des enseignants en Europe, l'Association européenne pour l'éducation spéciale, l'European Curriculum Network, l'European Standing Conference of Geography Teachers'Associations, l'European Secondary Heads Association, l'European Association of Distance Teaching Universities, l'European Bureau of Adult Education, l'European Rectors'Conference, l'Association européenne des parents d'élèves, le Bureau d'organisation des syndicats européens d'élèves et l'European Educational Publishers'Group. Mes collègues et moi, nous sommes en relation avec une soixantaine de ces organisations et chaque mois voit naître de nouveaux réseaux.

Face à cette progression spectaculaire, le Conseil de l'Europe ne peut qu'intensifier son action dans ce domaine. Outre le Projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" qui nous réunit cette semaine à Rüsclikon, nous venons de lancer une autre activité, tout aussi ambitieuse, sur la dimension européenne de l'enseignement secondaire. Son objectif est d'offrir aux décideurs et aux éducateurs des conseils pratiques sur la façon dont les écoles secondaires peuvent préparer les jeunes à vivre dans une Europe démocratique et multiculturelle. Mercredi et jeudi, je vais m'absenter pour assister, au Royaume-Uni, à l'ouverture de la réunion de notre réseau sur les liens, les jumelages et les échanges scolaires, ceci dans le cadre de notre nouveau projet.

Enfin, nous préparons un projet sur l'étude de l'Europe dans l'enseignement supérieur. Il démarrera l'an prochain et se concentrera sur certaines disciplines comme l'histoire, la géographie, les langues et littératures, les droits de l'homme, les sciences économiques, les structures sociales de l'Europe.

Au passage, je tiens à souligner avec vigueur que "la dimension européenne de l'éducation" ne signifie nullement l'uniformisation des systèmes éducatifs de notre continent. Il faut respecter la diversité et les spécificités locales, régionales et nationales, mais veiller tout autant à ne pas générer des attitudes eurocentriques ou égoïstes. Les systèmes éducatifs doivent encourager tous les jeunes Européens à se sentir "non seulement citoyens de leur région et de leur pays, mais aussi citoyens de l'Europe et du monde".

A maints égards, ce Symposium est l'une des réunions les plus importantes du programme sur l'éducation du Conseil de l'Europe pour 1991. En effet, si nous progressons dans l'élaboration d'un cadre européen commun de référence pour la certification des compétences en langues vivantes, nous ferons faire un grand pas à la mobilité éducative et professionnelle en Europe. Peut-être pourrons-nous aussi adapter certains des concepts et procédures mis au point à d'autres thèmes ou domaines d'étude.

Cette tâche ambitieuse, le Conseil de l'Europe ne peut l'accomplir à lui seul. Elle nécessite la coopération de partenaires nombreux et divers, et notamment celle de la Commission des Communautés Européennes. Il y a quelques mois, lors d'une réunion inter-secretariat entre notre service et la Task Force de la Commission, nous avons convenu d'inscrire les langues vivantes au nombre des domaines prioritaires de la coopération entre le Conseil de l'Europe et la Communauté Européenne. Nous étudions actuellement les modalités de mise en oeuvre d'une liaison et d'une interaction concrètes et efficaces entre notre Projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" et le très prometteur Programme LINGUA de la Communauté Européenne.

Mesdames et Messieurs, mes collègues, Jean-François Allain, Marlène von den Steinen et Lisa Calveley, et moi, nous nous réjouissons à la perspective de participer à vos travaux et formons des vœux pour le succès de ce symposium.

Merci.

#### 4. LE SYMPOSIUM DANS LE CONTEXTE DES PROJETS "LANGUES VIVANTES" DU CONSEIL DE L'EUROPE

Dr J.L.M. TRIM, Rapporteur général et Conseiller du projet

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

C'est un grand plaisir pour moi que de me trouver de nouveau à Rüslikon pour participer à ce Symposium intergouvernemental du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes, accueilli par les autorités fédérales suisses. Ce Symposium, préparé avec beaucoup de soin par nos collègues suisses, l'équipe d'animateurs internationaux et le Secrétariat du Conseil de l'Europe, nous offre à tous un défi très ambitieux à relever. Si nous y parvenons, je pense que cette réunion deviendra un jalon très important, voire historique, dans le développement de l'enseignement des langues vivantes sur notre continent et peut-être au-delà. Les représentants des institutions - grandes ou petites - qui jouent un rôle majeur dans ce domaine ont manifesté beaucoup d'intérêt pour notre réunion et se sont déclarés désireux d'y participer. C'est là un signe de l'importance de notre Symposium auquel sont représentés 26 Etats membres. Ce chiffre traduit également l'augmentation spectaculaire du nombre des Etats qui ont récemment adhéré au Conseil de l'Europe ou signé la Convention culturelle européenne. La coopération culturelle compte maintenant trente membres et son élargissement se poursuit. Il est vraisemblable que d'ici à l'année prochaine, les cinq autres Etats européens, y compris les nouvelles Républiques indépendantes baltes et - qui sait - peut-être d'autres républiques de l'Europe de l'Est, adhéreront au Conseil. Nous sommes particulièrement heureux d'accueillir un certain nombre de nos collègues du programme LINGUA de la Communauté européenne. Ils partagent beaucoup de nos préoccupations, et se soucient notamment de préparer les jeunes et les adultes à jouer un rôle actif dans la vie économique de leur pays. Il importe à l'évidence que nous travaillions dans la mesure du possible en étroite harmonie. De nombreux observateurs assistent également à notre Symposium. Parmi eux figurent beaucoup de représentants d'un grand nombre de grandes institutions européennes d'enseignement des langues vivantes et de certification et leurs décisions touchent des millions d'élèves. Nous avons également des représentants d'associations européennes d'enseignants, ainsi que des observateurs d'autres grands organismes internationaux et européens. L'Amérique du Nord, enfin, est représentée avec le Canada et les Etats-Unis. Nous avons tout à gagner de la mise en commun de nos expériences et de nos idées avec ceux qui jouent dans tous les pays un rôle éminent dans notre profession. Tous les pays du monde sont désormais interdépendants, si bien que la clarification des concepts ainsi que l'élaboration d'un cadre transparent et cohérent, mais néanmoins ouvert, que nous pouvons tous contribuer à définir en permanence, servent les intérêts de tous. Un très grand nombre de nos collègues auraient beaucoup aimé assister à notre symposium, mais malheureusement, ils n'ont pas pu trouver où se loger. Il nous incombe d'autant plus, à nous qui avons la chance d'y assister, d'obtenir des résultats concrets qui leur seront utiles.

Tel est donc le défi qui nous rassemble ici : quelle doit être la nature d'un **cadre européen commun** pour l'apprentissage des langues ? Comment sanctionner l'apprentissage continu des langues et comment rendre compte des résultats ? Nous devons, bien entendu, déterminer si nous tenons vraiment à réaliser ces objectifs - mais j'ai peine à m'imaginer que tant d'éminents délégués qui ont un emploi du temps si chargé, auraient fait tout ce voyage et auraient consacré toute une semaine de travail à ce Symposium s'ils n'espéraient pas parvenir à des conclusions positives et concrètes. Or, le simple fait de nous demander pourquoi nous désirons un cadre commun qui puisse nous guider pour enseigner les langues et évaluer les acquis langagiers, les sanctionner et en rendre compte, prouve que nous commençons déjà à envisager concrètement les moyens de mettre en place ce cadre, surtout si nous convenons qu'il doit être transparent, cohérent et ouvert.

Comme je l'ai dit, les organisateurs suisses et l'équipe internationale de coordination ont beaucoup réfléchi à ces questions et ont attentivement préparé le Symposium. En outre, ce Symposium et le programme d'activités concrètes qui sera lancé à cette occasion, s'appuient sur les résultats cumulés des projets "langues vivantes" successivement mis en oeuvre par le Conseil de l'Europe depuis 1965 environ. On peut en particulier considérer que ce Symposium reprend, à un moment où la question a mûri à maints égards, les travaux sur un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Nous avons commencé ce travail ici-même, à Rüschtikon, il y a presque vingt ans, lors du premier Symposium intergouvernemental sur l'éducation permanente, auquel nous avons assisté. Ce Symposium, organisé par le Conseil de la Coopération Culturelle, dans le cadre de son projet majeur sur les langues vivantes, portait essentiellement sur les implications des théories de Bertrand Schwarz sur l'**éducation permanente** des adultes, notamment sur l'apprentissage des langues vivantes. Si l'on devait songer à la nécessité de se perfectionner tout au long de la vie pour tenter de mieux relever les différents défis qui ne cessent de se présenter à nous, il nous faudrait à l'évidence repenser notre politique éducative et les bases théoriques sur lesquelles elle repose. Les systèmes éducatifs nationaux ont fortement tendance à être monolithiques : on regroupe les enfants dans des classes nombreuses et ils poursuivent tous le même objectif pédagogique, on les prépare tous aux mêmes examens, on leur fait tous plus ou moins acquérir, selon leurs aptitudes et leur assiduité, les mêmes connaissances et les mêmes compétences (tout au moins en principe - mais peut-être jamais en pratique). On espère ainsi assurer la cohésion du corps social. On fait suivre à tous les élèves le même parcours, depuis le niveau élémentaire de l'enseignement jusqu'au niveau supérieur en passant par le niveau intermédiaire - même si on abandonne en cours de route un certain nombre de victimes de ce système éducatif ! Cependant, la vie des adultes est d'une infinie diversité. Quel système de formation des adultes pourrait-on donc concevoir pour en tenir compte ? Les grands principes sur lesquels nous avons fondé nos derniers travaux découlent des réponses apportées à cette question : nous avons reconnu qu'il fallait fonder un tel système éducatif sur l'identification des besoins et des motivations des élèves, sur leurs caractéristiques et leurs dons, et non pas simplement sur une structure et un contenu universels des diverses disciplines ; nous avons reconnu que les élèves devaient progressivement devenir capables de prendre en charge leur apprentissage tant en ce qui concerne le contenu que la méthode ; qu'il fallait s'attacher en priorité à définir attentivement les buts et les finalités concernant des méthodes, des matériels et des procédures d'évaluation pédagogiques. On a constaté que les méthodes et les matériels didactiques dépendaient de la nature de chaque situation d'apprentissage, et que, par ailleurs, l'évaluation ne peut servir qu'à vérifier la réalisation des objectifs que l'on se propose d'atteindre.

Bien entendu, si l'apprentissage par l'élève est un processus individuel, l'enseignement dispensé par le maître est un processus social. Comment concilier les deux ? Au niveau de la classe, on peut modifier le rôle de l'enseignant qui devrait cesser d'être un "pourvoyeur de connaissances" pour devenir un facilitateur de l'apprentissage, qui devrait cesser d'être le personnage dominant d'un processus unitaire pour devenir l'organisateur de diverses activités destinées à des groupes de taille variable. Au niveau du système éducatif, il a été proposé de remplacer un système logiquement ordonné où tous les élèves franchissent parallèlement les mêmes étapes par un système où les disciplines globales seraient divisées en modules, que les élèves pourraient choisir et assimiler à un rythme adapté à leurs besoins, à leurs motivations et à leurs caractéristiques. On pourrait ainsi envisager un système européen d'unités capitalisables : on définirait une série de modules correspondant à des unités de compte qui seraient portées au crédit de chaque apprenant sur une base cumulative. A la suite du Symposium de Rüschtikon (1971), un petit groupe d'experts a été invité à étudier la faisabilité d'un tel système pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Après avoir admis que cet enseignement devrait être centré sur l'apprenant sur ses besoins et sur ses motivations, nous avons recherché les principes sur lesquels nous pourrions construire un système modulaire de ce type. Nous avons cependant reconnu qu'il n'était pas possible de suivre le modèle proposé pour une branche particulière du savoir, l'écologie, en divisant une langue entre un nombre

de domaines relativement indépendants à aborder un par un dans diverses combinaisons et dans quasiment n'importe quel ordre. Nous avons donc entrepris d'élaborer un modèle qui permettrait de construire des modules destinés à donner à chaque apprenant ou à chaque groupe d'apprenants la possibilité de communiquer et de trouver les termes voulus pour parvenir, par le biais du langage, à faire face à telle ou telle situation. En principe, le nombre de modules susceptibles d'être élaborés est illimité. En pratique, ce n'est que dans une situation d'apprentissage auto-dirigé que l'on peut être aussi flexible. Les autres situations d'apprentissage imposent nécessairement des contraintes. Nous devons par exemple nous demander?

- Qu'est-ce que les membres du groupe d'apprenants ont en commun?
- Quels sont les buts et objectifs de l'établissement d'enseignement et des autorités ou des organismes de financement qui lui assurent des ressources?
- Quels sont, en fait, ces ressources - humaines et matérielles?  
Par exemple:
  - Quelles connaissances théoriques et pratiques possèdent les enseignants?
  - Quelles connaissances théoriques et pratiques possèdent les apprenants?
  - L'établissement d'enseignement ou l'environnement offrent-ils à l'apprenant l'occasion d'être en contact avec la langue cible et ses "produits"?
  - A quelles autres ressources matérielles les apprenants eux-mêmes ont-ils accès?

Quel est le temps (en classe et à la maison) et quels sont les efforts que les apprenants et les enseignants peuvent consacrer à l'apprentissage d'une langue, etc.? Tous ces facteurs, et bien d'autres encore, limitent les objectifs que l'on pourrait raisonnablement adopter pour le groupe et ses membres. Et, naturellement, les décisions concernant le contenu et les méthodes varient selon les structures politiques, économiques et sociales à l'intérieur desquels les activités éducatives sont organisées, et également selon les relations et les attitudes qui en découlent. Certains systèmes privilégient la concertation et la négociation alors que d'autres ont une démarche plus autoritaire.

Entre 1971 et 1977, le Groupe d'experts s'est donc employé à formuler les principes sur lesquels on pourrait concevoir des unités d'apprentissage (Trim 1977, chapitre 3) et à élaborer un modèle pour la spécification des objectifs (Bung 1973 a). Des exemples de modèle figurent premièrement, dans une étude de Bung sur les connaissances en langues étrangères dont les différentes catégories de personnel hôtelier, et notamment les serveurs, ont besoin (Bung 1973 b) et deuxièmement, dans le célèbre **Threshold Level** du Dr. J. van Ek. D'autre part, les experts se sont attachés à définir un cadre éventuel pour la mise en place d'un système européen d'unités capitalisables, ils ont également tenté d'analyser les problèmes connexes posés par l'accréditation et la normalisation des niveaux de compétence. Un rapport sur ces thèmes a été présenté à un Symposium intergouvernemental organisé à Ludwigshafen en 1977 (Trim 1977). Le rapport concluait en ces termes : "... l'introduction d'un système d'unités capitalisables ne se heurte pas à des problèmes insurmontables d'ordre éducatif ou pédagogique. C'est donc plutôt une question de choix, de volonté et d'organisation". L'auteur note que les descripteurs utilisés dans les publications relatives au "niveau-seuil", notamment dans les études intitulées "**Un Niveau-Seuil**" et "**Kontaktschwelle**", peuvent servir de base à l'élaboration d'un "ensemble articulé de descripteurs des divers niveaux et orientations de compétence langagières", puis

il reconnaît qu'un "système efficace d'unités capitalisables à l'échelle européenne exige un vaste effort de coopération de la part d'un grand nombre d'administrateurs, organisateurs, producteurs, auteurs, maîtres et élèves en divers lieux, dans des conditions différentes et avec des normes d'organisation différentes".

"La réussite d'un tel système dépend donc de la mise en place d'une forme d'organisation capable de promouvoir l'unité dans la diversité qu'exige la situation de notre continent. Cette organisation devra être assez forte pour que les preneurs des décisions se sentent orientés et stimulés dans leur action. Elle devra être assez souple pour libérer des énergies et relier entre elles les différentes initiatives à tous les niveaux éducatifs, sur une grande et sur une petite échelle. Elle devra être assez dynamique pour réagir aux progrès théoriques et pratiques en modifiant en conséquence ses propres conceptions, méthodes et structures".

L'auteur du rapport trace ensuite les diverses options qui permettraient de mettre concrètement en oeuvre un système d'unités capitalisables, et affirme en conclusion qu'il "existe maintenant un fondement solide à partir duquel on pourra élaborer un système de référence général" ; l'auteur se déclare convaincu que de nouveaux résultats concrets résulteront de l'action et du développement sectoriel coopératifs, en consultation avec l'administration, les planificateurs, les auteurs de cours, les enseignants et les apprenants - c'est-à-dire les parties immédiatement associées à l'apprentissage et à l'enseignement des langues".

En l'occurrence, la mise en oeuvre d'un système d'unités capitalisables fondé sur un cadre descriptif commun n'a pas progressé à la suite de la réunion de Ludwigshafen. Certains ont estimé qu'un tel système était prématuré. D'autres ont voulu écarter tout ce qui aurait pu sembler encourager le centralisme européen. On a décidé, à la place de ce système, d'appliquer, à titre expérimental, les principes sur lesquels il reposait, à des contextes éducatifs très variés (notamment, dans le premier cycle du secondaire, pour l'éducation des adultes et des travailleurs migrants) en suivant la stratégie énoncée dans le rapport (Trim 1977, p. 62). Après le succès de ces expériences, un autre Projet a été élaboré afin de les généraliser dans le premier cycle du secondaire des pays membres. A la suite de ces projets successifs et en accord avec l'évolution générale enregistrée dans ce domaine, il n'est pas exagéré de dire que l'on a assisté au cours de cette période à une réorientation majeure des critères de l'enseignement des langues. Il est désormais presque universellement admis que le but premier de l'enseignement d'une langue est la communication : les apprenants doivent pouvoir s'exprimer dans cette langue (interactions directes) et ils doivent pouvoir comprendre ce qu'ils lisent ou ce qu'ils entendent pour en extraire des informations qui correspondent à leurs besoins et à leurs intérêts. La connaissance d'une langue et l'aptitude à la parler sont des conditions préalables à la communication, et non des finalités en soi. La salle de classe devient dès lors le "creuset où s'établit la communication", avec les conséquences qui s'imposent pour ses modalités d'organisation, ainsi que pour les rôles, les relations et les activités des élèves comme des maîtres. Dans la plupart, sinon dans la totalité des pays membres, on a redéfini, à l'échelle nationale, les grandes orientations de l'enseignement, les programmes d'examen, les procédures et les critères d'évaluation, la conception des manuels scolaires et des cours multi-medias, la formation initiale et continue des maîtres. Ces évolutions ont convergé dans beaucoup de pays membres, de sorte que l'on constate, sur le continent européen, un accord beaucoup plus large aujourd'hui sur les objectifs et des finalités de l'enseignement, des méthodes et les matériels didactiques, ainsi que sur le contenu, les procédures et les critères d'évaluation et de certification. Il y a quinze ans, certaines tendances pouvaient sembler recéler un danger ; on pouvait craindre d'imposer des conceptions d'avant-garde à une profession réticente mais, maintenant, on n'a plus qu'à reconnaître un état de fait.

Il ne s'agit pas simplement d'une évolution autonome propre aux systèmes éducatifs. Nous avons assisté parallèlement à une accélération rapide de l'internationalisation des modes de vie en Europe et, à vrai dire, dans le monde entier. Grâce aux réseaux par satellite, tout événement qui se produit n'importe où dans le monde peut être observé n'importe où ailleurs en moins d'une seconde. Il est banal de constater que tous les aspects de l'organisation sociale sont profondément influencés par les mutations sociales pour ce qui est de la mobilité individuelle ou des télécommunications. Il y a une interaction complexe entre les réformes de l'enseignement et les usages sociaux. Si ces réformes vont dans le sens de l'évolution sociale, elles la facilitent et l'accélèrent. Sinon, elles sont une source d'inefficacité et de conflits. On peut, bien entendu, en dire autant des mesures politiques et des modalités d'organisation de la société. Ces deux ou trois dernières années, nous avons assisté à l'échec ultime de ceux qui tentaient d'isoler une partie du monde des grands courants de développement que connaissait le reste de l'univers. Cependant, parallèlement à cette internationalisation de plus en plus rapide, on constate que les êtres humains éprouvent le besoin fondamental d'exprimer leur identité culturelle à une échelle humaine; de même les individus et les petites communautés refusent de se laisser submerger dans de vastes entités impersonnelles.

Les buts fondamentaux du Conseil de l'Europe revêtent donc une importance croissante et sont de plus en plus actuels. Il importe de préparer chaque individu, dans chaque société à la mobilité transfrontière, à la compréhension mutuelle et à l'établissement de bonnes relations de travail, malgré les barrières linguistiques, avec des collègues étrangers. Il importe d'avoir une attitude de respect et d'ouverture vis-à-vis des autres cultures, des autres manières d'appréhender et d'exprimer la réalité. Il importe de reconnaître qu'il faut chercher à comprendre la réalité multiculturelle et multilingue de l'Europe, il importe d'admettre que cela fait partie de la vie. Il importe que les enseignants jugent de leur devoir de préparer les jeunes à cette quête et qu'ils leur insufflent le goût et la volonté de cette découverte.

La situation n'est plus la même en 1991 et il me semble donc que ce symposium nous offre l'occasion - et nous impose peut-être même l'obligation - de reprendre la difficile tâche qui n'a pas été menée à bien en 1977. Certes, le cadre que nous proposons sera peut-être très différent des options qui ont été envisagées à cette époque-là, mais on ne peut plus dire qu'il est prématuré de tenter de mettre en place un cadre commun. Au cours des dix dernières années, le Conseil de l'Europe a réussi dans une large mesure à élaborer des modèles descriptifs - en pratique, en définissant successivement des niveaux-seuils. Les premiers travaux de ce type, entrepris à partir des objectifs pédagogiques assignés à l'enseignement de l'anglais et du français, ont ouvert la voie. Chacun de ces niveaux-seuils a répondu aux besoins relativement variés des publics cibles pour telle ou telle langue. Ce faisant, on a pu ainsi à chaque fois enrichir un peu plus le fond commun d'expérience acquise dans ce domaine. A cet égard, nous sommes redevables aux équipes qui ont défini des niveaux-seuils pour l'allemand, l'espagnol, l'italien, le néerlandais, le danois, le suédois, le norvégien, le portugais, le catalan et le basque. Nous pouvons mettre à profit les résultats de leurs travaux. D'autre part, une série d'études visant à perfectionner le modèle descriptif a été lancée et doit être suivie d'une étude de M. van Ek sur **Objectives for Foreign Language Learning** avec des volumes consacrés aux "contenu et portée" et aux "niveaux" (Van Ek J. 1988 et 89) où il expose les fondements théoriques d'un modèle de ce type, qui trouve sa concrétisation dans le **Threshold Level 1990** et **Waystage 1990** que vous avez tous reçus (Van Ek J. & Trim J.L.M. 1991 a & 1991b). Ce modèle, tout en restant très proche de l'original pour ce qui est des aspects fonctionnels et théoriques, est conçu, comme vous le verrez, selon une approche beaucoup plus ouverte pour ce qui est des aspects lexicaux liés à l'expérience personnelle, et l'intonation y est considérée comme faisant partie intégrante du discours. Des nouveaux chapitres traitent de la communication - de ses stratégies - tant productives que réceptives - et de ses aspects socioculturels, notamment des conventions du savoir-vivre. "Apprendre à apprendre" devient un

objectif systématique. Ce n'est plus une simple retombée de l'enseignement ni un avantage offert en prime. Il vous appartiendra de juger si ce modèle perfectionné convient également à la spécification des objectifs au-delà du "Niveau-Seuil".

Il ne s'agit plus de se prononcer sur le principe d'un cadre commun ni de savoir s'il est souhaitable et réalisable, car cette question générale est peut-être déjà dépassée par les événements. Mues par des considérations pratiques, certaines institutions ont déjà beaucoup avancé sur cette voie et leurs travaux vous seront présentés. Au niveau purement national, au Royaume-Uni, pour les nombreux systèmes autonomes d'"objectifs gradués" établis par les enseignants, on a jugé nécessaire d'adopter un cadre commun d'objectifs cohérents et transparents pour faciliter la mobilité des élèves dans une société où le pourcentage de ceux qui devront changer d'école au moins une fois à la suite de déménagements familiaux peut atteindre 30%. Estimant que la pléthore d'examens d'anglais destinés aux étrangers et offerts par les organismes britanniques chargés de les faire passer était déconcertante et décourageait les élèves, l'English-speaking Union et le British Council ont déployé beaucoup d'efforts pour insérer les épreuves dans un cadre commun. De même, la Conférence internationale de certification a jugé indispensable d'élaborer un cadre commun pour assurer la comparabilité des certificats décernés dans diverses langues modernes par des équipes d'examineurs qui ne sont pas toujours sous les mêmes traditions, car la Conférence a également estimé qu'il fallait encourager les élèves à passer d'une langue à l'autre plus facilement, en étant plus conscients de leur niveau et plus sûrs d'eux. Ce sont des raisons analogues qui ont conduit à la création récente d'associations et de groupements internationaux d'organismes indépendants chargés de faire passer les examens. Le Gouvernement français a élaboré un système qui permet à ses ambassades de valider l'enseignement du français dans différents contextes nationaux sans entraver indûment l'enseignement local dispensé en fonction des besoins propres à tel ou tel pays. Ces réseaux sont l'aboutissement naturel des mesures prises par les gouvernements des pays membres et les grandes institutions éducatives situées sur leur territoire respectif, conformément à la double mission qui incombe à chaque partie contractante de la Convention culturelle européenne d'une part, encourager l'apprentissage et l'enseignement des langues des autres Etats membres sur son propre territoire, et d'autre part, promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de sa langue nationale (et dans certains cas, de ses langues régionales) sur le territoire des autres parties contractantes. En même temps, dans le domaine de la formation professionnelle, qui relève très directement de son mandat actuel, la Communauté européenne a jugé urgent d'envisager les mesures à prendre pour faciliter la liberté de mouvement tant pour les personnes déjà engagées dans la vie professionnelle que pour les étudiants et elle a déjà pris des initiatives en vue de leur mise en oeuvre.

Monsieur le Président, un grand nombre d'organismes chargés de la délivrance des diplômes linguistiques ont exprimé le souhait d'être tenus au courant des résultats de ce symposium et de participer directement à ces travaux dans la mesure du possible. Ce vif intérêt semble indiquer en fait que nous n'avons plus à nous interroger sur l'opportunité d'un cadre commun, nous devons plutôt nous demander quelle devrait être sa nature et comment nous devons procéder pour l'élaborer. Comment concilier deux exigences contradictoires: d'une part, l'acceptation et la reconnaissance mutuelle des titres et d'autre part, le respect de la diversité et la liberté d'innover? Comment trouver une solution qui préserve légitimement les intérêts acquis dans ce domaine, mais qui laisse néanmoins place au progrès? Jusqu'où pouvons-nous avancer sur cette voie au cours de cette brève semaine, et que faire pour accélérer la mise en place effective d'un cadre cohérent et transparent à l'intérieur duquel on puisse reconnaître le sérieux, la valeur et la crédibilité des acquis linguistiques individuels?

L'autre grande question que nous traiterons concerne la manière de rendre compte de ces acquis linguistiques individuels - que l'on pourrait promouvoir sous l'égide du Conseil de l'Europe. Dans ce cas, il n'y aura sans doute pas le même risque de voir cet objectif être dépassé par les événements. Il n'est guère difficile de se rallier en principe à une proposition aussi imaginative.

Cependant, elle pose un certain nombre de questions pratiques. Quelles fonctions remplirait ce portfolio? .... Aurait-il simplement pour but de motiver les élèves ou de faciliter dans la pratique la mobilité dans le domaine du travail et des études? Quels types de renseignements devrait-il contenir? Comment y consignerait-on les entrées, qui le ferait et sous quelle forme? Peut-il rester une évaluation informelle, soumise à un contrôle individuel et dans laquelle le Conseil n'aurait aucune responsabilité, ou doit-il être quelque chose de plus - et dans ce cas, cette responsabilité entraînerait une certaine forme de contrôle? Ce contrôle risque-t-il de se prêter à des abus ou à une bureaucratisation étouffante? S'il en était ainsi, comment pourrait-on éviter ou surmonter ces obstacles? Comment un bilan des connaissances acquises s'inscrirait-il dans le cadre commun descriptif dont nous avons déjà discuté? Ici encore, jusqu'où pouvons-nous avancer sur cette voie et quelles sont les mesures pratiques à envisager?

Pour résumer, Monsieur le Président, nous voici placé devant une occasion que l'on pourra peut-être qualifier ultérieurement d'historique. J'ai évoqué la possibilité de reprendre les tâches de 1977 et dit les raisons pour lesquelles la situation actuelle est à maints égards plus favorable. Nous n'avons cessé de progresser depuis lors et nous avons attentivement réfléchi à cette question avant ce symposium. C'est pourquoi nous disposons maintenant des connaissances techniques voulues et c'est pourquoi nous pouvons désormais prendre les décisions pour amorcer un processus de coopération. Nous pourrions ainsi créer, au bénéfice de nos compatriotes européens - et surtout des jeunes de nos pays - des structures de soutien et d'incitation qui les motiveront et les guideront? Elles favoriseront le rapprochement de ces jeunes dans le domaine du travail et des loisirs. Elles permettront également de reconnaître à leur juste valeur les acquis langagiers - fruits d'efforts qui exigent de la détermination, une volonté sans faille et de la persévérance.

Nos hôtes Suisses et notre équipe d'animation ont travaillé avec beaucoup de dévouement et d'efficacité pour préparer - sur le plan intellectuel comme sur le plan pratique - les débats et les décisions qui nous attendent. Nous devons faire tout ce qui est en notre pouvoir pour ouvrir la voie à la coopération et voir le chemin que nous pourrions parcourir ensemble dans les jours à venir.

## REFERENCES

- Baldegger, M. Müller, M. Schneider, G., & Näf, A. 1980: "Kontaktschwelle" Council of Europe.
- Bung K. 1973a: "The Specification of Objectives in a Language Learning System for Adults" Council of Europe.
- Bung K. 1973b: "The Foreign Language Needs of Hotel Waiters and Staff" Council of Europe.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Balatr, M., Papo, E., CREDIF & Roulet, E. 1978: "Un niveau-Seuil" Council of Europe.
- Trim, J.L.M. 1978: "Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults", Council of Europe.
- Van Ek J. 1986: "Objectives for foreign language learning": Scope." Council of Europe.
- Van Ek J. 1987: "Objectives for foreign language learning": Levels." Council of Europe.
- Van Ek J. & Trim J.L.M. 1991a: "Threshold Level 1990" Council of Europe.
- Van Ek J. & Trim J.L.M. 1991b: "Waystage 1990" Council of Europe.

## **B. RESUMES DES CONCLUSIONS DES GROUPES DE TRAVAIL**

## RESUMES DES CONCLUSIONS DES GROUPES DE TRAVAIL

### **Phase 1:        Transparence et cohérence dans la conception des objectifs,                   l'évaluation et les procédures de certification**

La phase avait pour objectif "l'étude de la signification des principes de transparence et de cohérence sur le double plan théorique et pratique, et de leurs implications pour la conception d'un éventuel cadre européen commun pour l'apprentissage des langues"

La multiplicité des problèmes soulevés par les intervenants, le manque de temps et l'hétérogénéité des groupes de travail n'ont pas permis de traiter la question en profondeur. Les points suivants méritent cependant d'être signalés:

- a. L'idée d'un cadre européen commun est accueillie favorablement. Il faudra respecter les principes de cohérence et de transparence, mais se garder de construire un cadre qui imposerait un système unique. Au contraire, ouvert et flexible, il devra pouvoir s'adapter à des situations particulières.
- b. La modularité de l'enseignement et de l'apprentissage, fondée sur la définition d'objectifs différenciés ou même partiels, et celle de l'évaluation et de la certification garantissent une possibilité de choix en matière de parcours d'apprentissage, mais elle devra se présenter sous des formes différentes selon que le contexte est scolaire ou post-scolaire.
- c. L'autonomie de l'apprenant est un objectif éducatif important qui peut être atteint par des voies diverses.
- d. Il est souhaitable et utile d'élaborer des échelles descriptives de compétences langagières. Elles peuvent servir d'instruments de référence, mais doivent rester ouvertes, adaptables et non-contraignantes.
- e. Les méthodes d'évaluation doivent prendre en compte le processus d'enseignement et d'apprentissage tout autant que les "produits". Quant aux moyens d'évaluation, ils doivent être variés, de l'évaluation externe institutionnalisée à l'autoévaluation en passant par l'évaluation élaborée par des groupes d'enseignants. Les exemples d'innovation présentés sont intéressants mais pas directement transférables à d'autres contextes.
- f. La question d'un organe central de contrôle de la certification reste ouverte et sujette à controverse.

René Richterich

**Phase 2: Au-delà du niveau-seuil: spécification d'objectifs pour des besoins divers.  
Continuité ou changement?**

**Objectifs de la phase 2**

Dans la phase 2, Daniel Coste a étudié les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage des langues au-delà du niveau-seuil et leurs conséquences sur les principes utilisés dans la définition des objectifs et la conception des modules d'apprentissage. Puis, lors de la table ronde, des participants ont présenté des projets mis en oeuvre dans le secondaire supérieur, l'éducation des adultes et à l'université et portant sur la définition d'objectifs pour l'évaluation et l'enseignement au-delà du niveau-seuil.

La discussion en groupes qui a suivi visait à:

- définir en quoi cette étape de l'apprentissage des langues diffère des précédentes - étudier les conséquences de ces caractéristiques sur le(s) modèle(s) à utiliser pour la spécification des objectifs d'apprentissage au-delà du niveau-seuil - examiner dans quelle mesure on peut assurer une transparence et une cohérence globale tout en respectant le pluralisme et la diversité propres à l'enseignement/apprentissage post-niveau-seuil.

**"Au-delà du niveau-seuil"**

De nombreux participants ont eu du mal à situer un niveau "au-delà du niveau-seuil" dans leur propre contexte. Manifestement, beaucoup d'Etats membres et d'institutions d'enseignement des langues ont adopté les principes de "l'approche niveau-seuil" mais ne l'utilisent pas comme indicateur de niveau.

En revanche, les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage des langues au-delà du niveau-seuil font l'objet de connaissances claires et précises.

**Les caractéristiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au-delà du niveau-seuil**

Aucune divergence de vues n'est apparue quant aux spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au-delà du niveau-seuil. Les groupes ont approuvé et même enrichi le tableau qu'a brossé Daniel Coste de l'apprenant, des objectifs et du contexte de l'apprentissage des langues à ce niveau. En résumé:

- les apprenants diffèrent par:
  - les savoirs et savoir-faire dont ils sont porteurs;
  - le contexte dans lequel ils utiliseront leur compétence langagière;
  - leur motivation;
  - leurs antécédents en matière d'apprentissage des langues et les attentes qui en résultent;
- la progression de l'aisance et de la précision sont étroitement liées;
- la sensibilisation aux aspects socioculturels et à leur influence sur l'utilisation de la langue cible devient un élément important de l'apprentissage des langues;

- au-delà du niveau-seuil, l'apprenant passe généralement par plusieurs types d'institutions, et doit donc s'adapter chaque fois à un nouveau milieu d'apprentissage;
- la progression est plus qualitative que quantitative, et par conséquent moins aisément perceptible;
- les progrès ne sont généralement plus linéaires, l'apprenant ne développant plus simultanément toutes les composantes de l'apprentissage d'une langue. Il préfère souvent perfectionner certains savoirs et savoir-faire correspondant à ses besoins et à ses objectifs, d'où un profil "déséquilibré".

C'est donc par la continuité qu'il faudra assurer la transparence et la cohérence nécessaires aux apprenants. Et c'est en mettant l'accent sur la flexibilité et en privilégiant des domaines peu ou non traités dans les étapes précédentes de l'apprentissage que l'on élaborera des spécifications d'objectifs plus ouvertes et qui tiennent dûment compte des caractéristiques de l'apprentissage post-niveau-seuil.

### **Modèles pour la spécification des objectifs**

Le besoin de différenciation et de flexibilité dans le mode de spécification des objectifs d'apprentissage et d'évaluation a été unanimement reconnu. Il ne doit cependant pas conduire à un fractionnement excessif des premiers.

Tous les participants ont également admis l'existence d'un "tronc commun", ou vaste module regroupant des "facteurs transversaux" applicables à toutes les situations d'apprentissage, autrement dit à tous les apprenants au-delà du niveau-seuil.

A l'intérieur de ce "tronc commun", on pourrait utiliser les modèles de description de la compétence langagière existants en jouant sur la valorisation des domaines devenus pertinents au-delà du niveau-seuil. Cependant, et ce point a été souligné, ce type de spécifications doit être ouvert pour ne pas empiéter sur le degré d'autonomie acquis par l'apprenant à ce niveau.

La possibilité d'organiser sous forme de modules ces spécifications d'objectifs d'apprentissage des langues mérite d'être étudiée en ce qu'elle permettrait l'introduction d'un facteur de variation dans les parcours d'apprentissage. On a aussi souligné la nécessaire distinction à établir entre la "modularité" d'objectifs d'apprentissage évaluables et celle des programmes d'enseignement.

Il devrait être possible de varier les niveaux de compétence en fonction des différents objectifs d'apprentissage à l'intérieur de ce "tronc commun".

D'autre part, on pourrait aussi créer à l'extérieur du "tronc commun" des modules spécifiques axés sur une spécialité ou un secteur professionnel. Ces modules seraient directement liés aux "facteurs transversaux" du "tronc commun", les complétant dans des domaines très particuliers.

Le besoin de diversité, d'ouverture et de flexibilité ne paraît pas incompatible avec la transparence et la cohérence visées. A cet égard, le Threshold Level 1990, modèle de description d'objectifs d'apprentissage des langues vivantes, pourrait constituer un outil approprié alliant harmonieusement transparence, cohérence et flexibilité. La nécessité d'établir un cadre européen commun assorti d'un ensemble cohérent d'objectifs d'apprentissage au-delà du niveau-seuil figure implicitement dans les conclusions des groupes de travail.

Mike Makosch

**Phase 3:                   Vers un cadre européen centré sur l'apprenant,  
permettant de rendre compte des résultats obtenus  
en matière d'apprentissage des langues**

Les groupes de travail ont rendu compte de la réaction générale à l'idée d'un portfolio européen de langues, avec ses avantages, les inconvénients possibles, et les questions à explorer avant et pendant son élaboration.

Dans l'ensemble, ils se sont montrés très favorables au principe d'un portfolio de langues. L'un d'entre eux cependant a estimé ne pas être en mesure de juger valablement de son utilité, faute de données concrètes suffisantes.

Le portfolio aurait, entre autres avantages, une action stimulante et motivante qui favoriserait le plurilinguisme et renforcerait l'efficacité de l'apprentissage des langues, une influence novatrice sur la conception et la méthodologie de l'apprentissage des langues et de l'évaluation, une utilité en tant que cadre de référence et instrument d'étalonnage générateurs de transparence. Ce pourrait être aussi un facteur d'accroissement de la mobilité.

Si doute il y a eu il portait sur la motivation et la flexibilité: le portfolio aura-t-il l'effet motivant recherché? Saura-t-il éviter l'écueil tant redouté de la rigidité? On a souligné le "besoin de simplicité et de clarté, et certains groupes de travail se sont demandés s'il était bien nécessaire de construire un portfolio en trois parties comme proposé.

Nombreuses ont été naturellement les suggestions sur les problèmes à traiter dans la suite des travaux d'élaboration du portfolio, et notamment:

- comment sera financé le portfolio?
- comment sera validée la partie certification du passeport? Par qui?
- le même document pourra-t-il servir à la fois pour l'enseignement obligatoire et pour l'éducation des adultes?
- comment concilier le besoin de simplicité et de clarté avec le désir de couvrir un apprentissage des langues multiforme et ses aspects culturels?
- quelle sorte d'échelle conviendrait le mieux à la reconnaissance et à la certification d'un "apprentissage linguistique partiel" privilégiant l'acquisition de certaines compétences partielles?

Plusieurs recommandations ont été proposées concernant la nature du portfolio et l'échelle. Les groupes qui ont émis un avis à propos du nombre de niveaux se sont ralliés à une échelle à 9 niveaux. Pour certains, les descripteurs devraient être exprimés en termes d'aptitudes, pour d'autres en termes d'activités. Un groupe a souligné le fait que toute inscription dans le portfolio devrait être revêtue d'un visa officiel d'agrément. Un autre a recommandé que l'on commence par élaborer le portfolio à l'échelon national, et qu'il devrait être facultatif.

Cette brève synthèse ne rend que très imparfaitement justice à la richesse des rapports des groupes de travail. L'ensemble de ces discussions peut se résumer en un "OUI, mais ..." assorti de questions et de réserves exprimées en tant que problèmes à résoudre ultérieurement et non comme autant de raisons de rejeter ce concept.

Frank Heyworth

## **C. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DU SYPOSIUM**

## CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DU SYMPOSIUM

### Le Symposium, prenant acte

- des progrès réalisés dans les Etats membres pour la mise en oeuvre de la Recommandation (82) 18 du Comité des Ministres, notamment en ce qui concerne la réforme des orientations et des contenus des programmes ;
  - du développement accéléré de la coopération européenne dans le domaine social, économique et politique ;
  - de l'adhésion de nouveaux Etats d'Europe centrale et orientale à la Convention culturelle européenne ;
  - des résolutions adoptées à la 17e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Vienne, octobre 1991) concernant le rôle primordial de l'apprentissage des langues vivantes pour la promotion de la dimension européenne; a adopté les conclusions suivantes :
1. Il est nécessaire de continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
  2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre durant toute une vie, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
  3. Il est souhaitable d'élaborer un **Cadre Européen Commun** de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de
    - promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
    - asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
    - aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.
- 3.1. Pour atteindre ses buts, le **Cadre Européen Commun** doit être suffisamment exhaustif, transparent et cohérent.
    - 3.1.1. Par "suffisamment exhaustif", nous entendons que le **Cadre Européen Commun** spécifie toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Il devra distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière, et fournir une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage. Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs, aptitude à "apprendre à apprendre", etc.).

- 3.1.2. Par "transparent", nous voulons dire que les informations doivent être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés.
- 3.1.3. Il faut entendre par "cohérent" le fait que l'analyse proposée ne comporte aucune contradiction interne. En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments :
- l'identification des besoins
  - la détermination des objectifs
  - la définition des contenus
  - le choix ou la production de matériaux
  - l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage
  - le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser
  - l'évaluation et le contrôle.
- 3.2. La construction d'un Cadre commun exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent.
- 3.3. Le Cadre commun servirait notamment à :
- élaborer des programmes d'apprentissage des langues prenant en compte :
    - les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le secondaire inférieur, le secondaire supérieur et l'enseignement post-secondaire général et professionnel ;
    - les objectifs ;
    - les contenus ;
  - organiser une certification en langues à partir :
    - du programme d'examens définis en termes de contenus ;
    - de critères d'appréciation qui peuvent, même aux niveaux les plus modestes, être formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances;
  - mettre en place un apprentissage autodirigé qui consiste à :
    - développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire ;
    - l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ;
    - lui apprendre à choisir des matériaux pédagogiques ;
    - l'entraîner à l'autoévaluation.

3.3.1. Les programmes d'apprentissage et les certifications peuvent être :

- globaux, faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication ;
- modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé ;
- pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un "profil" dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés.

3.4. Le Cadre commun doit être construit de manière à pouvoir intégrer ces différentes formules.

3.5. Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Il existe, à un niveau au-delà du niveau-seuil, un besoin de qualifications générales que l'on peut situer par rapport au Cadre commun, à condition que ces qualifications soient bien définies, adaptées aux situations nationales, et qu'elles couvrent des domaines nouveaux, notamment culturels et plus spécialisés. En outre, les modules, ou groupes de modules, adaptés aux besoins, aux caractéristiques et aux ressources spécifiques des apprenants vont probablement jouer un rôle considérable.

4. Le Symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle ; un tel document ("**Portfolio européen de langues**") mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières.

#### **Le Symposium RECOMMANDE :**

I. au Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) :

- A.
- d'établir, dans les plus brefs délais, un cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières, qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence précis, tels qu'ils sont esquissés dans les conclusions qui précèdent ;
  - de constituer un groupe de travail chargé de l'élaboration de ce cadre et qui tienne compte des propositions des groupes de travail du Symposium ;
  - de soutenir et faciliter la liaison et la coopération entre le groupe de travail et ceux qui sont déjà engagés dans des projets voisins :
    - les réseaux établis par les participants au Symposium ;

- les programmes d'action mis en oeuvre par les ateliers nouveau-style du Projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe ;
  - les actions entreprises dans d'autres institutions européennes (par ex. LINGUA) ;
  - d'autres travaux concernant l'élaboration de programmes et la définition de contenus ;
  - de permettre au groupe de travail de respecter un calendrier strict et de veiller pour cela à ce qu'il dispose des ressources humaines et matérielles nécessaires pour qu'il puisse mener à bien cette tâche sans retard et sans compromettre le programme en cours de la Section des Langues Vivantes de la Direction de l'Enseignement, de la Culture et du Sport ;
  - d'encourager les Etats membres, dans le contexte du Cadre Commun, à reconnaître comme il convient les qualifications langagières obtenues dans d'autres Etats membres ;
  - d'encourager d'autres autorités et institutions à reconnaître ces qualifications langagières ;
  - de prévoir la révision du cadre à intervalles réguliers.
- B. - de constituer un groupe de travail chargé d'examiner les formes et les fonctions possibles d'un "**Portfolio européen de langues**" qui serait délivré sous son égide et permettrait à chaque détenteur d'y inscrire les étapes de son apprentissage linguistique et les qualifications obtenues en langues vivantes.

Le Portfolio comprendrait une première section situant les qualifications officiellement décernées par rapport à une échelle européenne commune, une autre dans laquelle l'apprenant garderait trace des expériences jalonnant son parcours et, éventuellement, une troisième qui réunirait des exemples de travaux accomplis. Il conviendrait que les éléments du portfolio susceptibles d'être situés en référence au Cadre commun le soient.

## 2. Au Conseil de la Coopération Culturelle d'inviter les Etats membres

- à faciliter la coopération des institutions et des experts concernés avec leurs homologues d'autres pays membres, pour qu'ils puissent contribuer aux travaux des groupes de travail évoqués dans les recommandations ci-dessus ;
- à encourager la formulation officielle d'orientations de programmes, des programmes d'examens et autres instruments de politique linguistique correspondant au Cadre commun une fois celui-ci adopté ;
- à reconnaître comme il convient, dans le Cadre commun, et en tant que de besoin, les qualifications langagières obtenues dans d'autres Etats membres.

**D. TEXTES DES ORATEURS**

**PHASE 1**

**TRANSPARENCE ET COHERENCE DANS LA CONCEPTION DES OBJECTIFS,  
L'EVALUATION ET LES PROCEDURES DE CERTIFICATION**

## **1. TRANSPARENCE ET COHERENCE: POUR QUI ET POURQUOI?**

**René Richterich, Université de Lausanne et Günther Schneider, Université de Fribourg (Suisse)**

### **1. Point de départ**

L'enseignement/apprentissage des langues vivantes a subi des changements importants à cause:

- a. des transformations de la société: mobilité des individus, migration, nouvelles exigences professionnelles qui se renforceront encore dans une Europe unie;
- b. des transformations de la pédagogie des langues vivantes:
  - enseignement centré sur l'apprenant et basé sur la négociation de ses besoins, objectifs et ressources,
  - multiplicité des possibilités d'apprendre les langues dans et hors des institutions de formation,
  - diversification des activités d'enseignement/apprentissage réalisées par des tâches concrètes, proches de la réalité,
  - éducation permanente et autonomisation de l'apprenant.

Ces transformations sociales et pédagogiques ont en partie influencé de façon novatrice les modes d'évaluation et de certification mais ont aussi souvent accentué la discordance entre la définition de nouveaux objectifs et l'enseignement/apprentissage renouvelé, d'une part, et, de l'autre, les formes, contenus et critères de l'évaluation et de la certification qui tendent plutôt vers la stabilité.

Ces développements ont suscité le besoin d'un système cadre de qualifications européen qui soit cohérent en soi et transparent pour toutes les personnes concernées.

Les différents aspects d'un tel système cadre, ses avantages et désavantages, ses difficultés, des essais de solutions sont présentés dans les diverses contributions du symposium. Quant à nous, nous avons axé notre réflexion autour de trois droits qu'un tel système devrait garantir à toutes les personnes et institutions intéressées:

- le droit à l'information
- le droit au choix
- le droit à la parole.

### **2. Le droit à l'information**

L'évaluation et la certification sont des moyens de recueillir et de faire circuler des informations sur les résultats obtenus par des individus dans le cadre d'un enseignement/apprentissage d'une langue vivante. Les personnes et les institutions intéressées par ces informations sont les suivantes:

- les apprenants
- les administrateurs/les institutions administratives de la formation
- les concepteurs de programmes

- les enseignants/les institutions de formation
- les évaluateurs/les institutions d'évaluation et de certification
- les auteurs de matériels/les maisons d'édition
- les spécialistes/les institutions de recherche
- les utilisateurs/les institutions d'utilisation.

La diversité des intérêts de ces différentes personnes et institutions implique que les informations recueillies et transmises soient accessibles et compréhensibles à tous les niveaux tout en étant les plus riches possibles sur le plan des contenus. Elles doivent donc obéir au principe de la **transparence**.

L'évaluation et la certification ont une fonction sociale. Elles sont donc prioritairement au service de l'individu apprenant et de l'individu utilisateur. C'est pour eux que les spécialistes doivent, d'une part, élaborer des systèmes cohérents et, d'autre part, les traduire en termes compréhensibles mais en même temps le plus explicites possible. L'apprenant doit comprendre pourquoi il est évalué de telle ou telle manière de même qu'il doit se rendre compte de ce qu'il sait effectivement faire avec la langue qu'il est en train ou qu'il a terminé d'apprendre. Quant à l'utilisateur, il doit pouvoir prendre des décisions en se fiant aux informations fournies par les documents de certification.

Les enjeux ne sont donc pas les mêmes quand on considère le poids social, économique, voire politique de l'évaluation et de la certification. Pour les concepteurs, l'enseignant, l'évaluateur, ils restent de nature pédagogique alors que pour l'apprenant évalué et pour l'utilisateur, ils s'expriment en termes de réussite ou d'échec. Quant aux institutions de formation officielles ou privées, il y va de leur réputation et de leur survie.

Pour rendre ces informations plus transparentes, nous proposons de retenir les deux paramètres suivants: celui d'**horizontalité** et de **verticalité**. Par horizontalité, nous entendons la description des savoirs, savoir-faire, savoir-être, ce que l'on nomme communément les contenus. Par verticalité, nous entendons la quantité et la qualité de ces contenus établies par un système d'étalonnage.

Traditionnellement, l'horizontalité est exprimée par une matière telle que la composition, la traduction, ou une aptitude, par exemple, l'expression orale. La verticalité se traduit par une note, par exemple 8 sur 10 ou une mention assez bien, avancé ou insuffisant. Il est évident que les informations fournies par ces systèmes d'évaluation sont pratiquement nulles, surtout pour quelqu'un de l'extérieur. Celui qui doit prendre des décisions ne peut se baser que sur sa connaissance du système éducatif respectif ou sur la renommée d'un diplôme. C'est la raison pour laquelle l'horizontalité doit impérativement se traduire par la description de savoirs, savoir-faire et savoir-être en rapport avec des domaines d'utilisation de la langue et que la verticalité doit tout aussi impérativement ajouter à cette description les dimensions de quantité et de qualité.

Nous avons donc les équations suivantes:

- horizontalité = description, explicitation de contenus multidimensionnels en termes de compétences linguistiques, sociales, culturelles, de situations de communication, de domaines de référence ou bien de compétences partielles, par exemple, uniquement la compréhension écrite de textes d'une certaine spécificité, etc;
- verticalité = quantité et qualité de ces compétences exprimées en termes neutres ou positifs seulement, c'est-à-dire ce que l'apprenant sait faire et non pas ce qu'il ne sait pas faire. Pour établir un étalonnage, il faut tenir compte de critères tels que modalités et richesse des contenus, aisance et sûreté des performances langagières, etc. D'autre part, il s'agit de déterminer le nombre de niveaux et les systèmes de les différencier et hiérarchiser.

Il n'y a évidemment pas une seule façon de formuler ces paramètres et il faut admettre une certaine diversité en fonction des langues, des cultures et des institutions. Ce fut un des problèmes majeurs de discussion du symposium. Divers exemples sont présentés dans les contributions de ce volume. Pour nous, il importe avant tout de donner un sens à toute description horizontale et verticale qui soit évident pour l'apprenant et pour l'utilisateur.

### 3. Le droit au choix

L'enseignement/apprentissage d'une langue vivante forme un ensemble systématique composé de:

- l'identification des besoins;
- la détermination des objectifs;
- la définition des contenus;
- l'établissement de programmes
- l'évaluation.

Le second principe de la **cohérence** a pour fonction de faire en sorte que ces composantes soient en harmonie les unes avec les autres de façon qu'aucune ne soit en contradiction avec une ou plusieurs autres. La cohérence devrait être une qualité du système en soi, mais qui doit être ressentie, en particulier, par les apprenants qui sont impliqués dans toutes ses parties.

L'identification des besoins permet de recueillir des informations sur le passé et le présent d'un individu ou groupe d'individus en tant qu'apprenant une langue vivante en relation avec un environnement social. Ces informations serviront à donner un sens et une justification à la projection de leur avenir qui se traduira sous forme d'objectifs. Les contenus et les programmes d'enseignement/apprentissage sont les moyens d'atteindre ces objectifs alors que l'évaluation est celui de savoir dans quelle mesure ils ont été atteints.

L'évaluation est inhérente et indispensable aux processus d'enseignement et d'apprentissage, par conséquent, sa fonction ne devrait pas être réduite à fournir des éléments pour la certification. Une certification n'est que la trace d'une certaine forme d'évaluation, elle n'est qu'un document utile exigé par la société. Elle n'est pas indispensable à l'enseignement et à l'apprentissage et ne devrait pas avoir d'effets négatifs sur le choix des objectifs.

Mais la pratique est souvent différente. Lorsque l'offre de diplômes reconnus est limitée, les apprenants qui ont besoin d'une certification doivent, le cas échéant, apprendre autre chose que ce qui correspond effectivement à leurs objectifs. De plus, les formes d'évaluation de l'apprenant le contraignent à consacrer une partie de son temps d'apprentissage non pas au développement de ses aptitudes communicatives, mais à celui des aptitudes nécessaires exclusivement à passer des examens d'un certain type.

L'exigence de cohérence correspond dans le domaine de l'évaluation au critère de validité. Par ce dernier, l'évaluation est en relation avec d'autres domaines, notamment les objectifs et la réalité. Dans le cas où les tâches d'évaluation reflètent de manière évidente des situations de communication réelles, on parle de validité faciale. Mais cette forme de validité est considérée par certains spécialistes comme faible de sorte qu'elle peut être négligée. Le point de vue de l'apprenant est pourtant tout différent. Car lorsqu'il ne peut pas percevoir de rapports directs avec ses objectifs et la réalité, il ressent de l'incohérence.

Il y a aussi un autre type de validité, nommé par Keith Morrow "washback-validity"<sup>1</sup>. Il est évident que les formes d'évaluation ont une grande influence sur l'enseignement. Quand des examens portent sur la grammaire, c'est la grammaire qui est exercée. Lorsque la compréhension écrite est évaluée par des questions à choix multiples, ce sont des exercices à choix multiples qui sont pratiqués pendant l'enseignement et non des stratégies de lecture. Si le critère de la "washback-validity" était respecté de façon conséquente, de nombreuses divergences entre objectifs, enseignement et évaluation pourraient être évitées rendant de ce fait le parcours d'apprentissage plus cohérent.

Les parcours d'apprentissage d'une ou de plusieurs langues vivantes que suivent les individus sont multiples. Ils peuvent être d'abord obligatoires, puis facultatifs, selon les besoins professionnels ou privés. Une chose est certaine, l'être humain n'apprend pas une langue de façon linéaire en partant d'un point de non-savoir pour arriver directement à un point de savoir. Le temps, facteur essentiel à tout apprentissage, joue son rôle tri-dimensionnel dans le présent, le passé et le futur. Ainsi, dans ses processus mêmes d'apprentissage, l'individu exécute des actions momentanées mais qui se réfèrent constamment, par la mémoire, au passé et, par les objectifs à atteindre, au futur. De même, un parcours peut être interrompu, puis poursuivi ou répété à un autre moment toujours en fonction d'un avenir à réaliser.

Il y a danger d'incohérence, lorsqu'un apprenant change de niveau ou d'institution, notamment celles d'éducation supérieure qui s'adaptent plus lentement aux changements dans les domaines des besoins, objectifs, méthodes et modes d'évaluation.

Aussi bien la psychologie que les conditions matérielles de l'apprentissage imposent une définition limitée des objectifs, contenus et programmes. Cette limitation conduit à proposer des modules que l'individu doit pouvoir choisir en fonction de ses besoins et ressources, qui peuvent varier au cours de son temps de formation, qui lui aussi n'est pas fixé une fois pour toutes. Enseignement/apprentissage obligatoire dans le cadre d'une formation professionnelle, enseignement/apprentissage facultatif dans le cadre d'une formation autre que professionnelle doivent former un ensemble cohérent que la modularité peut le mieux faire fonctionner. L'individu doit avoir le droit de choisir ce qu'il veut apprendre et quand. Certes, il ne peut exercer ce droit dans le vide, vivant dans une société donnée qui lui impose toutes sortes de contraintes. Il n'en reste pas moins que c'est un devoir des institutions de formation d'offrir la possibilité à l'apprenant de suivre le parcours d'apprentissage qui corresponde le mieux à ses ressources et besoins afin qu'il puisse aussi répondre le mieux aux nécessités et aspirations de la société dans laquelle il vit.

Les modules d'enseignement/apprentissage peuvent avoir des formes et des contenus variés de sorte que les modalités de leur évaluation peuvent elles aussi être différentes. Mais il est toutefois possible de se référer à des catégories de type universel applicables à toutes les langues, telles que celles de compétences, domaines d'utilisation, aptitudes, etc.

Les recherches en linguistique et plus particulièrement en pragmatique et en sociolinguistique ont contribué à une meilleure connaissance du fonctionnement de la communication langagière. Les paramètres retenus dans les Niveaux-seuils ont fait leur preuve pour la définition d'objectifs communicatifs et de modules d'enseignement/apprentissage d'utilisation de la langue dans la vie quotidienne et dans certaines situations professionnelles. Des formes d'évaluation et des

---

<sup>1</sup> Morrow, K.: "The evaluation of tests of communicative performance", in Portal, M. (ed.): *Innovations in Language Testing*, Windsor, Berkshire, 1986, p. 1-13

certifications nouvelles axées sur la communication ont été développées pour ces objectifs. Le problème de savoir si les mêmes paramètres peuvent être appliqués à des niveaux au-delà des niveaux-seuils est discuté dans la contribution de Daniel Coste.

L'offre et les possibilités de choisir des modules d'apprentissage et d'évaluation varient selon les langues et selon les pays. La majorité des certifications porte sur des compétences globales, mais elles font défaut pour des compétences partielles. Il existe du matériel et des cours pour apprendre, par exemple, à lire des textes de spécialité, mais il manque des certifications attestant cette compétence partielle. En Suisse, par exemple, de nombreuses situations de communication, comme des séances de commission, des conférences, des débats au Parlement fonctionnent selon le principe que chacun parle sa langue maternelle et est compris par les autres. Cela suppose des compétences réceptives très développées dans deux langues étrangères. Néanmoins, elles ne figurent encore que très peu dans les définitions d'objectifs. L'offre de cours d'enseignement/apprentissage adéquat est minime et surtout il n'y a pas de possibilités d'évaluer, de valoriser et de certifier ces compétences. A noter que ces situations ne sont pas typiquement helvétiques et qu'elles se retrouvent un peu partout.

Pour assurer la cohérence dans les possibilités de choisir, il convient d'ajouter aux paramètres de l'horizontalité et de la verticalité des informations ceux de la **comparabilité** et de l'**acceptabilité** des modules. Il s'agit en effet de déterminer des critères qui permettent:

- a. pour les institutions, de considérer si les contenus de tels ou tels types de modules sont comparables, en termes de description, avec ceux d'autres types ou, éventuellement, avec ceux décrits par un système cadre européen;
- b. de voir si les manières d'organiser et de hiérarchiser les modules ainsi que les modalités de leur évaluation sont comparables entre différents systèmes ou avec un système cadre;
- c. de décider quels sont les seuils qui permettent, après comparaison, de déclarer tels ou tels modules acceptables pour délivrer des équivalences;
- d. pour l'apprenant, de comparer différents types de modules, horizontalement et verticalement, pour choisir ceux qui répondent le mieux à ses besoins.

La comparabilité et l'acceptabilité doivent conduire à la plus grande flexibilité des systèmes d'enseignement/apprentissage par modules. Pour la réaliser en tenant compte des particularités régionales et culturelles, une décentralisation des organismes d'évaluation et de certification semble être souhaitable. De plus, l'individu qui apprend une langue vivante en autodidacte, soit en se débrouillant, soit par immersion, soit en travaillant dans le pays, doit pouvoir être évalué de façon adéquate et obtenir une certification reconnue sans avoir suivi de cours de langue institutionnalisé officiel ou privé.

Le grand défi qu'il convient de maîtriser est de trouver des systèmes flexibles et divers de description et d'évaluation qui permettent de comparer pour accepter. C'est tout le problème des équivalences avec ses dimensions aussi bien pédagogiques que politiques. Espérons que les tentatives de réponses esquissées pendant le symposium contribueront à trouver un consensus.

#### 4. Le droit à la parole

Dans des systèmes d'enseignement/apprentissage centrés sur l'apprenant, il semble évident que ce dernier ait son mot à dire sur les modalités et les contenus de l'évaluation à laquelle il est soumis. Pour tant ce n'est que rarement le cas. S'il est le maître de son apprentissage par rapport à un enseignement, il ne l'est plus par rapport à une évaluation. C'est l'heure de vérité à laquelle il ne peut échapper.

La modularité permet de fractionner cette heure et de remplir une des fonctions essentielles de l'évaluation, celle de faire le point à un moment donné d'un enseignement/apprentissage pour se situer et prendre des décisions pour la poursuite, l'interruption ou le changement.

Si l'on admet que l'apprenant a le droit d'être informé sur les contenus et les modalités de l'évaluation ainsi que celui de choisir les modules de son enseignement/apprentissage comprenant, par conséquent, aussi les moyens de leur évaluation, il doit également avoir le droit de s'exprimer et de donner son opinion sur les informations qu'il a reçues et les modules à sa disposition.

Pendant son apprentissage dans le cadre d'une institution de formation, l'individu fait partie d'un groupe conduit par un enseignant. Il est par conséquent constamment évalué par les autres dès qu'il est appelé à faire une action visible et audible d'apprentissage. Cette évaluation permanente se traduit par les remarques et corrections éventuelles de l'enseignant et par les réactions des autres apprenants.

Dans ce type d'évaluation inhérente à tout enseignement/apprentissage en groupe, l'individu a toujours la possibilité d'intervenir pour protester, donner son avis ou son accord. Mais dès que l'évaluation est formalisée pour aboutir à une certification, il n'a plus rien à dire. Il convient donc de prévoir une place qui soit réservée à l'apprenant afin qu'il puisse s'exprimer librement, et à sa façon, sur ce qu'il estime, lui, être capable de faire avec la langue qu'on lui a enseignée ainsi que sur les modalités et contenus de l'évaluation formelle à laquelle il a été soumis.

De plus, il faut lui fournir des instruments d'autoévaluation qui lui permettent de se situer régulièrement dans son parcours d'apprentissage et dont les résultats, les informations fournies, sont intégrés à l'évaluation externe et institutionnalisée.

Il serait souhaitable que pour tous les modules d'évaluation des instruments pour l'autoévaluation soient développés, et pourquoi pas, par les institutions d'évaluation elles-mêmes.

D'une manière générale, contrairement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative ou formatrice qui accompagne ou devrait accompagner tout apprentissage prend en compte, en priorité, les **processus** d'apprentissage plutôt que les résultats ou **produits**. Sa fonction est de renforcer l'apprenant et de le rendre autonome. Cette dimension essentielle de l'évaluation centrée sur les processus d'apprentissage est développée par Viljo Kohonen.

Ainsi le droit à l'information et le droit au choix se complètent par le droit à la parole. Mais ce dernier n'est pas absolu et se traduit par la négociation et l'interaction entre divers partenaires:

- les institutions de formation et de certification choisissent les moyens d'enseigner et d'évaluer en fonction de leurs possibilités et des besoins de la société; elles les proposent aux individus en les informant le plus explicitement possible sur les contenus et modalités d'enseignement et d'évaluation. Les institutions doivent en toute circonstance être à même de justifier leur choix;

- l'apprenant choisit en toute connaissance de cause ce qui correspond le mieux à ses besoins tout en ayant la possibilité de donner son opinion;
- l'utilisateur doit avoir l'opportunité d'exprimer ses besoins, à lui, quant à l'utilisation de la langue qu'il attend des personnes qu'il va engager ou accepter dans son institution de formation ainsi que de donner son avis sur les résultats d'enseignement/apprentissage consignés dans le document de certification.

Nous ajouterons donc aux quatre paramètres décrits ci-dessus ceux de **négociabilité** et **d'interactivité** qui garantissent le fonctionnement le plus harmonieux possible des différentes composantes des systèmes d'enseignement/apprentissage et d'évaluation/certification.

## 5. De l'application

Présentés ainsi, rapidement, ces droits à l'information, au choix et à la parole et les six paramètres constitutifs d'un système cadre de qualifications dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes peuvent paraître très idéalisés voire utopiques. On le sait, en matière de droit, tout est toujours lié à l'interprétation qu'on en fait; quant à l'utopie, dans cette Europe en formation accélérée et soumise à l'imprévisible, elle reste un des moteurs qui nous empêchent de baisser les bras.

En ce qui concerne les instruments concrets qui permettraient de réaliser effectivement toutes ces idées, on peut en imaginer plusieurs. Nous en mentionnerons trois:

1. On pourrait élaborer, par exemple, un codex des institutions européennes d'évaluation et de certification dont le contenu porterait sur des points comme les critères de qualité pour les tests, les modalités de coopération, la politique d'information, les type d'informations à donner dans les certifications.
2. La recherche dans le domaine du testing est très spécialisée. Il existe, par exemple, des enquêtes comparatives d'un grand intérêt. Mais toutes ces informations ne sont guère accessibles aux consommateurs. C'est la raison pour laquelle il serait souhaitable de publier des tests de qualité classant les différents types d'évaluation et de certification existant sur le marché de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes de façon que l'apprenant et l'utilisateur puissent les comparer et choisir ceux qui leur conviennent le mieux.
3. Une application prometteuse serait un portfolio européen pour les langues. La création d'un tel portfolio donnerait l'occasion de concrétiser la transparence et la cohérence parce que
  - ce document accompagnerait l'apprenant durant tout son parcours d'apprentissage scolaire et post-scolaire;
  - il contiendrait des descriptions détaillées de compétences sous forme d'échelles de référence accessibles à tout un chacun;
  - il permettrait aussi bien aux institutions qu'à l'apprenant d'y introduire les informations qu'ils jugent pertinentes.

L'introduction de ce portfolio pourrait jouer un rôle important de catalyseur.

C'est en cherchant constamment à trouver, aussi bien dans le détail, des compromis entre centralisation et décentralisation, rigidité et flexibilité, uniformité et diversité que l'on parviendra à proposer des solutions acceptables pour tous les partenaires et qui soient conçues de telle façon qu'elles soient en tout temps susceptibles d'être adaptées aux changements imprévisibles.

Nous sommes persuadés que les chances de négocier ces compromis sont réelles du fait que collaborent au projet du Conseil de l'Europe aussi bien des représentants d'institutions de formation et d'évaluation que d'institutions d'utilisation. Et puis, nous sommes toutes et tous ou avons été des apprenants. Ce qui devrait nous amener à constamment mettre au centre de nos réflexions et discussions: l'apprenant et ses droits.

## **1.2 EXEMPLES D'INNOVATIONS DANS LA CONCEPTION DES OBJECTIFS, L'EVALUATION ET LES PROCEDURES DE CERTIFICATION**

### **1.2.1 LA TRANSPARENCE DANS UNE CERTIFICATION OFFICIELLE DECENTRALISEE**

**Annie Monnerie,  
Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres, France**

Créés par l'arrêté du 22 mai 1985, le D.E.L.F. (Diplôme élémentaire de langue française) et le D.A.L.F. (Diplôme approfondi de langue française) sont aujourd'hui proposés dans plus de 40 pays, de la Finlande à l'Indonésie, du Mexique à l'Algérie en passant par la Pologne, le Portugal ou l'Autriche, et aujourd'hui la Suisse.

Le D.E.L.F. est constitué de six unités capitalisables, sanctionnant chacune une compétence précise en français (cf Annexe 1).

Les quatre unités du D.A.L.F. vérifient l'aptitude d'un étudiant étranger à suivre efficacement des cours de sa spécialité dans une université française.

De par leur conception même, ces deux diplômes confèrent à la transparence une importance toute particulière.

Rappelons en effet qu'il s'agit d'un système à la fois centralisé et décentralisé : décentralisé, puisque les jurys, les sujets et les calendriers sont nationaux ; centralisé, puisque la composition des jurys, le contenu des sujets et les calendriers sont soumis pour approbation à la Commission Nationale qui a son siège au C.I.E.P de Sèvres.

Outre la nécessité d'harmoniser les critères appliqués par les examinateurs, de signifier clairement aux candidats ce que l'on attend d'eux et d'assurer la transparence pour les utilisateurs finaux (comme par exemple les employeurs) - autant de questions qui ne sont pas propres à ces seuls diplômes-, se pose encore le problème consistant à assurer, d'une part, la correspondance entre contenus et niveaux d'un pays à l'autre et, d'autre part, une bonne adéquation avec le type d'évaluation disponible dans les autres pays concernés.

#### **1. Critères d'évaluation - Transparence entre examinateurs**

Les critères d'évaluation sont bien évidemment une composante primordiale de tout système de certification : comment assurer, surtout quand on évalue à l'oral un savoir-faire plus qu'une correction formelle, une harmonisation satisfaisante entre les notations attribuées ? Chaque centre est donc amené sur des critères proposés par la Commission Nationale à élaborer des grilles d'évaluation analogues à celle-ci :

#### **GRILLE D'EVALUATION**

##### Capacité à communiquer

- . Compréhension de la situation proposée /2
- . Adéquation de la situation proposée /4
- . Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur /3

## Compétence linguistique

. Compétence phonétique et prosodique	
Fluidité	/3
. Compétence morpho-syntaxique	/3
. Lexique	/3
. Originalité de l'expression, "Risques" pris par le candidat	/2
<u>Note finale</u>	/20

L'expérience a montré que ces grilles d'évaluation sont plus un système de référence qu'un carcan et qu'il est parfois difficile de détailler de façon fine, la note attribuée à chacun des aspects de la performance du candidat. Elles restent néanmoins nécessaires, sachant bien que la note finale est le résultat d'une pondération entre une évaluation globale, à la fois impressionniste et justifiée, et une évaluation morcelée, plus objective mais "déshumanisée".

Ces grilles constituent certainement un progrès par rapport aux certifications existantes jusqu'à présent en français langue étrangère. Leur nécessaire imperfection ne doit pas masquer cet avantage. Il serait dommage que l'exigence d'une plus grande clarté, mettant en lumière des questions jusque là restées dans l'ombre, soit au bout du compte un facteur de suspicion.

## **2. Transparence par rapport au candidat**

Pour des raisons aussi diverses qu'évidentes, les grilles d'évaluation ne sont pas soumises au candidat :

- elles peuvent contenir les éléments de la réponse, surtout à l'écrit,
- elles font intervenir, même rédigées en langue maternelle, un jargon probablement nécessaire, mais hermétique sans une explication qui serait par trop coûteuse.

Nous préconisons de fournir au candidat des éléments qui lui permettront de mieux diriger son effort. Par exemple : "Vous serez jugés autant sur la pertinence du contenu que sur la correction formelle".

La formation assurée dans les organismes préparant au DELF doit, au-delà des contenus d'apprentissage proposés, informer les candidats sur les modalités d'évaluation.

Mais le DELF et le DALF se voulant des certifications indépendantes des formations et ouvertes à toute personne non inscrite dans un cours, il est clair que les éléments dont disposerait un candidat libre le jour de l'examen n'auraient pas pour lui toute la transparence souhaitable.

C'est pourquoi la Commission Nationale a lancé une collection destinée non seulement à informer le candidat sur les savoirs qu'on attend de lui, mais sur les compétences dont il doit faire preuve et sur les modalités selon lesquelles ses compétences seront évaluées (cf Annexe 2).

Toutefois le souci de transparence pour le candidat ne doit pas aboutir à la vérification de savoir faire mécaniques et factices.

Nous mettrons en garde les concepteurs sur les risques d'une formalisation trop grande des activités dites communicatives où l'on s'assurerait davantage de la maîtrise d'un exercice au détriment d'une communication authentique : l'abus d'un métalangage communicatif standardisé qui aboutirait inévitablement à la connaissance de consignes-types et la simplification abusive de formes de communication plus complexe. La transparence ne serait alors qu'illusion. Il y aurait "conformisation" du candidat à un "genre pédagogique" plus que compétence communicative réelle.

### 3. Transparence entre pays

Quant à la vérification que le nouveau diplôme délivré par différents pays est identique, elle est assurée par la Commission Nationale qui :

- limite les disparités entre grilles d'évaluation,
- reçoit des échantillons de copie.

Un travail plus systématique est actuellement entrepris : des copies seront diffusées auprès des différents jurys qui devront leur attribuer une note : la fourchette des notes obtenues sera envoyée dans les centres avec une pondération de la Commission Nationale. Le même travail devra être mené sur les oraux.

Le fait que ce diplôme puisse être facilement comparé avec le certificat européen qui, comme le DELF, s'appuie sur un descriptif très précis du contenu et des tâches, semble augurer de bonnes possibilités de coopération. Nous espérons que les experts sauront instaurer un dialogue dans un esprit de tolérance mutuelle. Il ne s'agit pas de mettre en place un modèle unique, mais d'assurer la transparence entre les divers systèmes.

### 4. Transparence entre grilles d'experts de différentes langues et lisibilité de systèmes

Les certifications du DELF et du DALF ont été initialement présentées en termes de tâches à accomplir, assorties d'un nombre d'heures qui donnent une idée approximative du niveau attendu chez l'étudiant (ce qu'on est en droit d'attendre d'un étudiant au bout de 100 heures par exemple)

Nombre d'heures	Niveau	Tâches
100 h ----->		<-----

D'où la question : quel est le niveau minimal requis pour mener à bien ces différentes tâches ?

Les performances du candidat sont évaluées, on l'a vu, à l'aide d'une grille d'évaluation. Mais cette grille d'évaluation n'est lisible que si on la double de ces "contenus attendus".

Dans l'Unité A.1 par exemple, la composante "correction syntaxique" doit, au niveau de 100 h, se limiter à quelques rubriques :

- déterminants
- pronoms directs
- temps principaux (présent, passé composé, avec l'opposition d'auxiliaires, futur proche)
- localisation dans l'espace, adverbess de temps
- négation, interrogation.

Aucune erreur ou lacune portant sur des points plus sophistiqués ne devra être prise en compte.

Toutes performances plus élaborées devront être par contre comptabilisées comme un plus, dans la limite évidemment des points accordés.

Chaque unité est constituée d'épreuves orales et d'épreuves écrites, dotées de différents coefficients (cf. Annexe 1). Aucune ou partie d'épreuve n'étant éliminatoire, l'obtention d'une unité ne signifie pas que toutes les tâches ont été menées à bien de façon satisfaisante. Mais on peut "remonter" à la note d'oral ou à la note d'écrit, consignée sur le diplôme, pour obtenir une connaissance plus précise du niveau oral ou écrit.

Ces tâches n'ont pas pour objectif d'isoler chacune des quatre compétences, sauf dans l'Unité A.2. Elles en associent généralement deux, par exemple :

- comprendre une consigne
- produire un énoncé répondant à cette consigne.

L'évaluation de la compréhension est, on le voit, une composante de la note. Mais les supports étant soit des consignes, soit des textes authentiques, d'une plus ou moins grande difficulté suivant la passation de l'unité, il est évident que selon les cas, le niveau de compréhension est variable.

Par rapport au certificat européen (certificat inter-universités : Londres, Sienne, Grenade, etc..) et de façon sans doute plus floue, par rapport aux grilles ESU (English-Speaking Union) et pour un ordre A.1, A.2, A.3, A.4, on pourrait établir les correspondances suivantes pour une note maximale à chacune des unités.

UNITES DU DELF	COMPETENCES				ESU Framework	Certificat Européen
	Ecrire	Lire	Parler	Ecouter		
Unité A4	●	●	●	●	4-5	D
Unité A3	●	●	●	●	3-4	C
Unité A2	●	●	●	●	2-3	B
Unité A1	●	●	●	●	1-2	A

La lisibilité par rapport au certificat européen, que comme le DELF s'appuie sur un descriptif très précis des contenus et des tâches, nous paraît très prometteuse d'une collaboration possible.

Ceci est une hypothèse de travail. Nous espérons qu'un dialogue s'instaurera entre experts sous le signe de la tolérance réciproque. Il ne s'agit pas d'instaurer un modèle unique, mais d'assurer une transparence entre systèmes.

## CONCLUSION

Le DELF et le DALF ne sont pas seulement un barème d'évaluation, mais aussi une procédure d'évaluation. Tout barème d'évaluation peut se concrétiser dans des procédures d'évaluation différentes.

L'objectif de ce symposium n'est pas d'harmoniser les procédures, ce qui, d'un système à un autre (privé, interne/externe...) paraîtrait difficile, mais d'établir une lisibilité des échelles adoptées.

Le DELF et le DALF sont aussi des certifications. Certes, de telles certifications ne sont pas indispensables à l'évaluation, mais elles présentent l'avantage d'offrir à l'employeur potentiel une forme de garantie. Qui pourrait ainsi cautionner une telle procédure d'évaluation qui ne soit pas assortie d'une attestation formelle?

L'évaluation interne continue fournit à l'élève une information en retour durant le processus d'apprentissage; le système de certification vient confirmer ces appréciations grâce à une évaluation effectuée à partir d'un certain nombre d'épreuves qui devraient rendre compte de façon représentative mais non exhaustive des compétences réelles du candidat.

Par la souplesse de son système d'unités capitalisables et la formulation d'objectifs d'apprentissage de la communication, le DELF a le mérite de proposer une certification qui puisse coller au plus près à un système d'évaluation interne.

## ANNEXE 1

Annexe à l'arrêté du 22 mai 1985 donnant le règlement d'examen et la nature des diverses unités de contrôle du DELF et du DALF.

### REGLEMENT D'EXAMEN

#### I. DIPLOME ELEMENTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE, SERIE A

Nature des épreuves	Durée	Coef- ficient	Temps de prépa- ration
<b>A 1. EXPRESSION GÉNÉRALE</b>			
<i>Epreuves orales</i>			
Exposé sur un sujet de vie quotidienne concernant le candidat, suivi d'un entretien avec le jury .....	0 h 15	2	0 h 30
Dialogue simulé sur un thème choisi par le jury	0 h 15	2	0 h 30
<i>Epreuves écrites</i>			
Rédaction d'un court récit (soixante à quatre-vingts mots) à partir d'images obligeant à situer le récit dans le temps et dans l'espace ..	0 h 30	1	
Rédaction d'une réponse à une invitation, à une proposition ou à une demande de rendez-vous, etc. ....	0 h 30	1	
<b>A 2. EXPRESSION DES IDÉES ET SENTIMENTS</b>			
<i>Epreuves orales</i>			
Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur .....	0 h 15	2	0 h 30
Présentation d'informations, d'un point de vue et apport de précisions à la demande du jury à partir de documents fournis au candidat ..	0 h 15	2	0 h 30
<i>Epreuves écrites</i>			
Identification des intentions et des points de vue exprimés dans un document .....	0 h 30	1	
Expression d'une attitude définie à partir d'un corpus de phrases fourni au candidat .....	0 h 30	1	

### A 3. LECTURE ET EXPRESSION ÉCRITE

#### *Epreuve orale*

Analyse du contenu d'un document simple et lecture à haute voix ..... 0 h 15      1      0 h 30

#### *Epreuves écrites*

Expression écrite :

Analyse du contenu d'un texte ..... 0 h 45      1

Demande d'informations sur un sujet simple de la vie courante ..... 0 h 45      2

### A 4. PRATIQUE DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

#### *Epreuve orale*

Phonétique, rythme, intonation, structures de la langue ..... 0 h 15      1      0 h 30

#### *Epreuve écrite*

Pratique de la langue écrite (compréhension et expression) ..... 1 h 30      1

### A 5. CULTURE ET CIVILISATION

#### *Epreuves orales*

Entretien sur thème choisi par le candidat .... 0 h 15      1      0 h 30

(Six thèmes possibles, portant sur la France ou le monde francophone :

1. Travailler ;
2. Se déplacer ;
3. Etudier ;
4. Les institutions ;
5. Les pratiques culturelles ;
6. La civilisation et la culture contemporaines.)

Exposé sur thème dans une perspective comparatiste, suivi d'un entretien avec le jury (thème au choix du candidat parmi les six thèmes énoncés ci-dessus) ..... 0 h 15      1      0 h 30

#### *Epreuve écrite*

Résumé de cent cinquante à deux cents mots à partir de documents remis au candidat et correspondant au thème choisi par lui entre les six thèmes possibles ..... 1 h 30      2

### A 6. EXPRESSION SPÉCIALISÉE

#### *Epreuves orales*

Résumé oral d'un texte authentique d'une page choisie en fonction d'un domaine de spécialisation défini par le candidat (quatre domaines : sciences humaines et sociales ; sciences économiques et juridiques ; mathématiques et sciences de la matière ; sciences de la vie) .. 0 h 15      1

Entretien sur ce texte avec le jury ..... 0 h 20      1

(Temps de préparation pour les deux épreuves : une heure.)

} 1 h 00

## ANNEXE 2

**N'utilisez en aucun cas votre véritable nom: votre copie doit rester anonyme**

Regardez bien les personnages s'il y en a sur les images. Le narrateur est-il parmi eux ? S'il y a plus d'une personne (couple, amis...) choisissez-en une, et n'en changez plus !

b) ex. "Vous venez de vous marier. Racontez comment vous avez rencontré votre mari/votre femme".

Ici, vous devez choisir entre le personnage féminin ou masculin. Attention ensuite aux accords !

c) ex. "Voici la journée de Mr et Mme Ledoux. Vous êtes Mme Ledoux, racontez la journée de votre mari".

Ici, vous n'avez pas le choix. Je = Mme Ledoux

**QUAND**      se passe l'histoire ?

En général, les consignes prévoient :

PASSE	PRESENT	FUTUR
<p>au passé composé</p> <p>"ce matin, nous sommes arrivés à ..."</p>	<p>Vous, le personnage qui écrit la carte, le récit <u>au présent</u></p> <p>.... je t'écris de la terrasse du célèbre café...</p>	<p>au futur proche</p> <p>.... et ce soir, nous allons retrouver nos amis pour dîner ...</p>

a) Regardez s'il y a dans la consigne des indications sur le moment du récit:

"Nous sommes vendredi. Vous écrivez à un ami pour...", avec une page d'agenda, des photos.

Sur le document, séparez les trois moments de votre récit :

PASSE	AUJOURD'HUI	DEMAIN
du lundi au vendredi	vendredi	samedi

b) les indications de temps peuvent se retrouver dans le cadre réponse sous la forme de débuts de phrases à compléter:

"La semaine dernière....

Maintenant....

[extrait du fascicule réalisé par Chantal Cali pour la Commission Nationale, Didier Hatier]

## 1.2.2 LE PROJET "FRAMEWORK" (CADRE) DE L'"ENGLISH-SPEAKING UNION"

Brendan J. Carroll, Consultant en éducation

### 1. Introduction

Dans tout système d'enseignement, diversité et variété sont sans doute utiles en elles-mêmes: on a du mal à s'imaginer, dans un système éducatif quelconque, un développement sain qui soit totalement unitaire et strictement contrôlé à tous les niveaux. Néanmoins, il y a des cas où diversité et variété sont synonymes de confusion. C'est pour essayer de mettre de l'ordre dans la confusion provoquée par la multiplicité des examens de langue anglaise au Royaume-Uni que le projet "Framework" (cadre) a été mis en route en 1985. A cette époque, il existait au moins vingt grands organismes d'examen en Grande Bretagne, beaucoup d'entre eux gérant quatre ou cinq examens différents. Comment, nous sommes-nous demandés, les usagers de ces examens connaîtraient-ils la valeur de la multitude de certificats décernés par ces organismes ? Comment un employeur ou une université pourraient-ils comparer un candidat titulaire d'un "Intermediate Certificate" décerné par la commission X avec un candidat titulaire d'un "Proficiency Certificate" décerné par la commission Y?

Prenons quelques exemples : le Cambridge Examinations Syndicate décernait des certificats généraux de langue à quatre niveaux : du niveau préliminaire au niveau du diplôme. A certains de ces niveaux, les candidats étaient simplement reçus ou ajournés ; d'autres niveaux comportaient trois degrés : (A, B et C), d'autres encore avaient un premier degré et un deuxième degré (à deux échelons). A la même époque, l'Institut Pitman organisait cinq examens séparés et donnait les résultats en pourcentages : 60 % correspondait à une mention "passable" et 75 % à une mention "bien". Le Service des examens d'anglais du British Council avait un type d'examen unique dont les résultats étaient donnés sur une échelle de 1 à 9. L'"Associated Examining Board", pour sa part, utilisait une échelle de 1 à 4... et ainsi de suite. Comment un profane devait-il distinguer les arbres dans cette forêt ? Aussi nous sommes-nous demandés, au début du projet "Framework", s'il serait possible d'établir un cadre descriptif clair au sein duquel les principaux examens britanniques d'anglais pourraient être décrits et à l'aide duquel on pourrait interpréter et comparer leur certificat. Un tel outil aiderait les usagers - étudiants, employeurs, universités, parents - à apprécier plus exactement ce que les examens représentaient concrètement. Nous espérons aussi qu'en collaborant, les commissions d'examen détecteraient les doubles emplois inutiles et les lacunes.

En 1985, l'"English-Speaking Union" (avec l'aide financière de la société "Reed International") m'a demandé, ainsi qu'à deux de mes collègues, Richard West et Christopher Yates, spécialistes bien connus des examens de langues, d'entreprendre une étude de faisabilité pour déterminer si un cadre descriptif de ce genre pouvait être établi. Nous avons pu obtenir la collaboration de sept des commissions d'examen les plus importantes pour cette étude. Au terme de dix-huit mois de recherches et de discussions, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il existait en effet une très bonne possibilité d'établir un cadre descriptif commun de ce genre englobant ces examens divers et variés. Encouragés par cette constatation, nous nous sommes lancés dans un projet élargi, cette fois avec la collaboration de dix-sept commissions d'examen. Nous avons eu recours à des méthodes statistiques pour vérifier le niveau des divers certificats et pour établir la fiabilité de nos conclusions. Les résultats de nos travaux ont été consignés dans un ouvrage intitulé "The ESU Framework - performance scales for English Language examinations" (Le cadre descriptif de l'ESU - échelles de compétence pour les

examens d'anglais), publié par Longman (1989) et rédigé par Richard West et moi-même sous l'égide de l'"English-Speaking Union" et avec la collaboration des commissions d'examen concernées. Cet ouvrage est accompagné d'un complément important constitué par un tableau en plusieurs couleurs illustrant les neuf niveaux de compétence dans lequel figurent les différents examens, ce qui permet de voir immédiatement à quel niveau se situent les certificats correspondants.

## 2. Description du projet

Peut-être sera-t-il utile pour ceux qui s'occupent d'examens de langues que nous rappelions les diverses phases du projet "Framework" de 1985 à 1989 en indiquant comment nous avons traité la difficulté de la tâche d'évaluation et l'acceptabilité des compétences, comment les résultats de nos recherches ont été vérifiés statistiquement et à quelles publications ont abouti les activités entreprises dans le cadre du projet.

### 2.1 Préparation du projet

Pour assurer le succès de notre projet, nous avons fait appel à la collaboration de nombreuses commissions d'examen. Nous avons commencé prudemment, en nous adressant aux sept commissions qui s'étaient déclarées prêtes à collaborer avec nous. Les informations que nous avons recueillies provenaient des sources suivantes : épreuves d'examen, manuels destinés aux usagers, spécifications de tests, rapports annuels et entretiens directs avec des examinateurs et des administrateurs. En coordonnant ces informations, nous avons veillé à bien préciser que notre démarche était descriptive et non pas normative, c'est-à-dire que nous n'avions pas pour objet de juger les examens ni de les comparer directement (des explications complètes sur les catégories de description sont données dans l'ouvrage intitulé "The ESU Framework" mentionné plus haut).

### 2.2 Tâches et compétences.

En étudiant les échelles de langue utilisées par les commissions, nous avons été frappés par une dichotomie qui était commune à leurs descripteurs. D'un côté, ils décrivaient des **tâches** caractéristiques, de l'autre des **compétences** caractéristiques. Il y avait, par exemple, des descripteurs de compétence comme celui-ci : "Lit l'éditorial d'un journal comme "The Times" et en comprend toutes les nuances" ou encore "Comprend l'essentiel d'un message téléphonique mais certains détails lui échappent" ou encore "Dispose d'un vocabulaire de base (800 à 1.000 éléments) suffisant pour comprendre de brefs textes isolés comme les annonces publiques". On voit que ces énoncés décrivent des tâches pertinentes et le degré d'adéquation de la performance. Dans les échelles que nous avons publiées, nous avons donc systématiquement établi une distinction entre les APPORTS (les niveaux de difficulté des tâches) et les PRODUITS (la nature de la performance de l'apprenant correspondant à ces tâches).

Nous avons donc établi une classification des niveaux en distinguant trois degrés de difficulté de la tâche - difficile, moyenne et facile - et trois degrés de compétence - acceptable, bien supérieure au niveau acceptable et inférieure au niveau acceptable. Nous sommes ainsi arrivés à une échelle de neuf niveaux s'échelonnant entre la performance remarquable dans des tâches difficiles et la performance modeste dans des tâches simples. Dans le domaine musical, cela reviendrait à établir des niveaux de technique du piano allant de l'interprétation brillante d'un concerto pour piano de Rachmaninov à l'exécution besogneuse d'un morceau simple du Petit Livre d'Anna Magdalena Bach.

### **2.3 Le modèle à cinq paliers**

Pour définir les types d'activités langagières examinées, nous avons créé un modèle à cinq paliers. Celui-ci comporte une succession hiérarchisée de paliers d'activité de plus en plus détaillés qui commence par le palier - général - de la "compétence linguistique/de communication", pour se poursuivre par le palier interactif "oral/écrit", puis par le palier à quatre modes (écouter/parler/lire/écrire), puis par les activités opérationnelles (comme "participer à des réunions d'affaires"), pour aboutir finalement au palier des techniques d'apprentissage (linguistiques, socio-linguistiques et fonctionnelles). (Pour des précisions et des illustrations, prière de se reporter à l'ouvrage intitulé "The ESU Framework").

### **2.4 Etude de vérification**

Pour déterminer la mesure dans laquelle notre modèle Apports-Produits était fiable et avec quelle efficacité il pouvait être appliqué, nous avons entrepris une étude de vérification approfondie. Avec la collaboration de membres de l'Association internationale des enseignants d'anglais langue étrangère (IATEFL), nous avons choisi un éventail d'épreuves écrites et orales enregistrées lors de véritables examens. Celles-ci ont été soumises à une quarantaine de correcteurs. Ensuite, nous avons retenu les correcteurs ayant les intercorrélations d'estimation les plus élevées (avec des indices de corrélation de l'ordre de 0,95) et les textes auxquels le plus grand nombre de correcteurs avait attribué la même note (c'est-à-dire ceux pour lesquels l'écart type était le plus faible) et nous avons étalonné chacun des échantillons de textes sur une échelle de neuf points. Nous disposons ainsi d'un corpus de textes oraux et écrits étalonnés d'une manière fiable sur notre échelle.

Ces échantillons calibrés ont ensuite été envoyés aux différentes commissions d'examen, et les correcteurs les ont notés selon leurs critères habituels. Prenons par exemple le cas d'une commission ayant trois certificats : élémentaire, moyen et supérieur. Leurs examinateurs décidaient que l'un de nos échantillons écrits ou oraux (noté 3,6 sur l'échelle ESU) permettait au candidat d'obtenir le certificat élémentaire. Un autre (noté 5,2) permettait l'obtention du certificat moyen et un autre (noté 7,1) l'obtention du certificat supérieur. Nous pouvions alors raisonnablement placer ces trois certificats dans notre tableau cadre et confirmer ainsi les jugements subjectifs précédemment portés sur le niveau de ces certificats.

Les résultats de notre projet ont été publiés dans l'ouvrage intitulé "The ESU Framework" (1989) et résumés dans le tableau cadre, dont des exemplaires ont été diffusés à l'occasion du présent symposium.

### **3. Intérêt du projet "Framework"**

Il serait présomptueux, dans le domaine du comportement humain, de tenter d'appliquer, sans les modifier, les enseignements tirés d'un projet réalisé dans un contexte donné, à un autre contexte. On peut cependant tout à fait raisonnablement supposer qu'une étude des procédés utilisés dans le projet "Framework" de l'ESU et un examen des problèmes soulevés dans ce contexte pourraient présenter un intérêt considérable, à condition d'être traités avec prudence, pour tous ceux qui s'occupent de l'harmonisation des examens de langues.

### **3.1 Faisabilité d'un cadre commun pour les examens de langues.**

Une objection soulevée à l'encontre du projet - principalement par des universitaires - a été qu'il serait impossible d'établir un cadre commun crédible, capable de décrire plusieurs examens différents, ayant chacun son histoire, sa finalité et son fondement rationnel propres. Il serait difficile et même dangereux, a-t-on dit, d'établir une comparaison raisonnée entre des examens aussi disparates. Chaque examen était "sui generis". Notre projet essayait de comparer le jour et la nuit. Tout en reconnaissant le bien-fondé de ces objections, nous avons pensé que, d'une certaine façon, il devait exister dans les examens beaucoup d'éléments communs que nous pouvions découvrir et définir. Assurément, nous découvririons probablement en même temps certaines différences entre eux. Néanmoins, nous étions enclins à croire que, souvent, les examens présentaient peut-être plus d'analogies de nature que leurs auteurs ne l'imaginaient. Par exemple, au niveau le plus sommaire, un médecin allemand ayant une bonne connaissance de l'anglais, capable d'avoir une discussion sur les symptômes d'une maladie avec un patient et avec des confrères anglais, éprouverait peu de difficultés à lire un quotidien intelligemment ou à avoir une conversation sur les aspects de la vie dans son propre pays avec un ami anglais. Pour prendre les décisions les plus critiques sur la compétence langagière, il faudrait, bien entendu, affiner son jugement et se concentrer sur les compétences pertinentes.

### **3.2 Les examens et les processus éducatifs**

Qu'il s'agisse de tests de capacité ou de connaissances, les examens se situent habituellement à des moments décisifs du programme. Rétrospectifs, ils reflètent les connaissances acquises en classe; prospectifs, ils nous donnent une idée de la façon dont le candidat sera capable d'utiliser la langue au fins pour lesquelles il l'a apprise. L'examen idéal aurait donc à la fois une relation positive avec les méthodes utilisées en classe et une sensibilité aux besoins langagiers futurs des candidats. Dans l'ancienne tradition, les examens occupaient une position de "splendide isolement". Généralement, les examinateurs n'engageaient pas leur responsabilité en ce qui concerne soit l'usage final des certificats qu'ils délivraient, soit les pratiques utilisées en classe pour permettre aux candidats de les obtenir. Notre projet a mis en lumière les types de performances futures dont les candidats avaient besoin dans le cadre du processus visant à aider les usagers à interpréter les résultats des tests.

### **3.3 Transparence**

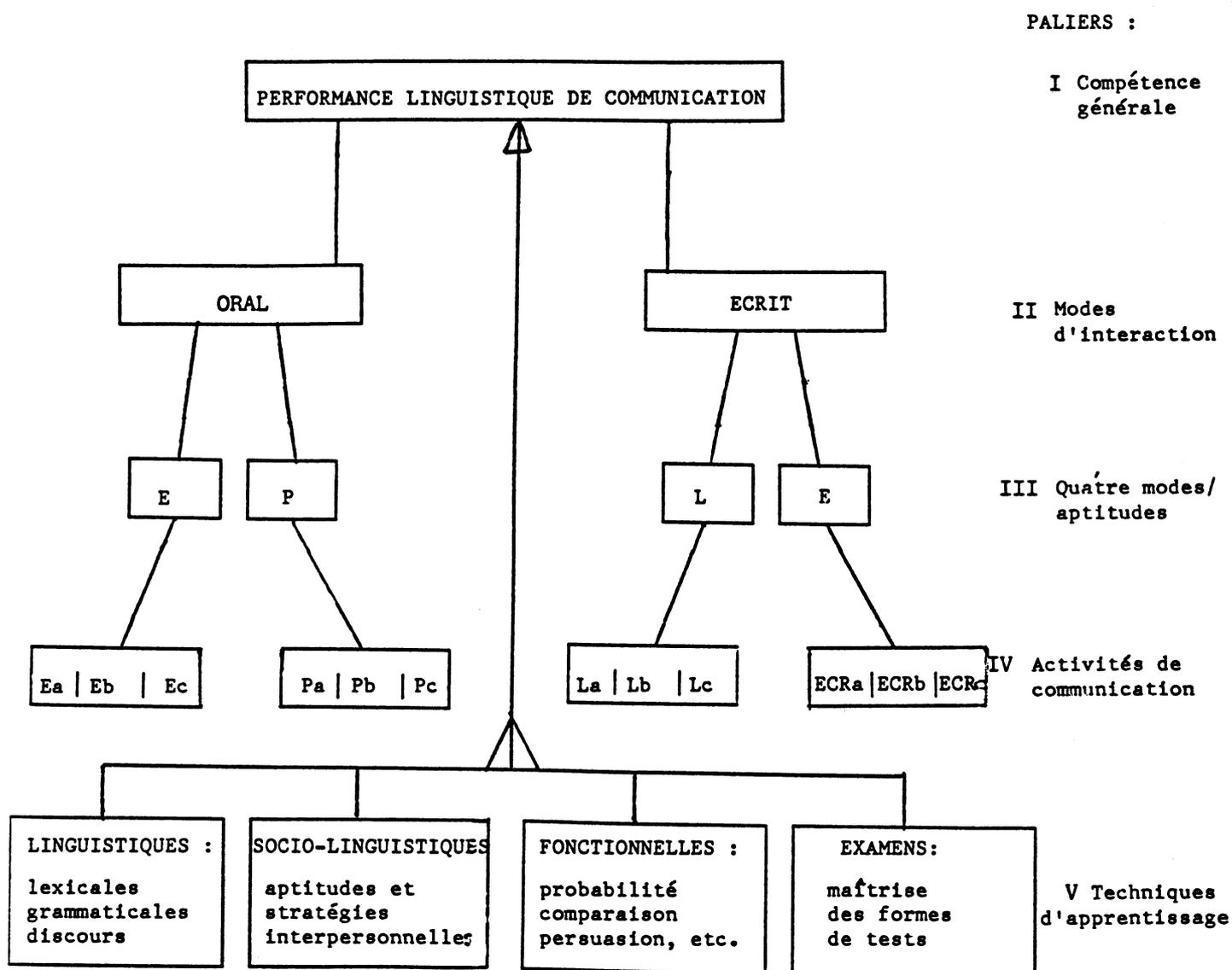
Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, les commissions d'examen présentent de grandes différences dans leur attitude vis-à-vis de la transparence - la clarté avec laquelle ils décrivent les buts de l'examen, le fondement logique des tâches imposées, les critères d'évaluation des copies d'examen, les indications données sur la signification des différentes notes et les décisions qui pourraient raisonnablement être prises sur la base des informations fournies par le certificat. Malheureusement, les examinateurs ont eu tendance à "cacher leur jeu". Une de leurs techniques favorites de dissimulation consiste à utiliser des mots sibyllins comme "note", "pourcentage", "reçu" et "ajourné". Les candidats hésitent souvent à mettre en question ces indices bruts de compétence parce que "la décision de l'arbitre est définitive et il n'est pas sportif de la contester"! Notre plus grand problème a probablement résidé dans ce manque de transparence des examens et dans la réticence de certaines commissions à instaurer des procédés de mesure acceptés qui puissent établir la fiabilité, ou la stabilité, des tests et fournir des raisons statistiques d'assurer le maintien du niveau.

### 3.4 Coopération

Au début, l'objection la plus fréquemment soulevée à l'encontre du projet "Framework" a été d'ordre pratique : les commissions, a-t-on dit, se feront concurrence et personne n'arrivera à les faire collaborer. En fin de compte, cette difficulté ne s'est pas présentée et au cours de la série des tables rondes, nous avons constaté la plus grande collaboration entre les commissions. En fait, par la suite, une association des commissions d'examen de langues (ABEEB) a été créée si bien que la coopération et la liaison entre les commissions a pu être maintenue et développée d'une manière permanente. Nous envisageons également une nouvelle phase du projet visant à établir des normes minimales d'admission à divers types de cours universitaires.

C'était donc là une esquisse du projet "Framework" de l'ESU et je serai très heureux de donner de plus amples explications à toute personne que le sujet intéresse.

MODELE DE CADRE A CINQ PALIERS



### **1.2.3 "TREFFPUNKTE": LES POINTS DE RENCONTRE À LA CHARNIÈRE DES SCOLARITÉS OBLIGATOIRES ET POST-OBLIGATOIRES**

**Beat Vonarburg, Président du Comité d'Organisation Suisse**

Comme l'Instruction publique en Suisse est sous l'autorité des 26 cantons souverains en la matière, il n'est pas étonnant que les systèmes et les programmes scolaires soient très divers. De plus, au delà de ces divergences cantonales, il y a les spécificités régionales, les parentés linguistiques et la coexistence, en Suisse alémanique, des dialectes et de l'allemand standard. De ce fait, il était nécessaire, en Suisse, d'élaborer un instrument qui permette la coordination de l'apprentissage des langues nationales et étrangères pour que, sur le plan national, les apprenants et futurs professionnels, les enseignants et les employeurs aient des repères pour planifier et gérer le parcours scolaire et l'engagement professionnel selon les besoins de tous les intéressés. A cette fin ont été élaborés "Les Points de Rencontre" entre la scolarité obligatoire (9e année scolaire ou niveau secondaire I) et le niveau post-obligatoire (niveau secondaire II, école professionnelle et baccalauréat).

#### **L'articulation des "Points de Rencontre"**

Le document comporte trois volets :

1. Au centre se trouve la description des aptitudes que l'apprenant est censé acquérir à la fin de la scolarité obligatoire dans les quatre skills et le domaine des attitudes. Comme on apprend généralement une langue non pas pour la connaître, mais pour savoir s'en servir, les objectifs se présentent sous forme de tâches que l'apprenant devrait savoir accomplir en fin de parcours.

Comme la fin du secondaire I est en même temps le début du secondaire II, il s'agit donc aussi d'une interface qui a comme fonction d'organiser la coordination verticale entre deux niveaux successifs.

Les deux autres volets apportent des informations sur le plan didactique et se situent donc dans l'horizontalité :

2. Afin d'aider les enseignants à se faire une représentation de la pratique qui permette d'atteindre les buts proposés, on trouve dans ce document toute une gamme de procédés didactiques concrets. Ces suggestions méthodologiques et didactiques devraient aider les enseignants à mieux apprécier la portée des objectifs et, en même temps, leur faciliter la lecture des chemins et des pondérations proposés par le manuel.
3. Enfin, de l'autre côté de l'interface ou du pont qui relie les niveaux secondaires I et II, les apprenants et les enseignants trouvent des propositions d'ordre pratique qui leur suggèrent comment ils pourraient renforcer, élargir et diversifier les aptitudes acquises préalablement selon les besoins de la filière choisie.

#### **Un instrument complémentaire**

Pour expliciter et rendre plus concrets les "Points de Rencontre", on a élaboré pour l'école obligatoire une évaluation terminale pour les langues 2 en Suisse, c'est-à-dire pour le français et l'allemand. Et de même que les "Points de Rencontre", cet examen final n'est pas imposé en fin de la scolarité obligatoire, mais n'a que le statut d'outil de travail facultatif. Néanmoins, il semblerait que cet

instrument ne soit pas seulement utile pour les apprenants qui veulent situer leurs compétences, mais qu'il facilite aussi aux enseignants la lecture des objectifs qu'ils sont censés atteindre avec les apprenants.

Il est intéressant de constater aussi que les "Points de Rencontre" ont déclenché une réflexion dans les filières qui les prolongent. Pour l'Ecole professionnelle - qui jouit d'un statut tout particulier en Suisse - et spécialement pour le cursus de l'apprenti de commerce, les exigences ont été redéfinies non seulement en vue des besoins de la profession, mais aussi d'une manière à garantir le caractère propre du niveau inférieur et donc une certaine continuité. Jusqu'à maintenant, les niveaux supérieurs avaient toujours tendance à exercer des pressions sur les niveaux précédents en se référant uniquement aux besoins de la vie sociale ou de l'université. Les "Points de Rencontre" ont donc à jouer une fonction de médiation pour garantir aux tenants des deux niveaux leur mandat spécifique et leur égalité dans la concertation.

Ce qui s'est produit pour l'Ecole professionnelle est en train de s'effectuer aussi pour les écoles de baccalauréat. Dans cette concertation verticale chaque partenaire a redécouvert une vérité première, à savoir que les espaces de transition entre des appartements superposés ou enchevêtrés sont d'une importance capitale pour le bien-être des habitants.

#### 1.2.4

### LES PROJETS D'OBJECTIFS GRADUÉS

**Brian Page, Consultant en éducation**

Les projets d'objectifs gradués ont été l'une des premières tentatives de définition de niveaux d'acquisition de la compétence en langue étrangère, organisés en une série ascendante. Et c'est à ce titre qu'ils concernent directement nos travaux de cette semaine. Le succès considérable qu'ils ont remporté au Royaume-Uni tient à de multiples raisons que je vais m'efforcer de dégager ici, car les plus importantes d'entre elles relèvent de domaines auxquels, selon moi, on ne pense pas toujours.

Le mouvement des objectifs gradués a pris naissance au Royaume-Uni dans les années 70. (Par Royaume-Uni, entendez l'Angleterre et Pays de Galles. L'Ecosse et l'Irlande du Nord ont des systèmes éducatifs différents). Il apportait une réponse à un problème simple mais urgent, né de l'abolition progressive du système de sélection par examen à l'entrée du secondaire. Jusqu'alors, à l'âge de 11 ans, tous les élèves passaient un examen. Les meilleurs étaient admis dans les lycées ("grammar schools"), les autres étaient orientés vers des établissements d'enseignement général ou technique appelés collèges modernes d'enseignement secondaire ("secondary modern schools"). On finit par se convaincre de l'inefficacité du système qui fut peu à peu supprimé. C'est ainsi que dans les années 60 et au début des années 70, l'enseignement secondaire fut regroupé en une catégorie unique d'établissements, les écoles polyvalentes ("comprehensive schools") qui accueillait, selon des critères de résidence et sans examen, tous les élèves à partir de 11 ans.

Jusque là l'enseignement des langues étrangères avait été essentiellement réservé aux élèves les plus doués, ceux des lycées et les meilleurs des collèges modernes d'enseignement secondaire. Avec la création des écoles polyvalentes, cette élite devint plus difficile à cerner. L'enseignement des langues s'étendit peu à peu à tous les élèves du secondaire sans distinction d'aptitude, et ceci par une sorte de phénomène d'osmose et non en application d'un plan pré-établi. Il faut savoir qu'en 1965, dans le système sélectif, seuls 40% environ des élèves du secondaire se voyaient offrir la possibilité d'apprendre une langue étrangère.

Dix ans plus tard, avec le nouveau système de l'école polyvalente, la proportion atteignait plus de 90%. Mais comment faire face à une augmentation aussi massive, et de surcroît non planifiée, de la population d'apprenants de langues étrangères? Nous ne le savons pas vraiment. C'étaient les examens nationaux qui définissaient les objectifs de l'enseignement secondaire (à l'époque, il n'y avait pas de curriculum centralisé), et ils étaient axés sur les besoins des élèves les plus doués. Autant dire que les programmes ainsi définis ne convenaient nullement à la masse des apprenants. Pourtant, à l'échelon central on n'a pas pris conscience du besoin d'établir de nouveaux objectifs adaptés à ce nouveau public, d'où la naissance et le développement du mouvement des objectifs gradués. Parti d'expériences modestes tentées par de petits groupes de professeurs, favorisé par la souplesse de l'organisation décentralisée de l'enseignement au Royaume-Uni, il a connu un essor remarquable dans les années 80 et a très largement contribué à la réorientation de l'enseignement des langues vivantes à ce moment-là. Les enseignants engagés dans les projets d'objectifs gradués ont fait oeuvre de pionniers en proposant de nouvelles formes de contenu, en préconisant, pour la première fois depuis Berlitz et Gomin, une approche véritablement communicative, et pour la première fois aussi l'utilisation de matériaux authentiques pour l'enseignement comme pour l'évaluation. Jusque-là on avait enseigné une langue étrangère artificielle, celles des manuels et des examens, concoctée par des locuteurs de langue maternelle anglaise pour des apprenants de même nature.

Ce mouvement a joué un rôle déterminant dans le processus de réforme des examens nationaux de fin d'études secondaires, qui a abouti à leur refonte totale en 1988. Et son influence continue de se faire sentir dans les recommandations relatives au curriculum national (National Curriculum) de langues vivantes du secondaire applicable en Angleterre et au Pays de Galles (l'Ecosse et l'Irlande du Nord ont des systèmes différents), qui est en cours d'élaboration et entrera en vigueur à partir de 1993.

Pourtant tel n'était pas le but premier du mouvement des objectifs gradués. Ce qu'il visait à l'origine et principalement, c'était **le renforcement de la motivation des apprenants**. Il fallait donner à cette masse de nouveaux venus l'envie d'apprendre une langue étrangère, alors qu'à l'époque, la grande majorité d'entre eux, découragés par un enseignement ne correspondant pas à leurs besoins, abandonnaient avec un sentiment de frustration et d'échec. Et pour commencer, il fallait leur proposer, au lieu du programme secondaire traditionnel étalé sur cinq ans, une série d'objectifs progressifs, réalisables à court terme et dont chacun aurait une valeur en soi. A cet effet, il est prévu que chaque fois que l'apprenant atteint un de ces objectifs ou niveaux, il fait l'objet d'une évaluation et se voit décerner un certificat qui définit avec assez de précision ce qu'il est capable de faire en matière d'utilisation pratique de la langue. Même au niveau le plus modeste, la langue enseignée peut être utilisée à l'extérieur dans la réalité concrète des échanges de la vie courante.

Chaque niveau prend pour point de départ et suppose connu le niveau précédent, si bien que l'apprenant acquiert progressivement, par accumulation, une compétence de communication concrète. Dans ce cas, le but de la certification n'est pas d'ouvrir l'accès à un autre établissement d'enseignement ou à l'emploi, encore que ce ne soit nullement exclu. Il est de motiver les apprenants, de les encourager à poursuivre leur effort en définissant une succession d'objectifs accessibles, en sanctionnant officiellement le franchissement de chaque étape et en indiquant la voie à suivre pour atteindre la suivante.

En effet, il ne faut pas fixer un objectif d'apprentissage trop éloigné, car l'apprenant s'y engagera sans aucun enthousiasme. Il ne faut pas non plus qu'il soit trop difficile à atteindre, car il n'en résultera que frustration et rejet.

Ce sont là deux règles que nous devons impérativement respecter dans l'élaboration d'une série de niveaux de compétence en langue étrangère, quelle qu'elle soit. Les premiers niveaux devront être relativement faciles et accessibles à la grande majorité des apprenants potentiels en un laps de temps assez court. Les niveaux plus élevés pourront et devront probablement être plus difficiles. Mais l'essentiel est d'amener les apprenants au premier barreau de l'échelle et de leur donner envie de monter.

Le mouvement des objectifs gradués tire son origine d'un ou deux articles de revue très riches de substance qu'exploitèrent de petits groupes d'enseignants. Les deux premiers projets ont démarré en 1976/77. Dix ans plus tard, on en comptait plus de quatre-vingt-dix.

Ces groupes d'enseignants élaborèrent à l'intention de leurs élèves des programmes et des tests correspondant à leurs besoins propres. Une active coopération finit par s'établir entre ces groupes, si bien que beaucoup arrivèrent à des conclusions analogues. Mais ceux-ci ont toujours su garder suffisamment d'indépendance et d'autonomie pour innover chacun à leur manière et expérimenter le fruit de leur réflexion dans la réalité concrète de leur propre salle de classe.

Les enseignants se trouvèrent face à quelques questions fondamentales: "Il me faut enseigner le français à ces jeunes gens, dans quel but? Ils vont communiquer en français, qu'est-ce que cela veut dire? Quelle est la meilleure façon de savoir s'ils sont capables de faire ce que j'ai essayé de leur apprendre à faire? "Questions simples s'il en est, mais toujours dangereuses. On commence avec "Dans quel but est-ce que j'enseigne le français?" et on en vient à se demander "Qui suis-je?". questions aussi que les enseignants n'avaient jamais eu à se poser car les examens officiels déterminaient les objectifs et donc le contenu des manuels. C'est pourquoi le mouvement se présente également comme un vaste exercice de formation continue et un énorme travail de recherche sur de nouvelles méthodes, sur la conception et l'élaboration des programmes et les techniques d'évaluation.

Et à ce titre il nous fournit un autre principe que nous devons garder présent à l'esprit: les projets d'objectifs gradués ont sensibilisé les enseignants à la nature de l'apprentissage des langues et leur ont permis d'expérimenter leur pédagogie dans la salle de classe en termes de contenu et d'évaluation. Toute série de niveaux mise au point devra faire de même.

Le mouvement a connu un succès considérable. En proposant de nouveaux contenus pour l'enseignement des langues, il a exercé, nous l'avons vu, une énorme influence sur les examens officiels et donc sur tout l'enseignement des langues dans le secondaire. Plus récemment, des groupes ont expérimenté des systèmes d'évaluation continue et d'apprentissage autonome, apportant ainsi une importante contribution à la recherche pratique en ce domaine. Ils travaillent aussi beaucoup sur l'auto-évaluation et l'évaluation réciproque, car l'apprenant doit avoir son mot à dire sur l'évaluation à laquelle il est soumis, pour reprendre les propos de René Richerich et Günther Schneider. En définissant des objectifs réalisables à court terme, le mouvement a montré pour la première fois à beaucoup d'apprenants (et d'enseignants) qu'ils étaient véritablement capables d'apprendre une langue étrangère, alors que les systèmes précédents ne faisaient que les confirmer dans un sentiment d'échec. Tous ces éléments, et en particulier le dernier, concernent directement la troisième phase de nos travaux de cette semaine. Aussi voudrais-je insister encore sur ce point. L'une des grandes raisons pour lesquelles nous devons élaborer un système européen de niveaux de compétence doit être d'inciter davantage de gens à apprendre davantage de langues de façon plus satisfaisante. La tâche que nous avons entreprise n'est pas un exercice purement mécanique de rapprochement de systèmes de certification disparates. Ce qui importe, c'est d'améliorer les conditions d'apprentissage des langues pour tous les apprenants, ce qui signifie, surtout maintenant, promouvoir leur autonomie.

Les projets d'objectifs gradués ont permis une triple libération:

- libération de la langue: il ne s'agit plus uniquement de manier des formes grammaticales, mais de transmettre un message;
- libération de l'enseignant: il échappe à la tyrannie du manuel et explore de nouvelles approches;
- libération de l'apprenant: le carcan de sens et de procédures imposés cède la place à l'expression personnelle et à l'apprentissage autonome.

Notre projet, quel qu'il soit, devra respecter cette nouvelle donne.

A la fin des années 80, des changements se sont produits dans le nord de l'Angleterre, région du Royaume-Uni où j'exerce mes activités. Pour plusieurs raisons, il devint nécessaire d'essayer de concevoir une échelle commune pour les divers projets pilotes d'objectifs gradués. Nous avons pensé qu'il importait de préserver l'indépendance de la douzaine de groupes en activité: il n'était donc pas question d'élaborer un ensemble uniforme de tests, mais de mettre au point un système d'étalonnage qui ne porte pas atteinte à la diversité des groupes:

Nous avons donc défini des niveaux de compétence fondés sur plusieurs critères:

1. le nombre de sujets: quatre au niveau 1, huit au niveau 3;
2. la prévisibilité: dans quelle mesure peut-on prévoir le langage et les situations que l'apprenant devra maîtriser;
3. l'indépendance, l'initiative et la contribution: dans quelle mesure peut-on s'attendre à voir l'apprenant prendre l'initiative dans une situation donnée et y apporter sa propre contribution;
4. la finesse, la précision et la clarté: le degré de finesse, de précision et de clarté de la langue que l'apprenant devra savoir utiliser ou comprendre;
5. l'interaction sociale: dans quelle mesure s'attend-on à la voir se produire, et est-ce au niveau de l'établissement, développement ou du maintien des contacts;
6. l'extension: un éventail plus large de sujets et d'acquis langagiers à l'intérieur de chaque sujet;
7. la progression - une complexité croissante en matière de langage et de situations.

Tous ces facteurs, bien qu'énumérés séparément, se chevauchent inévitablement mais sont considérés comme une chaîne continue le long de laquelle l'apprenant progresse.

Ce système, certes loin d'être parfait, fournit cependant suffisamment de transparence et de cohérence pour satisfaire ceux qui l'utilisent. Il présente un certain nombre d'avantages dont le plus important est le large consensus, parmi les enseignants qui l'emploient, sur les objectifs et les méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues. Autrement dit, quant on utilise un terme indéfinissable en soi comme "sujet" ou "domaine", il existe une convergence de vues suffisante, résultant d'une expérience partagée pendant plusieurs années, pour qu'il prenne un sens et devienne utilisable.

Un deuxième avantage est que le système a été mis au point après consultation d'un large éventail d'utilisateurs potentiels et une expérimentation poussée sur le terrain. Ceux qui ont été les premiers à l'utiliser savent qu'ils ont participé à sa conception; ils se sentent à l'aise dans ce cadre et n'ont pas l'impression d'une contrainte pesant sur leur pratique actuelle. Force est de reconnaître, cependant, qu'il exerce un effet normatif inévitable sur les utilisateurs plus récents et sur ceux qui mettent en chantier de nouveaux projets, lesquels tendent à être taillés à la cote du système d'étalonnage.

### **En résumé,**

les éléments des "Objectifs gradués" susceptibles d'être intéressants pour nos travaux sont les suivants: nous ne devons pas penser un cadre de référence uniquement en termes de commodité, c'est-à-dire concevoir un code commun qui permette d'interpréter les systèmes de certification existants pour que les utilisateurs, employeurs, institutions éducatives et apprenants, puissent se repérer dans un ensemble de descripteurs de comportement langagier. C'est utile mais pas suffisant. Nous devons aussi veiller à ce que les descripteurs eux-mêmes et leur mode d'organisation soient un puissant facteur de motivation pour les apprenants et les enseignants. Pour les premiers, en leur proposant des objectifs accessibles, une progression convenablement jalonnée, et en leur laissant une certaine latitude quant à la gestion de leur apprentissage. Pour les seconds, en leur offrant un cadre souple qui stimule l'imagination, et favorise l'expérimentation et la mise au point de nouvelles approches.

## **1.2.5 LE CERTIFICAT D'ITALIEN L2. ESQUISSE DU PROJET**

**Wanda D'Addio Colosimo, Université de Rome, "La Sapienza"**

### **1. Renseignements liminaires**

Le projet, conçu et mis en oeuvre par le Département des Sciences du Langage de l'Université de Rome, est placé sous l'égide des ministères italiens de l'Instruction publique et des Affaires étrangères. Il répond à la demande sans cesse croissante d'italien L2 dans les pays européens et extra-européens. Il a pour but l'évaluation et la certification de la compétence en italien à un niveau avancé, proche de celui du locuteur de langue maternelle. Il a été expérimenté dans plusieurs pays d'Europe (Espagne, France, Irlande, Autriche) pour déterminer dans quelle mesure la langue maternelle a des incidences sur les résultats. Le système de certificat fait actuellement l'objet d'une évaluation à la lumière de ces résultats et il atteindra son stade final en devenant officiel à la fin de l'année.

### **2. Caractéristiques**

Etant donné que le projet vise à évaluer la compétence "générale", il ne s'appuie pas sur des programmes particuliers. Comme c'est le cas pour tous les tests de compétence générale, il implique que des décisions soient prises sur ce qui constitue la compétence tant du point de vue des caractéristiques de la langue que de l'utilisation de celle-ci. A cette fin, pour ce qui est de la langue, une vaste base de données a été constituée au fil des années par des experts du Département des Sciences du Langage de l'Université de Rome, à partir d'études comparées et de diverses expériences sur l'enseignement de l'italien L2 dans différentes parties du monde. La base de données comprend également les caractéristiques typologiques de l'italien qui se sont révélées **intrinsèquement** (et non comparativement) difficiles pour les apprenants de différentes langues maternelles (système des pronoms, accord en genre et en nombre des noms et adjectifs, participes passés, ordre des mots, etc.). Le projet adopte une perspective **textuelle** en envisageant un certain éventail de types de textes écrits en italien d'aujourd'hui

et à motivation sociolinguistique. S'agissant des comportements, ses objectifs sont l'aptitude à comprendre et à créer des textes dans des activités ou des tâches de nature diverse dans lesquelles, pour communiquer efficacement, il faut observer les propriétés des textes eux-mêmes (par exemple une lettre doit être rédigée comme une forme d'interaction qui a ses propres règles internes ; une histoire doit être racontée en respectant des conventions de narration, etc.). Nous pensons que la transparence et la cohérence en matière d'examen et d'évaluation résident essentiellement dans la clarté des hypothèses théoriques et méthodologiques sur lesquelles ils se fondent.

Nous sommes convaincus que la compétence dans une langue ne doit pas être considérée comme **monolithique**. Elle doit se rapporter autant que possible à un large éventail d'utilisateurs et d'utilisations. Notre projet vise un public qui a été déterminé sur la base d'un travail de recherche mené par l'Istituto della Enciclopedia Italiana en 1982 sur 'les motivations pour apprendre l'italien L2 dans différents pays du monde'. La demande la plus importante est venue surtout de personnes désireuses d'utiliser (principalement de manière réceptive) la langue pour acquérir une meilleure connaissance de la culture italienne (surtout telle qu'elle est représentée dans le monde actuel). La demande est alors 'forte' et le public concerné est essentiellement composé de professionnels, d'élèves de l'enseignement secondaire, d'étudiants et d'enseignants. Dans un avenir rapproché, le système de certificat sera élargi de manière à inclure les besoins d'autres publics et d'autres niveaux de compétence en matière d'utilisation de la langue.

Le certificat comprend un ensemble de quatre tests dont chacun se rapporte à une activité et à une utilisation particulière de la langue : **compréhension à l'audition, lecture, composition, formes et emplois de l'italien**. Les deux premiers tests utilisent des textes oraux et écrits authentiques empruntés à la radio, à la télévision, aux journaux et aux revues, etc. Le test de composition se fonde sur des utilisations de la langue à motivation sociale (par exemple lettres personnelles et officielles, comptes rendus, récits, etc.). Le quatrième test, 'emplois et formes de l'italien', ne se rapporte pas à une aptitude principale telle que la compréhension à l'audition, la lecture ou l'écriture, mais se fonde davantage sur un savoir. Il part des aspects morphologiques et syntaxiques de l'italien et s'élargit progressivement aux aspects pragmatiques et sensibles aux textes du système linguistique (c'est-à-dire qu'il ne porte pas seulement sur les traits morphologiques et syntaxiques particuliers de la langue mais aussi sur des aspects d'"utilisation" tels que les procédures sociolinguistiques, les réponses appropriées, etc.).

Les techniques d'évaluation sont subjectives, semi-subjectives ou objectives. Dans les tests de lecture et d'audition, la compréhension est évaluée principalement au moyen de questions à choix multiple et de questions vrai/faux. Des techniques semi-objectives sont utilisées pour les *emplois et formes de l'italien*, ou certaines des réponses n'autorisent pas de choix mais ne peuvent être données que sur la base de 'bon' ou 'faux', et d'autres ne sont que partiellement 'contraintes' comme c'est le cas pour le rétablissement de parties manquantes dans des dialogues ouverts. Des techniques 'subjectives' sont utilisées pour la composition, ce qui est tout à fait naturel. Ce qui importe, toutefois c'est le contenu des tableaux d'évaluation, c'est-à-dire les éléments qui ont été jugés marquants pour évaluer l'aptitude à accomplir avec succès telles tâches écrites. Etant donné que, comme nous l'avons dit plus haut, le certificat se situe dans une perspective textuelle, les critères d'évaluation incluent des paramètres relatifs au discours. A côté des paramètres habituels concernant l'orthographe, la grammaire, etc. nous avons inclus, par exemple, les catégories de *cohésion et de cohérence* qui ont le même poids que les autres pour l'évaluation.

Les thèmes retenus dans le certificat, surtout pour les tests de lecture et d'audition, concernent essentiellement les aspects de la culture contemporaine italienne, telle qu'elle se reflète dans les médias (presse écrite et audiovisuelle, revues, affiches, etc.). Néanmoins, la 'charge culturelle' est limitée en ceci au moins qu'elle évite les sujets fugaces et éphémères, même s'ils semblent importants à un moment donné, ainsi que les sujets qui nécessitent une connaissance approfondie et détaillée de l'actualité italienne, que seules peuvent maîtriser des personnes qui vivent dans notre pays depuis longtemps.

### 3. Aspects innovateurs

- a) Le certificat est **modulaire**. Le candidat peut passer le test dans les modules dans lesquels il se sent compétent (par exemple **compréhension à la lecture ou à l'audition ou composition**). Cette modularité reflète le spectre réel de la compétence langagière. Une personne peut mieux réussir dans certaines de ces activités que dans d'autres. Cette remarque est valable également pour l'enseignement dispensé en classe ; il faudrait en tenir compte dans l'évaluation des progrès et de la compétence des élèves.
- b) La base de données, qui comprend une description scientifique de certains aspects du système linguistique et de l'utilisation de la langue, permet une sélection non aléatoire de textes authentiques et d'aspects langagiers à inclure dans les tests.

### 1.3 L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES, UNE EDUCATION DE L'APPRENANT: FACILITER L'AUTO-ORIENTATION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Viljo Kohonen, Université de Tampere, Finlande

Le présent document propose une définition de la "compétence dans l'utilisation des langues pour la coopération européenne", à titre d'objectif général de l'apprentissage continu des langues par les jeunes et les adultes d'Europe. Selon cette conception, l'apprentissage d'une seconde langue est aurodirigé et met l'accent sur la collaboration entre apprenants. On considère l'apprentissage des langues comme une éducation de l'apprenant qui l'aide à prendre conscience du processus en fonction de trois types de connaissances: (1) conscience de soi et perception du rôle d'apprenant; (2) modalités d'apprentissage; (3) tâches à accomplir. Cette prise de conscience facilite l'organisation, le contrôle et l'évaluation de l'apprentissage par l'intéressé lui-même. Le modèle d'enseignement n'est plus axé sur la transmission mais sur l'expérience et les processus, dont l'apprenant est un agent.

#### 1. Une conception de l'apprentissage des langues

Une conception est une manière d'envisager, en se fondant sur certaines valeurs, la démarche souhaitable, un objectif à atteindre à longue échéance. Elle indique la direction des efforts et guide les choix. On peut aussi y voir un mécanisme de filtrage qui permet de faire le tri entre des priorités concurrentes pour progresser dans la direction souhaitée. Une fois que l'on sait avec précision ce que l'on recherche, il est plus facile de prévoir les itinéraires possibles et d'évaluer les résultats de l'action.

L'actuel Projet du CDCC intitulé "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" vise à encourager la mobilité, la coopération et la compréhension mutuelle en Europe. Ces objectifs nous incitent à proposer pour l'apprentissage continu des langues par les jeunes et les adultes la conception suivante: "Former des utilisateurs compétents de langues étrangères pour la coopération européenne". Si cette conception est acceptable, il faut se demander quels sont les objectifs qui en résultent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans le présent document, nous nous efforcerons d'esquisser quelques objectifs possibles en envisageant l'apprentissage des langues comme une éducation de l'apprenant.

#### 2. L'apprentissage des langues, une éducation de l'apprenant

On peut considérer que l'apprentissage des langues englobe trois domaines connexes de connaissances:

1. **la science de soi:** perception et estime de soi et aptitude à collaborer avec d'autres
2. **la science métacognitive:** connaissance du processus d'apprentissage
3. **la science des tâches à accomplir:** connaissance de la langue et de la communication.

Ces domaines peuvent être considérés comme les trois sommets d'un triangle qui représente l'apprentissage des langues conçu comme éducation de l'apprenant (schéma 1).

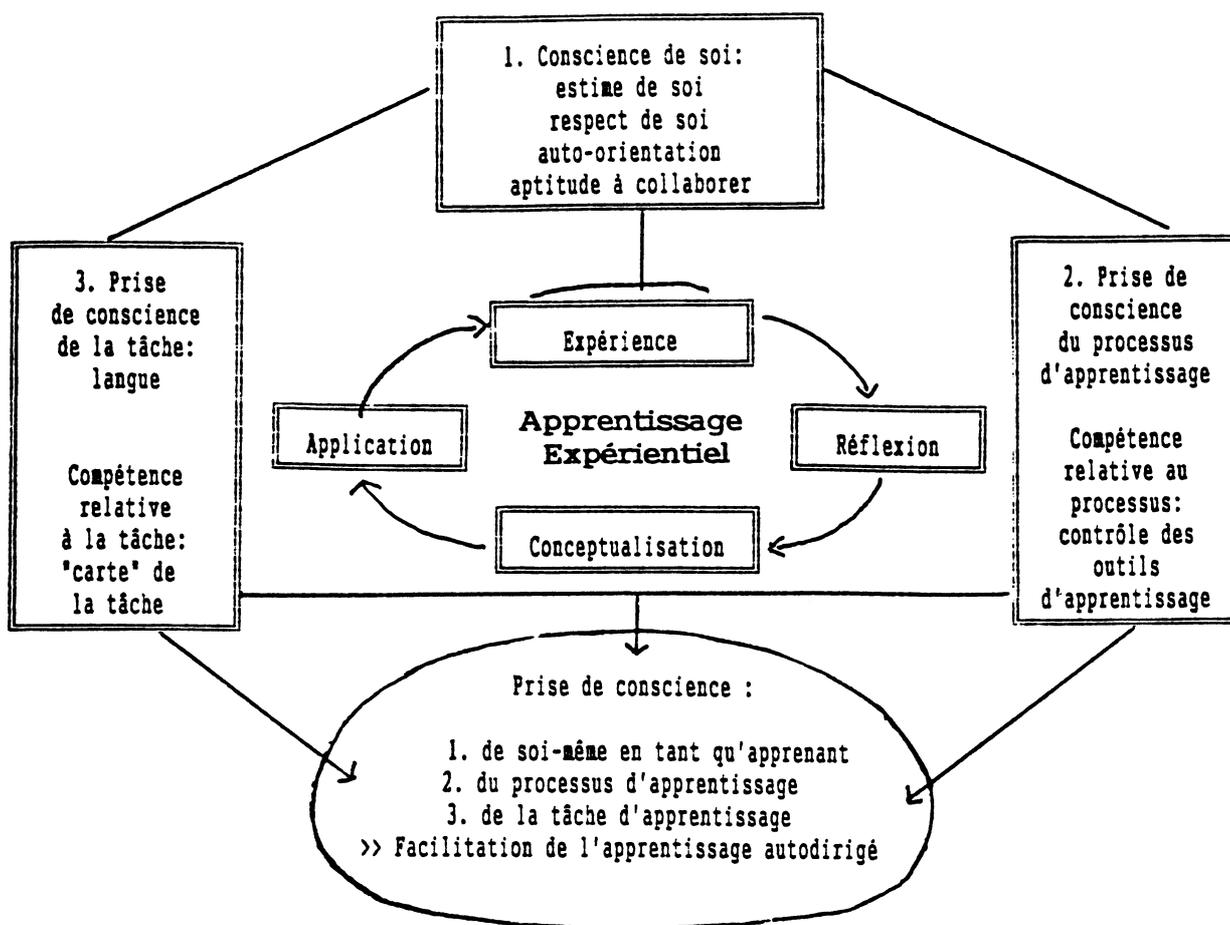


Schéma 1 - L'apprentissage d'une seconde langue conçu comme éducation de l'apprenant.

Développer chez l'apprenant la connaissance de tous ces aspects constitue, nous semble-t-il, un moyen d'augmenter sa compétence, tant sur le plan général qu'en matière d'utilisation de la langue. A l'intérieur du triangle, la théorie de l'apprentissage expérientiel (cf. Kolb 1984; Kohonen 1987, 1991; Salmon 1988; Robertson 1988) constitue un mode possible d'apprentissage, qui souligne la nécessité de concilier le langage intuitif et les expériences d'apprentissage avec diverses façons de les conceptualiser au moyen de processus de réflexion et d'un enseignement explicite des règles.

Le modèle peut augmenter la cohérence de l'apprentissage des langues en fournissant une orientation générale philosophique et théorique, un cadre susceptible de préciser les relations entre les objectifs, le dessein pédagogique des tâches d'apprentissage, les expériences d'apprentissage et l'évaluation. La conception préconisée de l'apprentissage des langues implique l'idée d'une pédagogie de l'enseignement de la langue étrangère fondée sur des objectifs: les décisions pédagogiques peuvent être rattachées à la conception suggérée de façon à encourager le développement de la compétence de l'apprenant dans la direction souhaitée par un dessein pédagogique conscient et systématique.

## **2.1. Prise de conscience de soi et épanouissement personnel**

L'évolution personnelle, qui dure toute la vie, consiste à prendre de plus en plus conscience de son identité et de ses sentiments. Des notions capitales pour le développement de l'identité individuelle sont la conscience de soi et le respect de soi. L'apprentissage des langues peut être conçu de façon à favoriser le développement holistique de la personnalité.

### **2.1.1 Conscience de soi**

Par conscience de soi, on entend la somme des caractéristiques psychologiques et physiques d'un individu et l'appréciation qu'il porte lui-même sur celles-ci (Lawrence 1988:1). Le développement de l'image de soi commence au sein de la famille et se poursuit sur la base de l'expérience acquise à l'école et ailleurs, en dehors du foyer. Le jeune enfant apprend qu'il est distinct de l'environnement qui l'entoure, qu'il a une identité unique, un corps et une conscience qui lui sont propres. Cette identité de soi-même devient plus précise au fur et à mesure du développement cognitif et physique.

Il s'agit d'une notion hiérarchisée et complexe qui comprend des éléments intellectuels et des éléments non intellectuels. L'élément intellectuel peut être subdivisé à son tour en sous-éléments correspondant à divers sujets (par exemple la conscience de soi en tant qu'apprenant) tandis que la composante non intellectuelle comprend des éléments sociaux, affectifs et physiques, et leurs subdivisions (cf. Shavelson et Bolus 1982).

L'interprétation par l'individu de ses propres expériences détermine le développement de ses sentiments sur sa valeur personnelle. Ainsi, ce ne sont pas les événements en tant que tels qui déterminent les émotions de l'individu, mais la façon dont il les interprète. Cette conception de l'individu interprétant ses expériences et faisant des choix fondés sur la façon dont il perçoit la réalité est examinée par George Kelly (1955) en fonction de la théorie des schémas personnels. La notion de schéma se rapporte aux catégories de la pensée grâce auxquelles l'individu interprète ses expériences personnelles. Les schémas, qui proviennent de l'expérience, peuvent être modifiés en fonction d'événements survenus ultérieurement dans la vie. Ils sont donc subjectifs, chaque individu percevant la réalité à travers des schémas personnels qui lui sont propres. La signification d'événements objectifs peut donc donner lieu à des interprétations diverses selon la perspective dans laquelle on se place. La réalité est considérée comme une interprétation subjective des événements, en fonction de la vie passée de l'individu. Celui-ci réagit aux événements en fonction de la façon dont il les perçoit et les interprète. Le comportement présent dépend ainsi de la façon dont l'individu prévoit son avenir. Ce mode de pensée entraîne ce que l'on a appelé des "prophéties qui se réalisent" (cf. Rosenthal et Jacobson 1968; Rosenthal et Rubin 1978): les anticipations concernant les événements futurs pèsent sur les choix de l'individu et peuvent donc produire les résultats anticipés. Ainsi, des prévisions orientées sur le succès peuvent aboutir à un succès tandis que celles qui sont axées sur l'échec risquent davantage de produire des échecs. Pour rompre la chaîne négative des prévisions, l'individu a besoin qu'on l'aide à améliorer sa conscience de soi et donc à modifier ses perceptions de l'avenir.

### **2.1.2 Estime de soi**

La notion d'estime de soi est liée à l'évaluation de lui-même à laquelle un individu procède constamment. Il s'agit du degré auquel l'intéressé se sent digne, capable, important et compétent. En d'autres termes, l'estime de soi est la somme en évolution permanente des sentiments que l'individu éprouve pour lui-même, y compris le respect de soi et l'appréciation de sa valeur propre. Elle peut être considérée, selon la définition de Reasoner et Dusa (1991,3) comme le degré de

satisfaction que l'on ressent à l'égard de soi-même, l'évaluation de son mérite ou de la valeur de ses entreprises et la confiance dans ses possibilités. On peut y voir également le sentiment de sa propre valeur et de son importance en tant que personne: s'accepter soi-même, se fixer des objectifs réalistes, prendre des risques, avoir confiance en soi et dans les autres. Développer son sens des responsabilités personnelles revient à assumer ses décisions et ses actes, être une personne qui fait sien un ensemble cohérent et intégré de valeurs. L'estime de soi comporte également la notion de responsabilité sociale: avoir un comportement responsable à l'égard des autres, apprécier leur valeur et leur importance. De ce point de vue, l'estime de soi implique de respecter la dignité de la personne humaine, de reconnaître l'équilibre nécessaire entre liberté et responsabilité, d'accepter la diversité humaine et d'apprendre à résoudre les conflits par la négociation plutôt que par l'insulte (cf. Lawrence 188; Towards a state of esteem, 1990).

### **2.1.3 Auto-orientation et autonomie**

On peut alléguer que la conscience précise et l'estime de soi sont nécessaires au développement de l'apprentissage autonome autodirigé. L'autonomie peut se définir comme la volonté et la capacité de déterminer ce qui est bien ou mal, indépendamment de toute autorité extérieure. Elle englobe la capacité de réfléchir et d'exercer son esprit critique. Cependant, l'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme et d'ignorance du contexte social. Les décisions personnelles sont nécessairement prises en tenant compte des normes, des traditions et des attentes sociales et morales. L'autonomie inclut ainsi la notion d'interdépendance, c'est-à-dire la responsabilité de sa propre conduite dans le contexte social: la capacité de coopérer avec autrui et de résoudre les conflits d'une manière constructive. Son développement peut être considéré comme une dimension ouverte qui fait intervenir l'éducation personnelle, sociale et morale.

L'auto-orientation définit une attitude envers l'apprentissage dans laquelle l'apprenant assume une responsabilité de plus en plus grande dans les décisions concernant son apprentissage, sans nécessairement assurer à lui seul la mise en oeuvre de toutes ces décisions. Il existe divers degrés d'auto-orientation, qui dépendent de l'attitude de l'apprenant et de sa capacité à organiser et à gérer son apprentissage. Il existe ainsi entre les deux extrêmes que constituent d'une part l'apprentissage dirigé par autrui et l'apprentissage dirigé par soi-même tout un éventail de possibilités. Dans la mesure où l'apprenant est capable d'entreprendre des tâches d'apprentissage en dehors du contrôle direct d'un enseignant (ou d'un matériel d'apprentissage) il manifeste plus ou moins d'autonomie.

Un apprenant complètement autonome assume intégralement la responsabilité de prendre les décisions, de les mettre en oeuvre et d'évaluer les résultats sans aucune intervention de l'enseignant. Il est capable d'autodidaxie et se charge ainsi de l'intégralité du processus pédagogique, sans intervention directe de l'enseignant. Mais le développement de cette indépendance revient à faciliter la gestion par l'apprenant de son propre apprentissage. Il faut l'aider à développer sa connaissance de soi, de telle sorte qu'il comprenne, d'une part, ce qu'est une personne jouissant de toutes ses facultés et, de l'autre, la langue et l'apprentissage des langues. Une telle prise de conscience lui permettra de progresser en tant que personne et en tant qu'apprenant. Elle lui donne le contrôle de son propre apprentissage et l'aide à organiser ses tâches en la matière (Dickinson, 1987).

### **2.1.4 Expériences d'apprentissage et développement personnel**

Pour que le développement personnel à l'école soit équilibré, il faut que les éducateurs accordent beaucoup d'attention à la qualité des expériences d'apprentissage. Mettre l'accent sur ce processus d'apprentissage n'est évidemment pas une innovation dans l'éducation.

Les bons enseignants ont probablement toujours eu conscience de l'importance du processus pour le produit. La théorie de l'apprentissage expérientiel invite toutefois à porter une attention consciente à l'importance des expériences subjectives de l'apprenant, à ses attitudes et à ses sentiments sur son propre apprentissage. Lorsque l'apprenant se trouve en face des tâches d'apprentissage, il compare sa performance au résultat prévu. Ces comparaisons produisent des expériences d'apprentissage, qui peuvent être positives ou négatives. Les expériences d'apprentissages acquises au cours du processus auront un effet cumulatif sur le développement des caractéristiques cognitives et affectives de l'apprenant, sur l'idée qu'il se fait de lui-même en tant qu'apprenant. Si nous pouvons l'aider à améliorer l'idée qu'il se fait de lui-même en tant qu'apprenant, il deviendra peut-être un meilleur apprenant, capable d'utiliser plus pleinement son potentiel d'apprentissage.

L'idée que l'apprenant se fait de lui-même en tant qu'apprenant et la confiance qu'il a en lui sont d'importantes caractéristiques qui sont en corrélation avec le succès dans l'apprentissage des langues. Celui-ci exige des efforts constants, la capacité et le courage de faire face à l'inconnu, de supporter l'ambiguïté et, dans un certain sens, de paraître puéril et ridicule quand on fait des fautes. Une personne qui a raisonnablement confiance en elle-même est mieux à même de faire face à ces exigences. Ce point est souligné par Stern (1983, 380) qui estime qu'une personne prête à supporter avec tolérance et patience les frustrations de l'ambiguïté est mieux placée pour y faire face qu'une personne qui éprouve un sentiment de frustration dans des situations ambiguës.

Pareille tolérance est particulièrement nécessaire lors des premiers stades de l'apprentissage d'une seconde langue ou d'une langue étrangère, qui implique forcément imprévisibilité, nouveauté et insolubilité du fait du nouveau système linguistique. Les acquis récents sont toujours potentiellement menaçants. Les apprenants dotés d'une bonne estime de soi sont moins enclins à se sentir menacés. Les personnes qui ont confiance en elles-mêmes ont l'avantage de moins craindre les situations inhabituelles ou le rejet que celles qui sont fortement sujettes à l'angoisse; elles sont donc plus disposées à prendre des risques et à tenter de nouvelles expériences imprévisibles. Ainsi, les facteurs cognitifs ne sont pas les seuls à intervenir dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Comme le souligne Stern (1983, 386) la composante affective contribue au moins autant, et souvent plus, à l'apprentissage des langues que les compétences cognitives représentées par l'évaluation des aptitudes.

Pour favoriser l'épanouissement personnel de l'apprenant dans le cadre du dessein pédagogique de l'apprentissage des langues, l'enseignant pourrait se poser les questions suivantes pour mettre en cause sa réflexion pédagogique et ses pratiques en classe:

- . **responsabilité:** dans quelle mesure les apprenants assument-ils la responsabilité de leur propre apprentissage? Sont-ils désireux d'agir pour apprendre?
- . **règles de base:** les règles appliquées en classe sont-elles établies d'un commun accord et constamment observées?
- . **groupes de soutien des apprenants:** les apprenants sont-ils encouragés à se porter mutuellement assistance et à se respecter les uns les autres? Travaillent-ils ensemble dans un climat de coopération?
- . **importance donnée aux aspects positifs:** y a-t-il reconnaissance des progrès et des éléments positifs (plutôt que de relever défauts et faiblesses)?

- . **réflexion sur l'apprentissage social**: les aptitudes à la collaboration développées par le travail en groupe sont-elles abordées et enseignées explicitement?
- . **"attentes ambitieuses"**: les apprenants sont-ils encouragés à viser des objectifs ambitieux? Sont-ils encouragés à faire preuve d'initiative et à prendre des risques?
- . **soutien de l'enseignant**: les apprenants ont-ils l'impression d'être soutenus dans leurs efforts? Ont-ils l'impression d'être écoutés sérieusement?
- . **qualités et ressources personnelles**: dans quelle mesure l'enseignant s'attache-t-il à convaincre chaque apprenant de sa propre capacité d'apprendre et de progresser? Les apprenants se fixent-ils des objectifs concernant à la fois leur épanouissement personnel et leur développement cognitif?
- . **reconnaissance et feedback**: les apprenants ont-ils l'impression que leurs efforts sont reconnus lorsqu'ils travaillent bien? Reçoivent-ils des indications sur les progrès de leur compétence? Ces indications ont-elles un caractère descriptif plutôt qu'évaluatif?
- . **persévérance**: les apprenants sont-ils désireux de persévérer dans leurs efforts d'apprentissage? Sont-ils encouragés dans cette voie? Se sentent-ils à l'aise en classe?

Ces questions invitent à réfléchir sur l'importance de la motivation interne dans l'apprentissage des langues. Les apprenants sont encouragés à se considérer comme de plus en plus compétents et prêts à assumer de plus en plus de responsabilités pour leur propre apprentissage. Les facteurs internes de motivation sont généralement liés aux caractéristiques suivantes:

- . ils satisfont des besoins d'un ordre élevé comme l'appartenance, l'acceptation, la satisfaction dans le travail, l'actualisation de soi, le pouvoir et le contrôle de soi;
- . ils se manifestent essentiellement sous la forme de sentiments, par exemple des sentiments de succès et de compétence;
- . ils sont liés au travail accompli et impliquent des impressions relatives à l'utilité du travail, la satisfaction, qu'il apporte, les progrès et résultats atteints, l'épanouissement personnel.

En créant des expériences d'apprentissage de nature à favoriser ces sentiments, il est possible, au moins dans une certaine mesure, d'améliorer les sentiments d'auto-orientation de l'apprenant (cf. Kohonen 1991).

## 2.2. Conscience métacognitive des processus d'apprentissage

### 2.2.1 Stratégies de l'apprenant

Un apprenant indépendant est à la fois capable et désireux d'apprendre pour son propre compte, sans contrôle direct de l'enseignant (ou du matériel). Mais pour que cette indépendance se développe, il faut mettre l'apprenant à même de gérer lui-même son apprentissage. Cela signifie qu'il faut apprendre à l'apprenant à s'aider lui-même; il faut l'aider à développer ses aptitudes à apprendre. Il faut qu'il apprenne comment on acquiert une langue pour être à même de développer consciemment ses aptitudes. Cette prise de conscience lui permettra de progresser en tant qu'apprenant. Elle lui donnera la maîtrise de son propre apprentissage et l'aidera à organiser ses

tâches en la matière. Les apprenants ne sont pas obligés de se considérer comme de simples consommateurs de cours de langues: ils peuvent également devenir les producteurs de leur propre apprentissage (Holec, 1987).

Prendre mieux conscience de son propre apprentissage et acquérir les processus qu'il implique est ainsi un élément important du développement de l'apprentissage autonome. Une réflexion consciente sur les expériences d'apprentissage et le fait de partager ces réflexions avec d'autres apprenants au sein de petits groupes permet une meilleure prise de conscience de l'apprentissage. La tâche de l'enseignant consiste à fournir aux apprenants les informations et le soutien nécessaire lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce travail d'orientation inclut des connaissances sur les stratégies d'apprentissage et, à un niveau plus élevé d'abstraction, des connaissances métacognitives sur l'apprentissage.

Par stratégie d'apprentissage, on entend les comportements qu'adoptent les apprenants et qui régissent l'apprentissage d'une seconde langue. Les stratégies sont axées sur les problèmes, c'est-à-dire que les apprenants les utilisent pour répondre à un besoin d'apprentissage. Ce sont des techniques de gestion de la mémoire utilisées par les apprenants pour faciliter l'acquisition, le stockage, la saisie ou l'utilisation d'informations. Les stratégies prennent forme au fil du temps à mesure que le sujet apprend à traiter les problèmes. Elles peuvent devenir automatiques et être appliquées sans contrôle conscient. Mais elles peuvent également être appliquées consciemment et être modifiées à la suite d'un effort conscient (cf. Wenden 1987; Chamot 1987).

L'utilisation consciente des stratégies d'apprentissage dans les tâches d'apprentissage des langues conduit à une organisation et à un traitement en profondeur plus poussés de la mémoire au stade du codage de l'information et favorise par là l'utilisation de la mémoire. Il est important que les associations d'idées et les images qui sont utilisées pour soutenir l'apprentissage des langues soient inventées par l'apprenant lui-même et non pas imposées par l'enseignant. C'est l'organisation personnelle de la mémoire, en faisant appel à tous les moyens personnels dont dispose le sujet pour évoquer des images et des associations adéquates, qui facilite le stockage et le rappel. Mais il est utile que les apprenants expliquent leurs stratégies à des pairs dans des groupes coopératifs, ce qui les aide à prendre conscience de leur apprentissage et à voir de nouvelles possibilités.

### 2.2.2 Connaissance métacognitive

Les apprenants peuvent acquérir une "connaissance stratégique" des stratégies d'apprentissage et améliorer par là la gestion de leur mémoire. Cette connaissance métacognitive de l'apprentissage peut aider l'apprenant à améliorer sa façon d'organiser son apprentissage. Tandis que les stratégies cognitives sont utilisées pour traiter directement les informations reçues, les stratégies métacognitives sont utilisées pour organiser le processus. Pour Wenden (1987, 160) ces connaissances sont des capacités générales d'apprentissage qui peuvent être utilisées pour "rationaliser l'apprentissage, c'est-à-dire prévoir, contrôler et évaluer l'éventail de stratégies cognitives utilisées pour apprendre. Les capacités générales d'apprentissage comprennent également la prise de conscience de la nature de l'apprentissage."

Contrairement aux stratégies cognitives utilisées pour résoudre des tâches d'apprentissage particulières, les capacités générales d'apprentissage ont une application plus étendue en ce sens qu'elles aident l'apprenant à acquérir le contrôle de tout le processus de l'apprentissage des langues en le faisant réfléchir sur la nature de l'apprentissage. Comprendre les différentes manières d'utiliser la mémoire dans l'apprentissage des langues ouvre des options à l'apprenant et l'aide à faire des choix éclairés, à trouver les démarches qui lui conviennent. Comme l'a relevé Michael

O'Malley (1987, 133; cf. également O'Malley et Chamot 1990), selon plusieurs indications, les bons apprenants sont capables d'utiliser toute une gamme de stratégies pour maîtriser les nouvelles aptitudes langagières. Il s'ensuit que les apprenants moins compétents peuvent tirer profit d'une formation portant sur les stratégies utilisées par les apprenants qui réussissent mieux.

Dans la théorie de l'apprentissage fondée sur l'expérience, un aspect essentiel de cette formation de l'apprenant est qu'elle inclut le processus cyclique qui consiste à avoir des expériences immédiates des stratégies d'apprentissage et des connaissances métacognitives, à réfléchir sur cette expérience et à la conceptualiser et à acquérir par là une compréhension consciente des connaissances acquises.

Les groupes de niveaux hétérogènes fournissent, semble-t-il, un bon cadre pour de telles discussions, car ils permettent aux apprenants de comparer entre eux les modes d'apprentissage préférés ou habituels de chacun et d'acquérir ainsi une meilleure compréhension des processus. Ainsi, réfléchir sur l'apprentissage et en parler est bénéfique pour l'apprentissage. Pour compléter le cycle, les apprenants ont l'occasion d'expérimenter différentes manières d'utiliser leur mémoire, d'acquérir de nouvelles données d'expériences pour la réflexion. Par exemple, pour qu'ils se fassent une idée des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, on peut donner aux apprenants diverses listes de vocabulaire dans la seconde langue, qu'ils apprennent en utilisant différents types de procédés mnémotechniques. En leur expliquant le fondement rationnel des différentes techniques, on les aidera à comprendre pourquoi elles fonctionnent et à faire des choix personnels sur celles qui semblent leur convenir le mieux.

Cet apprentissage conduira à ce qu'Anita Wenden appelle l'autonomie pédagogique, c'est-à-dire l'acquisition des compétences et des connaissances nécessaires pour apprendre à gérer son propre apprentissage et pour apprendre sans aide extérieure. Les apprenants peuvent devenir compétents dans l'apprentissage d'une nouvelle langue en apprenant à aborder la tâche d'apprentissage d'une manière rationnelle et éclairée. Acquérir des notions sur l'apprentissage peut en fait aider à démythifier les processus mis en jeu et augmenter ainsi les sentiments de confiance et de compétence de l'apprenant. Comme le soulignent Michael O'Malley et Anna Uhl Chamot (1990), les apprenants qui n'ont pas acquis de connaissances métacognitives sont essentiellement des apprenants qui travaillent sans but et qui sont incapables d'évaluer leurs progrès. Les apprenants ne sont pas des pages vierges qui absorbent la nouvelle langue; ils peuvent apprendre d'une manière réfléchie.

### **2.3 Prise de conscience des tâches: langue et communication**

La conscience qu'a l'apprenant de la tâche qui consiste à apprendre une langue peut être comparée à une représentation cartographique de cette tâche. Pour utiliser une comparaison empruntée à la marche d'orientation, cette connaissance peut être assimilée à la carte topographique du terrain. Pour pouvoir se servir d'une carte, il faut connaître suffisamment les symboles topographiques et être capable de voir la correspondance entre les indications figurant sur la carte et les réalités du terrain. Muni d'une telle carte, des connaissances nécessaires et d'une boussole, on peut sans danger explorer un territoire inconnu et en tirer profit ou agrément, et trouver son chemin sans gros risques.

De même, il est utile pour l'apprenant de connaître le "terrain" que constitue la seconde langue ou la langue étrangère: quels sont ses éléments, comment ils sont reliés et organisés, quelles combinaisons sont possibles et susceptibles de se présenter, quelles combinaisons sont fréquentes et quelles sont les ressemblances et les différences qui existent entre sa langue maternelle et la langue cible. Ces informations mettront de l'ordre dans le chaos apparent des données brutes que

L'apprenant trouve en face de lui lorsqu'il aborde la nouvelle langue. Cet ordre et cette organisation engendreront à leur tour la prévisibilité et faciliteront ainsi la tâche d'apprentissage puisque l'apprenant pourra faire des hypothèses heuristiques sur la forme et le contenu du message. La prise de conscience de la tâche tient le rôle d'un cadre dans lequel il peut intégrer de nouvelles acquisitions et se sentir ainsi plus à l'aise en abordant de nouveaux éléments linguistiques. L'apprenant a alors le sentiment qu'il maîtrise, au moins dans une certaine mesure, le terrain inconnu sur lequel il s'engage.

Il est utile pour l'apprenant de savoir comment la communication humaine peut être comprise, comment les propriétés pertinentes de la langue peuvent être analysées consciemment dans la langue cible et quels sont les éléments que contient la nouvelle langue. Cette connaissance, appelée connaissance métalinguistique, existe à différents niveaux de complexité linguistique. Il importe également que l'apprenant ait conscience de la notion de prise de risques dans l'utilisation d'une langue. La prise d'un risque peut être définie comme une occasion dans laquelle l'individu doit prendre des décisions impliquant une incertitude quant aux résultats et une possibilité d'échec (Beebe 1983, 39). Il s'ensuit que la prise de risques se présente dans des situations où l'apprenant se trouve en face d'une tâche difficile et d'un échec possible. La réflexion axée sur la communication incite à prendre des risques dans l'esprit du vieil adage: "Qui ne risque rien n'a rien".

Dans la pratique de la langue, les apprenants se trouveront manifestement en face de situations et de tâches dans lesquelles leurs compétences linguistiques ne seront pas suffisantes, que ce soit pour comprendre un message ou exprimer des idées au niveau désiré de complexité. Il y aura ainsi des moments où leurs compétences communicatives ne seront pas au niveau de leurs intentions. Pour faire face aux difficultés dues à une connaissance insuffisante de la langue, les apprenants adopteront divers types de stratégies de communication, que l'on peut qualifier de "procédés potentiellement conscients pour résoudre ce qui, pour un individu, se présente comme une difficulté pour atteindre un objectif de communication particulier" (Faerch et Kasper 1983, 36). Une distinction bien connue a été suggérée entre deux types fondamentaux de stratégies de communication: les stratégies réductives et les stratégies de résultat. (cf. Faerch et Kasper (eds.) 1983; Riley 1985).

La participation de l'apprenant à la tâche est nécessaire pour l'efficacité de l'apprentissage. Matériaux et tâches ne garantissent rien à eux seuls; une question tout aussi importante est ce que l'apprenant en fait. Il est important que l'apprenant intervienne au niveau de l'apport (input) pour que le produit (output) devienne sa chose et acquière une signification personnelle pour lui, si modeste que soient ces modifications ou productions au début. Un apport sur lequel l'apprenant n'intervient pas n'a pas grand sens subjectif pour lui. Il ne se transforme pas en un véritable produit. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'un produit qui n'est rien d'autre que l'apport non modifié et qui ne touche pas l'apprenant à l'intérieur. Un produit constructif est ainsi fondé sur un apport qui est assimilé et quelque peu modifié par l'apprenant et qui devient ainsi sa chose. C'est là une question de qualité du traitement interne.

Il est donc indispensable, sur le plan pédagogique, de s'intéresser consciemment à la qualité des tâches et des activités d'apprentissage. Des tâches d'apprentissage peuvent être conçues de façon à favoriser le développement de l'apprenant selon l'orientation souhaitable des objectifs. Une tâche d'apprentissage peut être définie comme "une activité consistant à poser des problèmes dans laquelle apprenants et enseignants participent ensemble à un choix à partir d'un éventail de procédures cognitives et communicatives diverses appliquées à des connaissances nouvelles et existantes dans l'exploitation et la poursuite collective d'objectifs prévus ou nouveaux dans un milieu social" (Candlin 1987).

En élaborant les tâches d'apprentissage, l'enseignant peut porter son attention sur deux aspects à la fois:

- **le contenu:** avec quelle sorte de matériel l'apprenant travaille-t-il ?
- **le processus:** comment le guider dans son travail ?

Ce faisant, peut-être trouvera-t-il utile des questions de ce genre:

- **buts et tâches:** qui fixe les buts, choisit les tâches et se prononce sur les contenus et les méthodes de travail? Dans quelle mesure les tâches des apprenants sont-elles pertinentes et intéressantes?
- **contrôle:** les apprenants peuvent-ils fixer eux-mêmes leurs tâches et suggérer des moyens d'évaluer leur performance?
- **participation:** dans quelle mesure les apprenants sont-ils activement impliqués dans les tâches? Celles-ci posent-elles des défis intellectuels? Comportent-elles une prise de risques? Invitent-elles à resituer les problèmes? Comportent-elles des solutions nouvelles, imprévues?
- **coopération:** les apprenants travaillent-ils ensemble pour l'accomplissement des tâches, la fixation des objectifs et l'organisation du travail?
- **réflexion:** évaluent-ils ensemble les résultats et le processus?
- **prise de conscience:** les tâches favorisent-elles la prise de conscience des processus d'apprentissage des langues? Donnent-elles la possibilité d'identifier des options stratégiques et de les mettre à l'épreuve?
- **compréhension:** dans quelle mesure les tâches favorisent-elles la compréhension cumulative des mécanismes de la langue?
- **continuité:** dans quelle mesure les tâches favorisent-elles la continuité de l'expérience d'apprentissage? Font-elles des acquis antérieurs des outils permettant de se familiariser avec des notions nouvelles?

### 3. Considérations pédagogiques: une transformation paradigmatique

Lorsque tout le contexte de l'éducation connaît une transformation radicale, à la suite de l'évolution de la société et des théories pédagogiques, il peut devenir nécessaire que l'éducateur réexamine ses hypothèses et revoie ses pratiques éducatives en fonction de ces nouveaux développements. Un examen critique de ce genre peut se justifier actuellement car la pensée théorique dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage a manifestement abandonné le modèle comportemental traditionnel de l'enseignement conçu comme une transmission de connaissances pour s'orienter vers un modèle axé sur l'expérience dans lequel l'enseignement est conçu comme une transformation des connaissances, fondée sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Ce qui est en jeu ici n'est rien de moins qu'une transformation paradigmatique radicale de la théorie de l'éducation.

Cette transformation paradigmatique peut être analysée en juxtaposant les pôles de certaines dimensions pédagogiquement pertinentes (cf. Brandes et Ginnis 1986; Miller 1988; Kohonen 1991). Cependant, cette façon de faire n'implique aucune critique de l'un ou l'autre des paradigmes: il n'est pas justifiable de critiquer un paradigme en se fondant sur les hypothèses d'un autre paradigme. Toute décision pédagogique doit être évaluée dans le contexte théorique pertinent ainsi que dans le contexte socioculturel et éducatif existant. Dans de nombreux cas, fixer les grands objectifs de l'enseignement relève manifestement de la politique éducative nationale au niveau des programmes que les enseignants sont censés appliquer.

La comparaison peut suggérer des options susceptibles d'aider l'éducateur à préciser sa propre position et à voir dans quelle mesure ses choix sont compatibles avec la position paradigmatique qu'il a adoptée. Si l'enseignant décide consciemment de s'orienter vers le modèle expérientiel, il en résulte un déplacement vers la droite dans les dimensions suivantes:

<b>Dimension</b>	<b>Modèle traditionnel:</b> béhaviorisme; transmission des connaissances	<b>Modèle expérientiel:</b> constructivisme; transformation des connaissances
1. Rapport de forces	Accent sur l'autorité de l'enseignant	Partenariat l'enseignant est considéré comme un "apprenant"
2. Rôle de l'enseignant	Communiquer des connaissances (principalement enseignement magistral); professionnalisme: autonomie individuelle	Faciliter l'apprentissage (principalement en petits groupes) professionnalisme: collaboration, interaction
3. Rôle de l'apprenant	Récepteur relativement passif d'information; travail individuel	Participation active surtout au sein d'équipes travaillant en coopération; responsabilité de son propre apprentissage
4. Conception du savoir	Savoir présenté comme "sûr et certain"; application, résolution de problèmes	Construction d'un savoir personnel au cours du processus; identification des problèmes
5. Conception du programme	Statique: ordre hiérarchique des sujets, contenus prédéterminés	Dynamique: organisation plus lâche des sujets, parties ouvertes et intégration
6. Expérience d'apprentissage	Connaissance des faits, des concepts et des aptitudes; accent sur le contenu et le produit	Accent sur le processus: aptitudes à l'apprentissage, enquête sur soi-même, compétences sociales et de communication

7. Contrôle du processus	Enseignant responsable; apprentissage structuré	Apprenant responsable: apprentissage autodirigé
8. Motivation	Surtout externe	Surtout interne
9. Evaluation	Axée sur le produit: test de connaissances; recours à des critères et à des normes	Orientée vers le processus: auto-évaluation, recours à des critères

Le modèle expérientiel qui se dégage semble offrir des possibilités pour créer une atmosphère d'apprentissage fondée sur la responsabilité partagée et la gestion en commun de l'apprentissage. Le comportement de la classe appartient à l'ensemble du groupe dont l'enseignant n'est qu'un membre. Etant donné que les règles de conduite sont fixées d'un commun accord, tous partagent la responsabilité des décisions et de la discipline. Ces règles sont appelées règles de base. Une caractéristique essentielle des règles de base est qu'elles sont fondées sur la confiance et le respect mutuel, qu'elles sont fixées d'un commun accord et qu'elles s'appliquent à tous. Les règles sont là pour rappeler aux participants leurs responsabilités communes. Le savoir est perçu comme pouvant faire l'objet de négociations et pouvant être redéfini par une remise en cause des constructions existantes du sens. L'apprentissage peut devenir une découverte de nouvelles compréhensions (cf. Brandes et Ginnis 1986; Salmon 1988).

La place faite à l'apprentissage autodirigé (par opposition à l'apprentissage dirigé par d'autres) peut être déterminée en examinant le degré de participation de l'apprenant aux différents stades du processus d'enseignement. On peut à cet effet poser les questions suivantes (Riley 1984, 127-30):

- qui analyse les besoins?
- qui définit les objectifs?
- qui décide du lieu et de la fréquence des séances d'apprentissage?
- qui choisit les matériels?
- qui choisit les méthodes de travail?
- qui décide des niveaux et des critères des résultats acceptables?
- qui contrôle le programme et le processus d'apprentissage?
- qui évalue les résultats de l'apprentissage?

Plus les décisions sont prises par l'enseignant, plus le système est centré sur lui. Plus les apprenants sont responsables de ces décisions, plus important est le degré d'auto-orientation. La mesure dans laquelle les décisions sont prises conjointement reflète une gestion partagée de l'apprentissage, l'enseignant jouent le rôle d'un guide et d'un expert consultant. Différentes combinaisons de partage des décisions sont possibles à différents stades de l'apprentissage, correspondant à divers degrés d'autonomie de l'apprenant.

En approfondissant, l'approche centrée sur l'apprenant implique à la base une confiance dans la volonté et la capacité de l'apprenant d'exécuter les différentes tâches d'apprentissage, et un respect pour sa personne et ses choix. A partir d'une telle relation, on peut donner à l'apprenant de plus en plus d'initiative pour qu'il aborde cette tâche, pour qu'il choisisse le contenu et pour qu'il évalue son travail. De cette façon, il acquerra un sentiment de propriété et de responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage. Si c'est l'enseignant qui intervient la plupart du temps, la responsabilité de l'apprenant ne peut pas se développer. Viser l'autonomie de l'apprentissage implique donc que l'initiative soit laissée de plus en plus à l'apprenant et qu'il ait de plus en plus de possibilités de développer sa responsabilité.

#### 4. Incidences pour l'évaluation: vers une évaluation sur portfolio

L'évaluation peut se définir comme le recueil et l'analyse systématique de toutes les informations nécessaires pour favoriser l'amélioration d'un programme et évaluer son efficacité, ainsi que l'attitude des participants dans le contexte de l'établissement en question (Brown 1989). Pour cela, il nous faut des moyens d'évaluation orientés à la fois vers le processus et vers le produit. L'évaluation axée sur le processus fait partie intégrante du processus d'apprentissage; elle fournit des informations:

- à l'enseignant sur les progrès des différents apprenants (en termes de capacité de communiquer, d'épanouissement personnel, de compétences d'apprentissage et d'aptitude à collaborer), ce qui l'aide à organiser ses interventions pédagogiques;
- à l'apprenant sur ses progrès (en termes de contenant et de processus), ce qui l'aide à prendre en charge son propre apprentissage.

L'évaluation du produit, quant à elle, est une évaluation sommative de la performance qui vise à apprécier les compétences communicatives de l'apprenant en fonction de descriptions de niveaux de résultats fondés sur des critères (cf. Carroll et West 1989). Les tests peuvent être administrés par l'enseignant en classe, par les autorités de l'enseignement pour évaluer le programme ou à des fins de placement ou de sélection. Evidemment, les deux types d'évaluation sont utiles à des fins différentes dans le cadre global de l'enseignement. Cependant, il serait nécessaire, semble-t-il, de consacrer une réflexion plus poussée à l'évaluation du processus car elle peut exercer une influence considérable sur le processus d'apprentissage (cf. Kohonen 1989).

Il est bien connu que l'anticipation des procédures d'évaluation a des répercussions sur l'apprentissage, à la fois pour ce qui est du contenu (ce qu'il faut apprendre) et des processus d'apprentissage (comment organiser le savoir dans la mémoire, comment guider l'apprentissage de l'élève). L'évaluation peut ainsi exercer une influence tant sur la qualité que sur la quantité des résultats de l'apprentissage. L'évaluation peut être considérée comme un miroir des objectifs d'apprentissage, qui mesure à quel point ils ont été atteints. Il est donc souhaitable de se demander sans cesse ce que nous cherchons à obtenir dans l'apprentissage des langues puisque cela indique en même temps ce qui doit être évalué. Si nous considérons l'apprentissage autodirigé comme faisant partie intégrante de l'apprentissage des langues, nos procédures d'évaluation pourraient aider l'apprenant à tourner son attention sur les aspects suivants de l'apprentissage qui favorisent une telle orientation des objectifs:

- **conscience de soi:** comment l'apprenant se voit-il en tant que personne? A-t-il confiance en lui et se sent-il compétent?
- **rôle:** comment voit-il son rôle d'apprenant? Dans quelle mesure se sent-il responsable de son propre apprentissage?
- **contrôle:** à quel point parvient-il à contrôler son apprentissage, tant individuellement qu'au sein de petites équipes?
- **auto-organisation:** dans quelle mesure parvient-il à organiser ses connaissances de la langue et de l'apprentissage?
- **auto-évaluation:** dans quelle mesure est-il capable d'évaluer son propre apprentissage?

Ces questions soulignent l'importance d'une évaluation du processus de réflexion par l'apprenant lui-même. Cette évaluation du processus peut être pratiquée de façon satisfaisante dans des groupes d'apprentissage en coopération, où l'on invite les apprenants à se demander ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris, comment ils ont travaillé ensemble et comment ils pourraient améliorer leur travail. En se rendant compte des aspects marquants de leur apprentissage, les apprenants peuvent améliorer leur information et leur réflexion. L'autoévaluation réflexive constitue ainsi un moyen de progresser en tant qu'apprenant et membre d'un groupe.

L'apprenant peut consigner ses résultats, ses projets, ses réflexions, ses observations, ainsi que des échantillons de son travail dans ce qu'on appelle un **portfolio**. Il s'agit d'un dossier réunissant des travaux de l'apprenant et qui témoigne de ses efforts, de ses progrès, de ses résultats (cf. Wolf 1989; Paulson et al. 1991). Au cours de l'apprentissage, le portfolio devient une sorte d'autobiographie de l'apprenant qui contient les types de documents suivants:

- . échantillons de travaux: ce que l'apprenant a fait;
- . réflexions de l'apprenant sur son apprentissage;
- . auto-évaluation des résultats de ses efforts;
- . résultats obtenus par l'apprenant en fonction de descriptions fondées sur des critères.

Les avantages d'une évaluation effectuée à partir d'un portfolio vont bien au-delà d'une évaluation des résultats atteints par l'apprenant au moyen de tests axés sur le produit. Ce type d'évaluation peut aider les apprenants:

- . à diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses;
- . à assimiler les critères de correction de la langue;
- . à devenir des utilisateurs de la langue plus indépendants;
- . à apprécier leur niveau actuel de compétence par rapport au niveau qu'ils désirent atteindre;
- . à analyser leurs besoins, à se fixer des buts, à définir des objectifs, à organiser leur travail, à trouver des matériels, à contrôler le processus;
- . à acquérir des compétences sociales et de communication: négociation pairs, résolution de conflits;
- . à développer leur prise de conscience de l'apprentissage: en parlant de l'apprentissage, en comparant leurs acquis et leurs stratégies avec ceux de leurs pairs et en envisageant de nouvelles perspectives et de nouvelles possibilités de développement en tant qu'apprenant.

L'évaluation à l'aide d'un portfolio peut également améliorer le climat de l'apprentissage en introduisant une gestion partagée de celui-ci et en augmentant la confiance mutuelle et la collaboration entre apprenants et enseignants. Elle augmente la participation de l'apprenant, son sens des responsabilités et son sentiment de propriété vis à vis de son apprentissage. Il importe de souligner que l'apprentissage reste imparfait tant que l'apprenant n'est pas capable d'évaluer à la fois ce qu'il a appris et la façon dont il l'a appris. Cette prise de conscience est capitale pour le développement de l'apprentissage autodirigé. Elle permet également d'améliorer l'idée que l'apprenant se fait de lui-même, la perception qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant et son estime de soi en tant que personne en développement.

## 5. Discussion

La théorie de l'apprentissage expérientiel fournit une orientation philosophique de base à l'apprentissage conçu comme développement de la personnalité de l'apprenant et faisant de l'auto-orientation un objectif pédagogique majeur. Elle offre une conception holistique qui favorise le développement de l'apprenant, à la fois en tant qu'être humain et en tant qu'apprenant et utilisateur de langue, en se préoccupant délibérément de son épanouissement personnel et de son développement social et cognitif. L'objectif visé consiste à permettre de plus en plus à l'apprenant de se diriger tout seul et de prendre en main son propre apprentissage. Dans ce processus, l'initiative passe progressivement à l'apprenant, qui est encouragé à apporter lui-même ses contributions et à faire ses expériences. Au lieu que l'enseignant soit le seul à fixer les tâches et les normes de performance acceptables, l'apprenant prend de plus en plus lui-même en main son apprentissage.

Il vaut la peine d'examiner dans quelle mesure les objectifs de l'apprentissage autodirigé peuvent être atteints uniquement à l'école. De toute évidence, l'école n'est qu'un cadre pour acquérir le savoir, les compétences et les attitudes nécessaires, et une importante fraction de l'apprentissage et du développement de l'apprenant se déroulera en dehors de l'école, dans la famille et dans des activités extrascolaires ainsi que dans le cadre du développement et de la maturation naturelle des connaissances et de la personnalité. Les grandes questions pour l'école n'en restent pas moins les suivantes:

- dans quelle mesure peut-on atteindre les objectifs de l'apprentissage autonome et autodirigé dans le contexte d'éducation où l'enseignant assume la responsabilité principale de la définition des objectifs, de la planification de l'apprentissage, de son contrôle et de son évaluation?
- Comment organiser l'apprentissage à l'école de manière à faciliter et promouvoir l'apprentissage autodirigé grâce à un projet pédagogique conscient?
- Quel pourrait-être l'équilibre harmonieux entre le contrôle de l'enseignant et l'initiative de l'apprenant?
- Comment combiner de manière équilibrée les différentes façons d'organiser l'apprentissage?
- Comment cette combinaison pourrait-elle évoluer au fil des années avec le développement de l'apprenant (et de l'enseignant)?

L'apprentissage en coopération peut fournir d'importants moyens pédagogiques de viser ces objectifs, une partie importante de l'apprentissage se déroulant dans des équipes restreintes comprenant deux à quatre apprenants de niveau hétérogène. A l'intérieur des équipes, le travail est structuré de façon qu'il y ait interdépendance positive et responsabilité individuelle entre les apprenants, chaque participant contribuant à la production de l'équipe, et l'équipe assumant la responsabilité d'aider chacun de ses membres à apprendre. Indépendamment des résultats scolaires, les apprenants acquièrent également d'importantes compétences sur le plan de la collaboration, qui, le cas échéant, sont enseignées explicitement. Du fait que les équipes apprennent à fonctionner de manière indépendante, l'enseignant dispose de plus de temps pour observer l'apprentissage en action et tenir auprès des équipes un rôle de consultant, n'intervenant que lorsque cela est nécessaire. Dans l'esprit de la pédagogie centrée sur l'apprenant, un gros effort de réflexion doit être consacré au rôle de l'apprenant dans l'ensemble du processus d'apprentissage (cf. Slavin 1987; Johnson et al. 1988; 1990; Johnson et Johnson 1990; Kagan 1989; Kohonen 1991).

## REFERENCES

- Beebe, Leslie M., 1983. Risk-taking and the language learner. In Seliger and Long (eds.) 1983, 39 - 66.
- Brandes, Donna and Paul Ginnis, 1986. A guide to student-centred learning. Oxford: Basil Blackwell.
- Brown, James D., 1989. Language programme evaluation: a synthesis of existing possibilities. In Johnson (ed.) 1989, 222 - 241.
- Candlin, Christopher, 1987. Towards task-based language learning. In Candlin and Murphy (eds.) 1987, 5 - 22.
- Candlin, Christopher and Dermot Murphy (eds.), 1987. Language learning tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Carroll, Brendan and Richard West, 1989. ESU Framework. Performance scales for English language examinations. London: Longman.
- Chamot, Anna, 1987. The learning strategies of ESL students. In Wenden and Rubin (eds.) 1987, 71 - 83.
- Dickinson, Leslie, 1987. Self-instruction in language learning. Cambridge: CUP.
- Færch, Claus and Gabriele Kasper, 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In Færch and Kasper (eds.) 1983, 20 - 60.
- Færch, C. and G. Kasper (eds.), 1983. Strategies in interlanguage communication. London: Longman.
- Holec, Henri, 1987. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In Wenden and Rubin (eds.) 1987, 145 - 57.
- Johnson, David W. et al., 1988. Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book company.
- Johnson, David W. et al., 1990. Circles of learning. Cooperation in the classroom. Third edition. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, David W. and Roger T. Johnson, 1989. Cooperation and competition. Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, Robert Keith (ed.), 1989. The second language curriculum. Cambridge: CUP.
- Kagan, Spencer, 1989. Cooperative learning. Resources for teachers. Riverside, CA: University of California, Riverside.
- Kelly, George A., 1955. A theory of personality. The psychology of personal constructs. New York: Norton and Company.
- Kohonen, Viljo, 1987. Towards experiential learning of elementary English. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning. University of Tampere, Finland: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A 8.
- Kohonen, Viljo, 1989. Evaluation in relation to learning and teaching of languages for communication. Paper read at the Council of Europe Symposium in Sintra, Portugal.
- Kohonen, Viljo, 1991. Experiential language learning: second language learning as learner education. To appear in Nunan (ed.) (in press).
- Kolb, David, 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Lawrence, Denis, 1988. Enhancing self-esteem in the classroom. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Miller, John, 1988. The holistic curriculum. Toronto: OISE Press.
- Nunan, David (ed.), (in press). Collaborative foreign language learning and teaching. Cambridge: CUP.
- O'Malley, Michael, 1987. The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In Wenden and Rubin (eds.) 1987, 133 - 44.
- O'Malley, Michael and Anna Uhl Chamot, 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: CUP.

Paulson, F. Leon et al., 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48:5, 60 - 63.

Reasoner, Robert W. and Gail S. Dusa, 1991. Building self-esteem in the secondary schools. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.

Riley, Philip, 1984. Coming to terms: negotiation and intercultural communication. Mélanges Pédagogiques. CRAPEL, Université de Nancy II 1984, 117 - 40.

Riley, Philip, 1985. Strategy: conflict or collaboration?. Mélanges Pédagogiques. CRAPEL, Université de Nancy II 1985, 91 - 116.

Robertson, Douglas L., 1988. Self-directed Growth. Muncie, Indiana: Accelerated Development, Inc.

Rosenthal, R. and L. Jacobson, 1968. Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rosenthal, R. and D.B. Rubin, 1978. Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. The Behavioral and Brain Sciences 3, 377 - 415.

Salmon, Phillida, 1988. Psychology for teachers. London: Hutchinson.

Seliger, H. and M. Long (eds.), 1983. Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Shavelson, R.J. and R. Bolus, 1982. Self-concept: the interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology 74:1, 3 - 17.

Slavin, Robert, 1987. Cooperative learning and the cooperative school. Educational Leadership 45:3, 7 - 13.

Stern, H.H., 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: OUP.

Toward a state of esteem, 1990. The final report of the California task force to promote self-esteem and personal and social responsibility. Sacramento: California State Department of Education.

Wenden, Anita, 1987. Incorporating learner training in the classroom. In Wenden and Rubin (eds.) 1987, 159 - 68.

Wenden, Anita and Joan Rubin (eds.), 1987. Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Wolf, Dennie Palmer, 1989. Portfolio assessment: sampling student work. Educational Leadership 46:7, 35 - 39.

Brendan J. Carroll, Consultant en éducation

## 1. Introduction

Au cours de ce symposium, l'un de nos objectifs est de rechercher les moyens d'harmoniser, à l'échelle européenne, les multiples examens qui servent à évaluer les compétences linguistiques. Aujourd'hui, au cours de mon exposé, j'aborderai cette harmonisation sous deux angles : je voudrais premièrement identifier certaines des options que les examinateurs doivent prendre en compte lorsqu'ils élaborent leurs épreuves linguistiques; deuxièmement, décrire un système simple et transparent qui permette de rendre compte des résultats de ces évaluations. J'illustrerai d'abord ces deux démarches par des exemples et j'en débattrai ensuite.

## 2. La construction des tests: les diverses options

Comme nous le savons tous, les tests et les examens linguistiques varient beaucoup quant à leur forme. Il arrive que certains tests soient exclusivement composés de questions à réponses multiples, mises au point par des statisticiens et notées automatiquement par ordinateur. D'autres peuvent faire appel à la méthode orale où le candidat est interrogé de vive voix par les examinateurs qui rendent ensuite leur verdict sous forme d'une évaluation personnelle. Cependant, d'autres tests encore combinent les questions à réponses multiples et les appréciations personnelles pour permettre aux examinateurs de se prononcer. Quelle est donc la meilleure méthode de vérification des connaissances acquises? Et quelles caractéristiques devons-nous rechercher dans un bon test linguistique? Telles sont les questions que je dois poser à maintes reprises dans les différents pays où je me rends, pour aider les autorités locales chargées d'organiser les examens à actualiser leurs tests linguistiques. Lorsque les changements proposés font l'objet de controverses - parfois très vives -, je sais d'expérience qu'il y a un désaccord fondamental sur ces questions de base. Dans mon premier tableau, j'énumère plusieurs de ces options essentielles.

## 3. Deux types opposés d'examens

Pour illustrer la manière dont le choix des diverses options a une influence déterminante sur le type de tests éventuellement élaborés, je décrirai deux tests linguistiques très différents que j'appellerai: le test X et le test Y. Il ne s'agit pas de tests effectivement utilisés dans la pratique, mais je suis sûr que vous les reconnaîtrez facilement.

### 3.1 Les différentes lignes directrices de ces tests

Le test X a été élaboré pour évaluer 20.000 candidats en un seul jour aux quatre coins du monde. Les candidats sont issus de milieux très divers et ont des aspirations professionnelles très différentes. Le test doit donc nécessairement être orienté sur le "produit" de l'enseignement, être sommatif, et n'être lié à aucun programme particulier d'études. Il sera vraisemblablement axé sur des structures linguistiques car les tests comportant de questions de ce type sont d'ordinaire plus faciles à administrer. En revanche, le test Y a été élaboré pour évaluer un groupe d'étudiants qui suit un cours donné dans un établissement; il a pour but de fournir des indications sur leur niveau actuel et leurs futurs progrès. Dans ce cas, il s'agit d'un type de test formatif, destiné à mesurer les acquis et lié à tel ou tel programme d'enseignement. On peut également en tirer certaines indications sur la nature et le succès du processus d'apprentissage; en outre, avec ce type de test, on a le temps et la possibilité d'introduire des performances actives dans le processus d'évaluation.

**TABLEAU 1**

La construction des tests: les grandes options

<p>(A) LIGNE DIRECTRICE DU TEST</p>	<p>(1) SOMMATIVE - décisions finales (2) PRODUIT - résultats de l'apprentissage (3) COMPETENCE - maîtrise générale (4) LANGUE - structures linguistiques</p>	<p>FORMATIVE - conseils pour la suite des études PROCESSUS - activités d'apprentissage ACQUIS - liés au programme PERFORMANCE - tâches actives</p>
<p>(B) TRAITEMENT DES DONNEES</p>	<p>(1) OBJECTIF - Oui/Non, A B C D (2) DISCONTINU - éléments indépendants (3) REFERENCE A DES NORMES - sur la base du groupe (4) FIABLE - mesure stable</p>	<p>SUBJECTIF - appréciation personnelle HOLISTIQUE - tâches intégrées REFERENCE A DES CRITERES - sur la base de critères décidés à l'avance VALIDE - mesure des traits</p>
<p>(C) PRESENTATION ET CONTROLE</p>	<p>(1) OPAQUE - peu de renseignements (2) UNITAIRE - indice global (3) QUANTITATIVE - présentée sous une forme numérique (4) CENTRAL - par une Commission d'examens (5) PEU COUTEUSE - minimum de ressources</p>	<p>TRANSPARENTE - renseignements complets PROFILÉE - subdivision des compétences QUALITATIVE - présentée sous la forme d'une appréciation écrite LOCAL - école / enseignant / élève COUTEUSE - maximum de ressources</p>

### **3.2 Le traitement des données: les différentes approches**

Pour le test X, la rapidité et la commodité sont d'une importance capitale, de sorte que les questions des tests seront vraisemblablement objectives et notées automatiquement. Il peut également être pratique, si l'on veut accélérer la construction du test, d'extraire les questions d'une "Banque d'items" correspondant à des tâches spécifiques. Si l'on a affaire à un grand nombre de candidats, on peut interpréter les résultats d'après des normes. Si l'on craint que des groupes minoritaires n'introduisent un biais dans le test, on peut se mettre à couvert en optant prudemment pour un système de notation où n'intervient aucun élément subjectif. Il y aura des pressions pour éliminer de ce test les tâches plus créatrices liées à l'expression écrite et verbale.

En revanche, ceux qui administreront le test Y s'intéresseront beaucoup plus aux tâches holistiques, intégrées, qui exigeront très probablement certains éléments d'appréciation subjective. Les examinateurs auront le temps de mesurer les performances d'après des points de référence, en l'occurrence des critères de performance clairement énoncés. Conscients de la nature des comportements qui font l'objet du test, ils seront sans doute beaucoup plus à même de procéder à une validation directe de son contenu, mais il n'en demeure pas moins qu'ils voudront s'assurer de sa fiabilité en tant qu'instrument de mesure stable.

### **3.3 Présentation et contrôle**

La plupart des activités éducatives, qui exigent un personnel nombreux, sont coûteuses et prennent beaucoup de temps. Il se peut fort bien que ceux qui administreront le test X réduisent les dépenses en ne fournissant que les renseignements essentiels aux utilisateurs du test avant son administration et le minimum de renseignements sur ses résultats - en indiquant simplement la mention "a échoué" ou "a réussi" ou éventuellement en ne fournissant même qu'un unique pourcentage en guise de notation. Comme il faut du temps et de l'argent pour associer, à l'échelon local, les écoles, les enseignants et les élèves, au processus d'évaluation, les ressources seront fournies en majorité par la Commission centrale des examens, avec un minimum d'apports de provenance locale. Le test sera un instrument de série, produit en masse, qui ne tiendra guère compte ni des conditions locales ni des besoins particuliers.

Cependant, ceux qui auront élaboré le test Y reconnaîtront que certains besoins spéciaux et les impératifs éducatifs exigent une approche plus personnelle, plus souple et qu'il faut donc investir plus de ressources dans le processus d'évaluation. Des renseignements détaillés sur la nature, le contenu et la présentation du test seront diffusés et les enseignants ainsi que les élèves y seront étroitement associés. Le processus d'évaluation sera sans doute plus long. Il impliquera des tâches actives et sera fondé pour une bonne part sur les appréciations personnelles portées par des examinateurs qualifiés. Les résultats seront présentés sous la forme d'un profil du candidat, assorti d'explications détaillées sur la signification des éléments constitutifs de ce profil. L'évaluation s'appuiera, dans une proportion notable sur le dossier scolaire du candidat, sur le contrôle continu des connaissances et même sur l'auto-évaluation. A l'évidence, ce type d'évaluation sera le plus coûteux.

## **4. Le choix des options**

Les deux tests X et Y que nous venons de décrire à titre d'exemple représentent deux instruments d'évaluation très différents qui doivent répondre à des situations très différentes. D'après mon expérience personnelle, les commissions d'examens ne se trouvent généralement pas confrontés à des choix aussi brutaux, même si, à mon avis, la tendance actuelle semble être de privilégier les tests du type Y, en accordant davantage la priorité aux facteurs humains et pédagogiques. Quant aux tests du

type X, ultra efficaces et impersonnels, je suis sûr qu'ils ne vous sont pas inconnus, mais même lorsque les autorités optent pour ces tests, on accorde désormais plus d'intérêt à l'évaluation des interactions écrites et verbales ; les tâches que comportent ces tests deviennent plus holistiques et moins mécaniques ; on s'efforce davantage de parvenir à la transparence et on accorde une plus large place aux apports locaux. Cependant, pour conclure cette section, je voudrais souligner qu'il faut décider de l'orientation des tests, du mode de traitement des données et des aspects liés à la présentation et au contrôle en fonction du contexte pour lequel les tests sont conçus. Si l'on est un spécialiste de l'éducation, on peut pencher pour le test Y. Si l'on est dans les affaires, on peut être enclin à préférer le test du type X. Tout ce que je voudrais suggérer, c'est que lors de la création et de l'administration des tests, il faut étudier le genre d'options que j'ai décrites, puis décider en conséquence de la nature du test.

## 5. "Le portfolio des langues"

Après avoir arrêté nos options et élaboré notre instrument d'évaluation, comment pouvons-nous présenter les résultats de manière à aider les utilisateurs des tests à prendre les meilleures décisions au sujet des candidats? Une réponse éventuelle est esquissée dans le tableau 2 qui récapitule une version provisoire du "portfolio européen de langues" que Rolf Schärer présentera mercredi pour examen et discussion. Comme il l'expliquera, nous avons estimé lors des travaux préparatoires concernant ce concept de "portfolio", que ses trois grandes composantes qui correspondent à trois types d'évaluation pourraient utilement contribuer à mieux juger des compétences des apprenants. Vous constaterez que ce tableau récapitulatif, tel qu'il se présente, fournit sur nos élèves des données qui sont à la fois qualitatives ("souples") et quantitatives ("rigides").

- **Le passeport** : validation: énumération des certificats ou des diplômes acquis par l'apprenant au fil des années - les entrées étant étalonnées systématiquement selon les différents niveaux d'une échelle et placées, à des fins statistiques, par rapport à des "points de référence" assortis de descripteurs de performances adaptés à chacun des niveaux.
- **La carte** : expérience: description des apprentissages linguistiques suivis par les apprenants - qu'ils aient été ou non sanctionnés par un titre officiel. On pourra décrire certains des enseignements linguistiques les plus typiques suivis par l'apprenant et correspondant à tel ou tel niveau; on pourra également inclure, le cas échéant, des commentaires personnels et une auto-évaluation des performances en fonction de tel ou tel niveau du barème.
- **Le dossier** : échantillon des travaux de l'apprenant: présentation d'une sélection des travaux illustrant les acquis linguistiques de l'apprenant choisis par lui-même et assortis d'indications sur la manière de les interpréter .

Nous examinerons ultérieurement, au cours de ce symposium, la question des niveaux à définir pour juger de ces acquis. Pour le moment, j'estime qu'un barème à neuf points, tel que celui déjà utilisé dans le Cadre descriptif de l'ESU (English Speaking Union) offre beaucoup d'avantages; et il est d'ailleurs couramment adopté pour plusieurs examens importants d'anglais. Il faudrait également fournir, à l'appui de ce tableau récapitulatif, des copies des certificats décernés, des précisions sur les enseignements linguistiques suivis par l'apprenant et des échantillons de ses travaux.

J'espère que nous pourrions examiner en détail les aspects pratiques de ce "portfolio" des langues qui pourrait éventuellement conférer une plus grande transparence et une plus grande cohérence à nos systèmes d'évaluation des connaissances linguistiques.

**PORTFOLIO EUROPEEN DE LANGUES - TABLEAU RECAPITULATIF**  
(Version provisoire établie par Brendan J. Carroll, novembre 1991)

Nom : ... Mlle Simon

Adresse... 34, Avallon, Lyon

Nationalité (L1)... Français

Langue apprise (L2)... Anglais

NIVEAU	PASSEPORT	CARTE	DOSSIER	
Maitrise parfaite 9				9
8				8
7	ENGLISH LANGUAGE TESTING SERVICE (1989)		LES PERSONNAGES D'"ANIMAL FARM" UNE NOUVELLE VERSION (1990)	7
6	CAMBRIDGE PROFICIENCY "B" (1989)	SEJOUR DE 3 MOIS DANS LE CADRE D'ECHANGES UNIVERSITAIRES BRISTOL (1986)		6
5				5
4		ANGLAIS FONDAMENTAL, COURS DE LANGUE, 2 MOIS, LTS, BATH (1985)	RESUME D'UN FILM DE SEAN CONNERY 007 (1985)	4
3	ROYAL SOCIETY OF ARTS "ELEMENTAIRE" (1982)			3
2				2
1 Elémentaire				1

Certificats, diplômes dans un classeur  
ci-joint  
Equivalences ci-jointes établies dans  
le cadre de l'ESU

Bulletins des établissements  
d'enseignement supérieur et des  
écoles de langue dans le classeur  
ci-joint

Exemples de travaux, auto-évaluation, profils  
et observations personnelles (ci-joint)

## **PHASE 2**

**Au-delà du niveau-seuil:  
spécifications d'objectifs pour des besoins divers:  
continuité ou changement?**

## 2.1 REMARQUES SUR LA CONCEPTION DES OBJECTIFS ET DES MODALITES D'EVALUATION AU-DELA DU NIVEAU-SEUIL

Daniel Coste, Université de Genève, Suisse

### 1. Introduction et visée

Dans la logique du projet "Langues vivantes" tel qu'il a été caractérisé il y a bientôt une vingtaine d'années et tel qu'il a évolué depuis, le modèle établi pour la construction d'objectifs dits "niveau-seuil" présente une forme de constante et de continuité. Certes, la conception d'ensemble et les spécifications de détail ont pu connaître des variations dans le temps ainsi que suivant les langues et les équipes d'auteurs; à cet égard, on peut parler d'enrichissement cumulatif, d'adjonctions et de révisions, le nouveau Threshold Level constituant sans doute un point d'aboutissement et répondant à bien des critiques dont avaient pu faire l'objet les premières réalisations, de la part même de ceux qui les avaient conçues. Mais, en dépit de ces réajustements multiples ou de ces refontes plus sensibles, les options majeures restent les mêmes.

Il s'agit en effet, dans tous les cas de figure, de déterminer, en termes de compétence à communiquer, un niveau plus ou moins précis de maîtrise active de la langue étrangère considérée. Pour un apprentissage à des fins de communication, l'objectif est décrit en termes de possession et d'activation possible de savoirs et de savoir-faire pragmatico-linguistiques, dans des circonstances sociales elles-mêmes bien caractérisées. Actes de parole ou fonctions langagières, notions générales et spécifiques, modes de gestion des discours, à l'occasion indications d'ordre phonétique ou intonatif sont sélectionnés en relation aux besoins et aux l'angle de ce qu'ils auront à faire à l'aide de la langue qu'ils apprennent.

Au-delà du niveau-seuil, la question est bien de savoir si le modèle d'ensemble pour la construction des objectifs d'apprentissage reste le même ou si, une fois franchi le seuil, on s'engage dans un espace où les règles du jeu ne sont plus tout à fait les mêmes. Telle est l'interrogation qu'on voudrait développer ici, avec pour propos de souligner:

- a. qu'il devrait y avoir place, au-delà du niveau-seuil, pour plusieurs modes de définition et de construction d'objectifs et donc pour plusieurs voies de cernage des objets d'évaluation;
- b. qu'il est peut-être moins important de délimiter des niveaux de compétence générale ou partielle soigneusement étagés les uns par rapport aux autres que de s'interroger sur les types de savoirs et de savoir faire à propos et à l'intérieur desquels il y a lieu de distinguer des degrés de maîtrise;
- c. que l'enjeu devient dès lors de caractériser la multiplicité des objectifs post-niveau-seuil, dans la perspective d'une plus grande transparence et d'une plus grande cohérence, comme autant de modules ou de combinaisons variables de modules appartenant, eux, à des séries en nombre plus limité.
- d. que, si les objectifs poursuivis peuvent être extrêmement diversifiés au-delà du niveau-seuil, il n'en demeure pas moins que des modes d'évaluation et de certification devraient aussi exister, qui permettent d'apprécier, de manière légère, tant des capacités largement transversales mises en oeuvre à des fins multiples, que des capacités plus partielles ou ponctuelles. Dans cette perspective, après avoir rappelé quelques options majeures concernant l'au-delà du niveau-seuil, caractérisé les apprenants et les contextes d'apprentissage, on s'efforcera de préciser une telle conception modulaire.

## 2. Options

L'option forte (pleinement conforme aux choix d'origine du projet "Langues Vivantes") est qu'il faut penser l'après niveau-seuil non d'abord en fonction de ce qui le précède mais bien par rapport à ce à quoi il permet d'accéder et par rapport aux apprenants et aux contextes d'apprentissage.

L'axiome initial serait donc que, après le niveau-seuil, on entre dans une zone de particularisation -au moins potentielle- croissante des objectifs. La diversification des parcours est à l'image non seulement de la diversité des apprenants et de la différenciation de leurs compétences mais aussi de la variété des finalités qu'ils poursuivent.

## 3. Caractéristiques des apprenants

Les apprenants au-delà du niveau-seuil ont des connaissances et des capacités qui leur permettent de "se débrouiller" de façon autonome. Mais chacun présente un profil non homogène où coexistent points forts et lacunes. Ceci s'ajoutant à l'hétérogénéité entre les divers apprenants quant aux objectifs, aux acquis et aux styles d'apprentissage.

S'il sait généralement où il va et dans quel but il poursuit un apprentissage de langue, l'apprenant post-niveau-seuil n'ignore jamais qu'il lui faut se perfectionner dans certains secteurs et que ce perfectionnement exige efforts et investissement personnel.

Les savoirs et savoir faire qu'il faut développer sont perçus (à juste titre généralement) comme linguistiquement exigeants, ne pouvant être improvisés sans travail attentif. D'où le paradoxe qui fait que des apprenants largement "débrouillés" et pour partie autonomes ont à accepter l'apprentissage relativement astreignant de fonctionnements et d'éléments linguistiques à la fois "fins" et finalisés qui ne s'accroissent

- ni de ce que pouvait avoir d'"approximatif" un apprentissage antérieur pourtant fonctionnel et communicativement efficace,
- ni, autre cas de figure, de ce que cet apprentissage antérieur présentait de solidement sommaire dans l'usage des mécanismes grammaticaux de base.

## 4. Caractéristiques des contextes d'apprentissage

L'après niveau-seuil est souvent marqué par des articulations entre secteurs éducatifs distincts ou par le passage entre scolaire et professionnel. La zone désignée se trouve ainsi affectée par des déplacements, des décrochages entre lieux et institutions d'apprentissage ne s'inscrivant pas, le plus souvent, dans les mêmes logiques.

Ces ruptures sont autant d'endroits où les enseignants (mais aussi les apprenants) se trouvent enclins à raisonner en termes de "mise à niveau" ou de reprise des "bases". Risque de sous-estimation ou de sous-exploitation des ressources personnelles de ceux qui apprennent, mais aussi embarras pour des pédagogies et des pédagogues que le souci des progressions rend parfois méfiants à l'encontre des profils et des groupes hétérogènes.

A quoi s'ajoute que les décalages seront d'autant plus ressentis que cet après niveau-seuil se marque comme un moment où on peut, veut ou doit travailler la langue étrangère dans des circonstances et/ou avec des moyens autres que scolaires. La langue non-maternelle peut désormais

- servir à apprendre autre chose qu'elle-même (dans des contextes de formation académique ou professionnelle);
- servir à autre chose qu'apprendre (dans l'exercice d'un métier par exemple);
- être immédiatement présente dans l'environnement où on se trouve, ou accessible communément par les médias qui font partie de cet environnement.

## 5. Caractéristiques des objectifs

### 5.1. Aisance et exactitude

Il ne s'agit que très rarement, à ce point, de se doter de savoirs ou savoir faire très ritualisés ou codifiés. Sous des formes diverses, on retrouvera en revanche une double marque aux capacités attendues des apprenants:

- d'une part une plus grande souplesse et aisance dans le maniement (en réception et/ou en production) des discours dont ils ont à user;
- d'autre part, une plus grande précision ou rigueur dans la connaissance et la mise en oeuvre des outils linguistiques employés dans ces discours.

Aisance et exactitude, qui pouvaient auparavant se trouver relativement disjointes, deviennent dès lors étroitement liées, mais à propos de domaines de communication fort diversifiés.

Des connaissances passe-partout, des formules toutes-faites, des moyens non-langagiers astucieusement mobilisés, la mise en oeuvre d'un certain sens commun ou de savoirs spécialisés permettaient jusque-là de se tirer d'affaire, aux dépens souvent de la rigueur linguistique et de l'adéquation socio-linguistique. Ces raccourcis et ces courts-circuits deviennent désormais insuffisants, voire tout à fait inopérants, et, même si les stratégies dont ils relevaient restent précieuses, d'autres aussi doivent être convoquées.

### 5.2 Gradations dans un continuum?

A ce point, on peut revenir sur la question touchant au modèle de construction des objectifs au-delà du niveau-seuil. Dans ses contributions à cet examen, Van Ek a clairement indiqué en quoi les composantes d'une compétence de communication, telles que distinguées notamment par Canale et Swain<sup>1</sup>, pouvaient aussi devenir les dimensions majeures à prendre en compte pour dessiner les cibles d'un apprentissage à des fins de communication.

Pour une telle ligne de réflexion, le postulat est que, moyennant divers ajustements, des objectifs au-delà du niveau-seuil sont à penser, pour plusieurs niveaux successifs, selon des catégories et avec des mises en relation de ces catégories tout à fait similaires à celles que déploient déjà les différents niveaux-seuils. On s'inscrit alors dans une continuité de niveaux possibles, caractérisables les uns par rapport aux autres sur le mode de l'extension et de la complexification.

C'est une position à la fois plus analytique et plus radicale qu'envisagent les tenants d'un étagement de savoir faire observables pour différentes capacités ou pour une compétence globale (que soient distingués 5, 7, 9 ou un autre nombre de niveaux dans les échelles que l'on s'efforce ainsi de

1. Canale M. and Swain M.1980: "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" in Applied Linguistics 1.

construire). Plus analytique en cela que, dans le principe, l'éclatement et la subdivision des capacités (à l'intérieur de la compréhension écrite par exemple, on peut distinguer entre des niveaux pour la lecture du journal et des niveaux pour la lecture littéraire ou encore celle des modes d'emploi techniques), plus radicale en ce sens que, du niveau 1 au niveau  $n$ , on postule que la capacité considérée reste la même, que c'est bien "la même chose" que l'on apprécie de manière continue et à coup de reformulations successives comportant traits communs et traits distinctifs entre le niveau  $n$  et, d'une part, le niveau  $n-1$ , d'autre part, le niveau  $n+1$ .

Dans un cas comme dans l'autre toutefois, c'est une continuité dans le progrès global ou partiel des apprenants que l'on cherche à situer par divers modes d'échelonnement et par une évaluation des performances en fonction de cet échelonnement.

### 5.3. Questions

Tant pour les apprenants que pour les enseignants, les responsables d'institutions de formation, les acteurs de secteurs professionnels où tel ou tel type de maîtrise des langues importe, il est précieux en effet de disposer d'échelles, de grilles ou de cartes sur lesquelles rapporter une appréciation des connaissances, des performances, de l'expérience langagière. Par ailleurs, la transparence et la cohérence voudraient sans doute qu'on parvienne à la mise au point de standards et de normes de référence qui permettraient d'étalonner pour mieux les situer les uns par rapport aux autres ces instruments de mesure existants que sont, par exemple, pour plusieurs langues, les grandes certifications internationales reconnues. On s'est déjà bien engagé dans cette voie, et avec des résultats prometteurs.

Il convient de prendre garde toutefois à ce que le souci louable de comparaison, d'harmonisation éventuelle, voire d'évolution des pratiques d'évaluation dans le sens d'une meilleure prise en compte de la capacité à communiquer, ne conduise pas à des simplifications ou à des distorsions abusives.

D'où quelques questions:

- a. Doit-on estimer que les connaissances et les capacités en langue sont du même ordre et descriptibles avec les mêmes instruments d'analyse à quelque niveau de développement qu'on se situe? L'acquisition se présente-t-elle comme un continuum caractérisable de bout en bout selon les mêmes découpages catégoriels et les mêmes paramètres?
- b. Dans la mesure où la multiplication des niveaux distingués pour une capacité donnée induit l'idée d'une continuité graduable, faut-il considérer que des capacités diverses (par exemple: l'expression écrite et la compréhension orale) sont étagées de la même manière et avec le même nombre de niveaux sur une même grille récapitulative?
- c. Est-ce qu'une multiplication des degrés dans l'accomplissement d'une tâche communicative (par exemple, la gestion d'une interaction) n'aboutit pas à des distinctions et à des raffinements, en particulier pour les niveaux les plus élevés, qui font qu'on s'interroge sur l'économie de l'ensemble (le passage d'un niveau 7 à un niveau 8 n'est-il pas beaucoup plus coûteux pour l'apprenant que le passage d'un niveau 2 à un niveau 3)?
- d. Est-ce que, pour les degrés les plus élevés d'une échelle, la spécification de ce qu'un apprenant est à même de faire dans la langue étrangère est possible indépendamment d'une indication sur les objets de discours? La capacité à argumenter peut-elle s'apprécier hors articulation avec une topique déterminée?

- e. La multiplication des niveaux distingués et le recours aux mêmes modes de description des objectifs entraînent des modalités d'évaluation elles-mêmes homologues tout au long du cursus. Est-ce là encore la procédure la plus économique et la plus efficace, si transparente et cohérente paraissent-elles?
- f. Un étagement en niveaux jusqu'aux étapes les plus élevées, surtout si l'on entend arriver à une grille récapitulative, ne privilégie-t-il pas de fait la verticalité par rapport à l'horizontalité, la progression à l'intérieur des capacités initialement distinguées plus que la diversification de ces capacités, l'introduction de nouvelles, la recombinaison autre des capacités premières?
- g. La référence à des échelles d'appréciation ne conduit-elle pas, qu'on le veuille ou non, à valoriser les parcours continus plus que les réorientations, les changements de cap, la poursuite d'objectifs pour partie déconnectés par rapport à ceux qu'on avait d'abord visés? Si louable que soit la volonté de transparence et de cohérence pour toutes les parties concernées, elle ne devrait pas avoir pour effet de donner une prime à la norme et à l'orthodoxie dans les parcours d'apprentissage.

#### 5.4. Objectifs partiels et compétences partielles

Au-delà du niveau-seuil, il n'est pas rare que les apprenants se donnent des objectifs partiels et visent des compétences elles-mêmes partielles. Si on part du constat d'évidence, rappelé plus haut, que les apprenants considérés présentent des profils extrêmement divers, hétérogènes pour chacun d'eux et hétérogènes entre eux, on imagine sans peine que des objectifs complémentaires, voire compensatoires soient alors poursuivis. Tel souhaitera acquérir une aisance plus grande dans l'échange conversationnel usuel, par un travail sur la prononciation, le rythme ou en étendant le répertoire de possibilités de reformulation dont il dispose pour réaliser un ensemble d'actes de parole. Tel autre, soucieux de correction accrue ou d'explicitation formelle, sentira le besoin d'une récapitulation grammaticale systématique. Il s'agirait là d'objectifs de rééquilibrage, de mise au point, d'affinement sans véritable demande d'un changement de niveau de compétence globale. Il est d'expérience commune que de telles mises au point soient présentées comme nécessaires, à un point de leur parcours, par des apprenants qui ont déjà acquis une reconnaissance certifiée de leur maîtrise d'une langue étrangère, mais qui avant d'aller plus loin, ou sans intention d'aller vraiment plus loin, entendent, là où ils sont, se perfectionner.

Mais, si c'est l'au-delà du niveau-seuil qui nous concerne surtout, il importe de marquer que cet "après" est aussi souvent orienté par la visée d'une compétence ajoutée partielle que par le projet d'atteindre un niveau supérieur de compétence globale. Il peut s'agir de développer une capacité de lecture dans un domaine scientifique spécialisé, ou une capacité à suivre les programmes sportifs et les variétés à la télévision, ou une capacité à mener une négociation commerciale dans sa branche professionnelle. Il ne s'agit pas alors de se limiter à cette capacité particulière, mais de considérer que, quant au reste, le niveau-seuil atteint est suffisant.

Il est clair que, dans la perspective d'un encouragement au plurilinguisme en Europe, défini comme une maîtrise active de plusieurs langues étrangères, il importe aussi de définir et d'abord de reconnaître ces compétences partielles qui autorisent un plurilinguisme différencié: on sait faire dans la langue y ou dans la langue z.

L'enjeu est aussi, pour l'avenir, que des compétences partielles, "déséquilibrées" si l'on veut, deviennent des objectifs tout aussi valides, reconnus, valorisés, que des objectifs généraux et globaux, conçus en termes de changement de niveau dans toutes les capacités.

## 5.5. Modularisation des objectifs

Ce qui précède oriente la réflexion sur les objectifs dans le sens d'une souhaitable modularisation. Pour que des objectifs partiels soient reconnus, correspondant à la recherche de compétences, complémentaires et s'ajoutant à un niveau antérieurement atteint, mais aussi pour que ces objectifs partiels soient eux-mêmes ultérieurement complétables, en tant que de besoin, et revalidables à l'intérieur de modes de reconnaissance de compétences plus globales, il paraît souhaitable de concevoir des modules cumulables et combinables, autorisant des parcours et des réorientations souplesment gérés et dont les différents moments peuvent être valorisés séparément.

Institutionnellement, ces modules ne devraient pas être conçus comme, par exemple, de simples composantes distinctes d'un objectif plus complexe donnant lieu à une certification particulière. Chaque module, objectif à soi-même dans la perspective qu'on retient ici, et donc aussi susceptible de se prêter à reconnaissance spécifique, doit pouvoir entrer en combinaison dans plusieurs objectifs plus complexes donnant lieu, le cas échéant, à différentes certifications. De même que, dans les circulations interuniversitaires, des équivalences d'unités, des dispenses partielles de programme, des reconnaissances automatiques de niveau sont possibles, de même il paraît hautement souhaitable qu'une explicitation modulaire des objectifs dans l'apprentissage des langues autorise ensuite, entre des structures de formation différentes, des prises en compte effectives de ce qui a été atteint antérieurement.

## 6. Secteurs de diversification

Il faut se demander si, dans un apprentissage à des fins de communication, tous les objectifs-relais ou les objectifs-complémentaires des apprenants doivent être eux-mêmes formulés en termes communicatifs, à l'image de ce que sont les niveaux-seuils ou à celle de la plupart des descriptions d'échelles de compétence.

En fonction de ce qui précède, mais aussi par rapport à la diversité des publics et des contextes que prend en compte l'étape actuelle des projets "Langues vivantes", on répondra par la négative. Deux exemples à ce propos:

1. Les programmes d'"éveil au langage" (language awareness) intéressant notamment l'enseignement scolaire aux très jeunes enfants peuvent avoir leurs propres objectifs, non formulables selon les catégories utilisées pour la construction des "niveaux-seuils". Personne ne prétendra pour autant que de tels programmes ne puissent ou ne doivent trouver place dans la perspective plus générale d'un élargissement de la compétence de communication.
2. Il n'est pas rare que, à un moment donné de leur parcours d'apprentissage, et souvent au-delà des premières étapes de type niveau-seuil, certains apprenants souhaitent un perfectionnement systématique en grammaire de base ou en linguistique du discours, ou bien encore entendent acquérir des connaissances sur la civilisation ou l'histoire du pays ou de l'ensemble de pays dont ils apprennent la langue. Ces objectifs-relais ou même ces visées apparemment divergentes ne nuisent certainement pas au projet communicatif général. Il serait dommage de les ignorer ou de les faire apparaître comme hors-normes.

Pour s'en tenir au-delà du niveau-seuil, on distinguera quatre grands secteurs où peut ainsi intervenir une diversification "horizontale" des types d'objectifs visés.

**Le premier** est évidemment celui des connaissances et capacités langagières au sens où l'entend le modèle des niveaux-seuils, au sens aussi où l'entendent la plupart des échelles de compétence. On se bornera à remarquer que ces connaissances et capacités se situent, dans le modèle même, à des niveaux d'analyse différents: la capacité n'est pas seulement celle d'associer une forme linguistique à une notion, une formulation à un acte de parole, elle ne consiste pas non plus seulement à choisir entre différentes formes ou formulations possibles, elle comprend encore, par exemple, l'appréciation d'une situation d'interlocution dans ses composantes, contraintes et latitudes d'ordre socio-linguistique. On reviendra plus loin sur ce secteur.

**Le second** est celui des savoirs sur la langue et ses usages, acquis en tant que tels et indépendamment d'une visée ou d'une mise en oeuvre communicative immédiate. Ces savoirs "méta" peuvent être d'ordres divers et plus ou moins explicitement articulables à l'emploi effectif de la langue considérée. Mais ce qui importe ici, c'est que des apprenants soient susceptibles d'avoir pour objectif l'acquisition de telle ou telle zone de ces savoirs et que la connaissance acquise soit susceptible d'évaluation en termes de "savoir sur" plus que d'"usage de".

**Le troisième** est celui de savoirs autres que métalangagiers, qu'il s'agisse de connaissances anthropologiques, géographiques ou autres touchant aux locuteurs de la langue qu'on apprend, ou qu'il s'agisse de savoirs d'ordre scientifique ou littéraire relevant de disciplines constituées (physique des solides ou sociocritique de la littérature). Il s'agit là, bien évidemment, de régions du savoir qui paraissent disjointes par rapport à l'apprentissage de langue proprement dit, mais, à se situer dans une perspective de développement de la compétence de communication et à rappeler, comme on le faisait plus haut, que les objectifs au-delà du niveau-seuil s'articulent à des pratiques effectives de la langue, on comprend bien que le progrès en langue, dans une visée donnée, peut se trouver très directement dépendant aussi de l'acquisition de savoirs nouveaux autres que linguistiques (ces savoirs nouveaux n'étant d'ailleurs pas toujours acquis par le seul biais de la langue étrangère). L'important est d'admettre que l'acquisition de savoirs autres que linguistiques peut donner lieu aussi à objectifs-relais dans la mise en place d'une compétence à communiquer incluant la maîtrise d'une langue étrangère. Et ceci ne doit pas être perdu de vue dans le parcours de l'apprenant de langue et dans les traces validables qui en demeurent.

**Le quatrième** pourrait se ramener à ce qu'on désigne génériquement sous l'appellation de "stratégies d'apprentissage" et de "stratégies de communication". Tout ce qui relève de l'"apprendre à apprendre" rentre dans ce chapitre. On conviendra aisément que:

- a. de telles stratégies ne sauraient guère être travaillées "à vide", indépendamment de contenus communicationnels ou de tâches concrètes d'apprentissage où elles se trouvent mobilisées;
- b. suivant les étapes d'apprentissage et les objets sur lesquels elles portent, ces stratégies peuvent sensiblement différer, de même qu'elles diffèrent suivant les sujets apprenant;
- c. toutefois, de telles stratégies, non passe-partout, présentent un fort potentiel de transférabilité et constituent de ce fait des objectifs d'apprentissage importants à caractériser comme tels;
- d. ces stratégies ne sont pas toujours directement langagières: ainsi, les modes de présentation de soi dans la vie quotidienne ou dans des circonstances formelles particulières (habillement, attitudes, gestes et regard) donnent lieu, ici ou là, à formation spécifique sous l'intitulé "savoir communiquer".

Un tel balisage de quatre grands secteurs où situer des objectifs post-niveau-seuil ne prétend aucunement à l'originalité et n'entend pas sous-estimer ce que peut avoir de dominant et de central le premier ensemble distingué. Il ne s'agit pas non plus de nier qu'existent (heureusement!) des recouvrements multiples entre ces secteurs. Simplement, on voudrait pointer que, pour la définition d'objectifs relativement ponctuels, comme pour la construction d'objectifs complexes, on dispose d'un modèle peut être plus réaliste en estimant que, pour valides et précieuses qu'elles soient, ni les catégories des niveaux-seuils, ni la caractérisation de niveaux de compétence globale ou partielle ne suffisent, à elles seules, à rendre compte de cet univers diversifié que sont les objectifs poursuivis, dans leur parcours à rebondissements souvent multiples, par les apprenants au-delà du niveau-seuil. dussent transparence et cohérence en devenir plus délicates à établir, il est essentiel de ne pas réduire ou canaliser par trop cette diversification.

## 7. Diversité et transversalité

Autant il faut insister sur la diversité des objectifs modulaires que peuvent viser, au-delà du niveau-seuil, des apprenants poursuivant des capacités particulières et construisant des compétences partielles, dans plusieurs langues secondes peut-être, autant il y a lieu de marquer qu'apprendre les langues aux fins de communication n'implique pas que tous les objectifs partiels doivent se définir en termes de catégories communicatives, autant aussi il convient de ne pas oublier que des facteurs transversaux sont par ailleurs à prendre en compte pour bon nombre d'objectifs de cette zone.

Au nombre de ces caractéristiques largement communes, on a déjà noté la double exigence d'aisance et de correction conjointes. Il faut y ajouter, très certainement, une nécessaire prise de conscience pour les apprenants des fonctionnements divers de la langue apprise, tant pour ce qui relève du système grammatical, que, complémentirement, pour ce qui est des organisations discursives et des marques énonciatives. Au-delà du niveau-seuil, ceux qui apprennent doivent développer une attention métalinguistique dans le mouvement même de leur progrès, s'ils ne l'avaient déjà fait auparavant. N'en déplaise à Krashen<sup>2</sup>, l'acquisition subconsciente de moyens de communiquer sera de plus en plus difficilement séparable d'un apprentissage fort conscient des formes qu'emprunte cette communication. Cela intéresse les objectifs et sans doute aussi l'évaluation, étant entendu que cette attention métalinguistique ne se ramène pas à une demande d'explicitation grammaticale.

Au titre des capacités proprement linguistiques, on pourra sans doute relever aussi d'importants facteurs de transversalité, qui débordent largement les clivages habituels entre écrit et oral, compréhension et expression, ou d'autres tels que production, réception, interaction.

Il en va ainsi de deux grands ordres de capacité de gestion des discours. Au-delà du niveau-seuil, en production et en réception, à l'écrit et à l'oral, les apprenants, à l'intérieur de visées extrêmement diversifiées, se trouvent souvent amenés à gérer discursivement ce qu'on peut nommer, génériquement, des opérations de traitement de texte: rendre compte de discours autres, résumer, développer, prendre des notes, parler à partir de notes, reformuler. Amenés aussi à saisir ou à produire des argumentations incluant des prises de position d'origines diverses par rapport auxquelles un énonciateur se situe tout en défendant son point de vue propre. Ce dernier ensemble d'opérations inclut d'ailleurs le précédent: forme orientée de traitement de textes autres. Il peut reprendre aussi des types de séquences textuelles narratives ou descriptives. Sous tous ces modes, il devient précieux pour les apprenants de développer, d'activer, d'adapter les représentations qu'ils peuvent avoir de telles opérations discursives, dont ils ont une certaine maîtrise dans leur langue maternelle. Et cela passe évidemment aussi par l'acquisition des moyens linguistiques fins et complexes qui permettent ces gestions discursives.

---

2. Krashen, S.1982: "Principles and practice in Second Language Acquisition", Pergamon, Oxford

Dans ces différents aspects d'une sensibilisation linguistique accrue, on rentrera aussi, transversalement, la capacité à percevoir l'ironie, la citation, l'antiphrase ou la litote, diverses figures de style beaucoup plus présentes qu'on ne le croit parfois dans une grande diversité de discours. En bref, la transversalité linguistique au-delà du niveau-seuil est aussi celle d'une rhétorique, au sens large du terme.

## 8. Evaluation des modules

Pour un ensemble d'objectifs de nature ou de composition modulaire, correspondant non seulement à des visées globales, mais aussi à l'acquisition de savoirs et de savoir faire partiels, complémentaires, relais ou très spécifiques, on n'a pas à penser l'évaluation uniquement en termes de performances communicatives simulées ou authentiques. Selon les modules et les secteurs concernés, d'autres critères et d'autres modes d'évaluation peuvent être mis en oeuvre, relevant du contrôle de connaissances académiques ou de la résolution de problèmes autres que langagiers. Il est clair que l'on est aujourd'hui moins bien armé pour aborder ces autres objets et modes d'évaluation de manière satisfaisante qu'on ne l'est pour ce qui touche aux habiletés langagières; mais il y a justement à travailler dans ce sens.

En bref, même si l'évaluation de la compétence à communiquer continue à passer, au-delà du niveau-seuil, par l'appréciation de performances effectives dans la langue étrangère utilisée à des fins de communication, il importe aussi d'explorer d'autres voies, quitte à brusquer certains tabous.

Ainsi:

- a. Autant la validité faciale des épreuves est à rechercher, autant il n'y a pas nécessairement crime à s'en affranchir, pour autant que la validité de contenu reste respectée.
- b. Des épreuves à géométrie variable sont envisageables: même dans une zone où, comme on l'a souligné, correction et aisance se trouvent étroitement imbriquées, rien n'empêche de les apprécier aussi de manière distincte.
- c. Il n'y a pas lieu de rejeter absolument des modalités d'évaluation intégratives et fort discutées, telles les tests de closure ou même la dictée. Ces épreuves, d'administration économique, peuvent s'avérer précieusement complémentaires d'autre, plus "authentiques" quant à ce qui est demandé de l'apprenant, mais parfois très lourdes et pas toujours aussi fiables que valides.
- d. On doit concevoir des évaluations légères et des validations effectives de capacités partielles (en termes d'acquis positifs et non pas en termes de relative incomplétude) et non pas s'en tenir, au fur et à mesure que les apprenants "avancent" dans la maîtrise de la langue étrangère, à des épreuves de certification lourdes et multiples, si nécessaires que demeurent par ailleurs les grands diplômes et certificats.

## 9. Le scalaire et le modulaire

Si on veut tout à la fois:

- prendre en compte la diversité des objectifs post-niveau-seuil,
- ne pas négliger la dynamique et les traditions propres des multiples institutions certifiantes, si disposées soient-elles à évoluer,

- assurer une comparabilité, au niveau international notamment, des certifications existantes, révisées, nouvelles, faire en sorte que, tant pour la formation que pour l'évaluation, il n'y ait pas prolifération de programmes tous spécifiques et cloisonnés les uns par rapport aux autres,

alors, on doit sans doute concevoir l'ensemble en termes de composantes au moins en partie modulaires. C'est à dire considérer que les objectifs poursuivis, les modes d'évaluation, les certifications reconnues sont composables (ou décomposables) en modules autonomes, susceptibles, eux, de rentrer dans des séries finies.

C'est donc vers ce qu'on pourrait appeler une "déglobalisation" des objectifs qu'il conviendrait de s'orienter, ainsi que vers la définition de modules de types divers, mais combinables.

Dans une conception modulaire forte, il faut poser que les modules sont relativement autonomes les uns par rapport aux autres et s'organisent selon leurs propres modes, non selon des catégories ou des critères qui devraient nécessairement être les mêmes pour tous. A considérer les quatre secteurs que l'on distinguait plus haut comme viviers d'objectifs soit partiels ou relais, soit plus centraux, il est clair:

- que des degrés peuvent être distingués à l'intérieur de chacun des ordres de maîtrise propres à ces secteurs;
- que des sous-ensembles modulaires peuvent être délimités pour chacun de ces différents secteurs;
- mais que, d'un secteur à l'autre et parfois d'un module à l'autre, les degrés de maîtrise distingués n'ont pas à répondre aux mêmes critères d'étagement.

L'établissement d'échelles de connaissance ou de compétence devrait être intramodulaire avant d'être posée en termes d'inter, voire de transmodularité. Ce qui signifie aussi, on y revient, que le nombre de niveaux à distinguer n'est pas indépendant des contenus dans lesquels on progresse et de la nature des objectifs visés.

De même, les modules ne sauraient être considérés comme nécessairement de même "volume". Ils ne se confondent pas avec des unités cumulables auxquelles on aurait donné le même format. Là encore, il s'agit de ne pas sacrifier la complexité et la diversité des objectifs à ce que peut avoir de limpide et de commode une construction faite de briques bien régulières. C'est dire aussi que beaucoup reste à faire si on s'engage dans cette voie.

Il y aurait boutade à affirmer que, le seuil franchi, on pénètre dans un territoire où la notion de niveau aurait de moins en moins de sens. Reste que le propos a été ici de mettre en garde contre une dynamique qui serait uniquement celle de l'ascension de différents sommets étalonnés par le même jeu de courbes de niveau.

Le territoire à explorer ne présente ni l'unidimensionnalité d'une ligne montante, ni la seule bidimensionnalité d'un tableau ou d'une grille. Il est besoin au moins d'une carte en relief pour en rendre compte. Avec quelque variation dans la nature des sols, dans l'état des réseaux de communication et dans le type et la qualité des moyens de transport. Cela ne signifie certes pas qu'il faille renoncer à rechercher aussi des constantes, des parcours optimaux, des chemins de traverse, d'éventuels points de passage obligés, des économies d'échelle et d'abord de bonnes représentations, nécessaires au voyageur. Mais tout ceci ne se fera que par un respect de l'hétérogénéité constitutive du terrain et en tenant pleinement compte des motivations multiples de ceux qui s'y aventurent.

## **2.2 EXPOSES PRESENTES LORS DE LA TABLE RONDE SUR "AU-DELA DU NIVEAU-SEUIL: SPECIFICATION D'OBJECTIFS POUR DES BESOINS DIVERS. CONTINUITÉ OU CHANGEMENT?"**

### **2.2.1 LES PLANS D'ETUDES-CADRES EN SUISSE**

#### **UNE INITIATIVE DES ENSEIGNANTS POUR DEFINIR LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL**

**Rolf W. Siegwart, membre du Groupe de Rédaction du Plan d'études-cadre**

La Suisse a entrepris un vaste programme de réforme de l'enseignement des diverses langues nationales et étrangères, qui a notamment rendu obligatoire l'enseignement d'une deuxième langue nationale pour tous les élèves à partir de 10 ans. Le projet "Points de Rencontre" présenté par M. Beat Vonarburg s'inscrit aussi dans le cadre de ce programme.

Pendant longtemps, l'enseignement secondaire post-obligatoire (dispensé dans les lycées/gymnasium) est resté à l'écart de ce mouvement de réforme. Il a fallu les efforts conjugués de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) et de la Société suisse des Professeurs de l'Enseignement secondaire (SSPES) pour que soit lancée, il y a 6 ans, une importante initiative baptisée "Plans d'études-cadres pour l'enseignement secondaire suisse". Au sein de la SSPES, chacune des associations regroupant les enseignants d'une même matière a constitué un groupe d'étude et de rédaction, qui a établi un Plan d'études-cadre en s'appuyant sur la pratique pédagogique et le dialogue constamment entretenu avec les enseignants de la base. C'est ainsi qu'ont été élaborés des plans-cadres pour toutes les matières enseignées dans le secondaire supérieur dont les quatre langues nationales plus l'anglais, l'espagnol et le russe.

Le coup d'envoi pour la rédaction de ces plans a été donné par la commission mixte Gymnase-Université qui a publié, en 1985, un document intitulé "Dix thèses relatives à l'actuel article 7 de l'Ordonnance fédérale sur la Reconnaissance des Certificats de Maturité" et selon lequel:

"L'école doit encourager les élèves à utiliser avec précision un vocabulaire étendu en leur donnant le plus souvent possible l'occasion de s'exprimer oralement et par écrit. Pour apprendre une langue, il faut apprendre à penser. L'apprenant capable de maîtriser les catégories langagières remplit une des conditions essentielles de toute forme de communication. Il importe de redéfinir l'aptitude à la communication dans le secondaire supérieur, non seulement pour des raisons pratiques, mais aussi pour ouvrir et entretenir le dialogue à plusieurs niveaux. Il faut également familiariser l'apprenant avec la dimension culturelle de l'apprentissage, ce qui l'aidera à acquérir le sens de l'histoire. Il devra être capable de comprendre diverses formes de pensée et d'expression et de définir ses propres pensées par rapport à elles. Tout ceci vaut aussi bien pour l'enseignement des langues étrangères, et notamment celui des langues nationales secondes".

Les groupes de travail mis sur pied par les associations ont commencé par repenser tout le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, de la première leçon jusqu'à un point d'arrivée coïncidant avec les examens de fin d'études. Ils ont ensuite étudié le problème sous trois angles:

#### A. Objectifs généraux: la politique éducative à adopter

Exemple: (1) "L'enseignement du français, deuxième langue et langue nationale joue un rôle capital dans la transmission des valeurs et de la culture du monde francophone dont fait partie la Suisse".

#### B. Le processus d'apprentissage et la démarche pédagogique

Exemple: "L'élève acquiert les quatre aptitudes nécessaires à tout échange verbal: compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite. Cette acquisition se produit dans les situations de communication les plus diverses, mais adaptées à son âge, ses centres d'intérêt, son degré de maturité langagière et culturelle, ce qui lui permet de se mesurer avec la réalité du monde francophone. Il apprend aussi à manier le français, langue véhiculaire en usage en Europe et dans le reste du monde. Ce processus de découverte sera renforcé par des échanges individuels ou de classes, des semaines d'études linguistiques intensives ou des visites, autant d'occasions d'immersion totale dans l'univers de la langue cible".

#### C. Objectifs fondamentaux: objectifs à atteindre pour les examens de fin d'études

Par la description d'**objectifs généraux** et d'**objectifs fondamentaux**, les plans-cadres définissent un "cadre pour le secondaire supérieur", qui est essentiellement pédagogique dans sa nature, et qui privilégie les "savoir-faire" et les "savoir-être" plutôt que les "savoirs". Dans le domaine linguistique, les objectifs fondamentaux se répartissent en quatre catégories:

- **langue et communication** (les quatre aptitudes, la compétence sociolinguistique)
- **langue et pensée** (la compétence discursive et la capacité cognitive)
- **langue et culture** (un esprit instruit, mais aussi et surtout cultivé)
- **langue et expression personnelle** (la capacité d'exprimer ses points de vue, sentiments et émotions)

Les savoirs s'entendent de la manière suivante:

"Dans l'enseignement du français deuxième langue, les éléments clés de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation, ainsi que les traits marquants de l'histoire, de la littérature et de la culture des pays francophones, sont intégrés aux processus d'apprentissage pour contribuer au développement des savoir-faire et des savoir-être fondamentaux".

Voici à titre d'exemple la liste des objectifs de la catégorie "langue et pensée":

##### **Savoir-faire:**

- analyser un énoncé, une phrase ou un texte
- paraphraser et simplifier
- mettre en ordre des points de vue

---

(1) Les exemples cités sont puisés dans le plan-cadre du français deuxième langue

- établir un lien entre des idées ou des informations et les situer dans un contexte
- étudier en détail une idée complexe et exposer son point de vue à l'aide d'arguments fondés
- transmettre une information, rapporter des faits.

**Savoir-être:**

- s'exprimer de manière appropriée en fonction du contexte et de l'interlocuteur
- élaborer des stratégies personnelles de compréhension et d'appropriation, apprendre à distinguer le contenu de la forme.

Il convient maintenant de tirer quelques conclusions de ce qui vient d'être esquissé ici:

1. Le cadre est conçu pour tenir compte de la diversité du système éducatif suisse, qui laisse aux autorités éducatives du canton ou du district la responsabilité de l'élaboration des objectifs détaillés.
2. Les plans-cadres se réfèrent à un niveau qui est "négocié" au moment de l'examen de fin d'études entre deux partenaires: l'enseignement secondaire représenté par un enseignant qui est aussi examinateur, et l'enseignement post-secondaire représenté généralement par un professeur d'université qui évalue et valide en spécialiste.
3. En Suisse, les élèves du secondaire post-obligatoire sont d'ordinaire tenus d'étudier une deuxième langue nationale ou étrangère pour être admis à passer l'examen de fin d'études. Les plans-cadres ne prévoient donc pas de qualifications partielles.
4. Les plans-cadres ne traitent pas de l'évaluation.

C'est la première fois que des objectifs sont définis pour l'ensemble de l'enseignement secondaire post-obligatoire suisse. En confiant cette mission aux enseignants eux-mêmes, les autorités pensent encourager un vaste mouvement de renouveau qui attirera toutes les forces vives de la profession.

## **2.2.2 REFORME DES EXAMENS DE LANGUES ETRANGERES DANS LE DEUXIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL NEERLANDAIS**

Theo J.M. Van Els, Université de Nimègue

### **Introduction**

Le projet auquel je participe aux Pays-Bas peut sans doute contribuer à éclairer certains aspects du thème central de notre Symposium, à savoir l'élaboration d'un cadre européen commun d'objectifs pour l'apprentissage des langues étrangères. Pour plus de commodité, j'ai regroupé dans une annexe au texte de la présente intervention quelques informations destinées à en faciliter la compréhension.

Ce projet porte sur l'élaboration d'un nouveau programme d'examens pour les cinq langues étrangères (allemand, anglais, espagnol, français et russe) , enseignées dans les deux filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général, le VWO qui prépare aux études universitaires, et le HAVO sur la formation professionnelle (consulter l'Annexe pour plus ample information). Nous devons donc essayer de définir avec suffisamment de précision des objectifs pour les cinq langues, et

c'est sur ce terrain que notre projet rejoint le thème du présent débat. En effet, deux points surtout méritent de retenir notre attention comme particulièrement pertinents ici: le premier a trait à la structure du cadre à construire, le second à la diversification à introduire à l'intérieur de ce cadre. Je les examinerai successivement ainsi que les problèmes qui s'y rattachent.

## 1. Structure du cadre

Dans nos spécifications, nous tentions de différencier clairement les niveaux entre les deux filières d'une part, et les cinq langues d'autre part. Le programme d'examens en vigueur actuellement formule les objectifs de la manière la plus vague qui soit, et ne fait nullement mention de distinctions de niveaux. Dans la réforme en cours, nous avons cherché à produire un système complet d'objectifs d'examens. Il s'agit d'une grille comprenant plusieurs niveaux, qui devrait nous permettre d'établir des distinctions entre les cinq langues et ce dans chacune des deux filières.

Pour mettre au point ce système, nous avons dû résoudre certains des problèmes posés par Daniel Coste dans sa question:

"Comment assurer une transparence et une cohérence d'ensemble tout en prenant en considération et en favorisant la pluralité et la diversification de l'enseignement et de l'apprentissage au delà du niveau-seuil?"

Parmi ces problèmes, certains sont en prise directe avec le sujet de notre Symposium. Quels sont-ils?

Tout d'abord, nos objectifs devaient remplir une double condition: être plus explicites que le programme actuel quant au contenu de l'enseignement, et suffisamment souples dans leur application aux différentes langues et/ou groupes d'apprenants. A cette fin, nous avons choisi le modèle de spécification proposé par Van EK en 1987, qui comprend les trois éléments fondamentaux bien connus: "tâches", "contenu" et "qualité", à savoir ce que l'apprenant doit être capable de faire dans la communication verbale, les fonctions et les notions qu'il doit pouvoir manier correctement sur le plan linguistique et sociolinguistique, et le degré de maîtrise atteint dans l'accomplissement des tâches communicatives. Lors du dernier atelier international "nouveau style" du Conseil de l'Europe à Rolduc/Kerkrade (voir Van Els 1990), j'avais déjà préconisé la description de ces trois paramètres comme solution à la fois explicites et se prêtant aux spécification individuelles.

Les objectifs que nous avons définis pour chacune des quatre aptitudes (voir Tableau 1) spécifient tous les deux premiers paramètres: "tâches" et "matériel linguistique" (le "contenu" de Van Ek). Le troisième paramètre, la "qualité" apparaît seulement dans les objectifs relatifs aux aptitudes de production.

	COMPREHENSION ECRITE	EXPRESSION ECRITE	COMPREHENSION ORALE	EXPRESSION ORALE
TACHES	dégager le sens général du texte, etc.	demander et donner de l'information, etc.	dégager le sens général du texte, etc.	demander et donner de l'information etc.
CONTENU (thèmes)	(thèmes)	(thèmes)	(thèmes)	(thèmes)
	(outils ling.) etc.	(outils ling.) etc.	(outils ling.) etc.	(outils ling.) etc.
QUALITE (...)	(...)	(exactitude, aisance)	(...)	(exactitude, aisance)

**Tableau 1 : "Objectifs pour les nouveaux examens HAVO/VWO"**

Ainsi définis, les objectifs sont utilisables dans les cinq langues et les deux filières. Quant aux différences qui peuvent exister entre les langues à un niveau donné, elles font l'objet d'un commentaire explicatif d'exemples, qui contient aussi la spécification des éléments purement linguistiques.

Autre avantage de ce système, ainsi que le montre Van Ek, les trois paramètres, "tâches", "contenu" et "qualité", laissent une grande marge de manoeuvre sur le plan de la variation quantitative et/ou qualitative et donc toute liberté quant au nombre de niveaux désiré. Par exemple, d'un niveau à l'autre on peut augmenter le nombre de tâches prescrites, mais on peut aussi spécifier différentes sortes de tâches. De même, on peut diversifier le contenu, quantitativement et qualitativement, en termes de fonctions et de notions, ou jouer sur une triple variation des tâches, du contenu et de la qualité. Dans notre projet, nous avons utilisé ces trois approches.

Pour chacune des quatre aptitudes, nous avons défini cinq niveaux, créant ainsi une grille d'objectifs qui nous permet de situer chacune des cinq langues de l'une ou l'autre filière dans des cases appropriées selon sa difficulté. Ainsi, par exemple nos propositions pour le VWO font apparaître une distinction entre les exigences requises pour l'anglais et le français dont tout le monde avait conscience, mais qui n'était pas spécifiée dans les objectifs d'examens: en anglais, les objectifs à atteindre sont ceux du niveau quatre de la grille dans les quatre aptitudes en français ils sont du niveau quatre pour la compréhension orale et écrite et du niveau trois pour l'expression orale et écrite (voir Tableau 2). Ce système vaut aussi pour d'autres langues, les différences d'exigences étant spécifiées par diverses combinaisons de niveaux dans les quatre aptitudes.

	COMPREHENSION ECRITE	EXPRESSION ECRITE	COMPREHENSION ORALE	EXPRESSION ORALE
Niveau 5	(...)	(...)	(...)	(...)
Niveau 4	E,F,G,S	E	E,F,G	E,G
Niveau 3		F,G,S	S	F
Niveau 2	R		R	R,S
Niveau 1		R		

**Tableau 2 : "Niveaux proposés pour le VWO"**

Allemand (G), Anglais (E), Espagnol (S), français (F), Russe (R).

Ce mode de différenciation entre langues d'inégale difficulté présente un avantage important qu'il importe de souligner: en effet, il n'établit pas nécessairement la distinction par un abaissement général de tel ou tel niveau (ou de tous les niveaux) dans les quatre aptitudes.

Un autre problème était à résoudre: à quel degré de compétence faire correspondre les niveaux supérieur et inférieur de la grille? De fait, la définition de ces limites est une opération capitale dans la construction d'un cadre de référence quel qu'il soit, national (ou même propre à un seul secteur du système éducatif) ou international. Pour notre part, nous nous sommes appuyés sur le contexte éducatif néerlandais. Le niveau inférieur est celui de la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (MAVO). Le niveau supérieur est celui qui pourrait être requis pour l'accès à des études de langues dans l'enseignement supérieur ("quasi bilingue"). C'est probablement aussi le dernier niveau pour lequel on peut formuler des objectifs dans l'enseignement inférieur, il en existe encore deux autres au moins: le niveau défini dans le tronc commun de l'"éducation de base pour tous" qui va bientôt être mise en place dans notre pays, et celui atteint, pour l'anglais seulement, à la fin du primaire. L'ensemble du dispositif comprend donc un minimum de sept niveaux dont six pour l'enseignement secondaire.

Comment ensuite définir l'étagement des niveaux, c'est-à-dire le contenu à maîtriser pour chacun d'eux, ou encore quelle est la distance à parcourir pour passer d'un niveau à l'autre? Il n'est pas question d'étudier ce problème à fond ici. Je dirai simplement que, contrairement à ce que j'avais d'abord pensé (Van Els 1989), chaque niveau ne doit pas constituer la même charge d'apprentissage pour les apprenants. Ainsi, dans notre projet, nous avons essayé de définir les niveaux de telle façon que chacun constitue une portion de compétence langagière parfaitement distincte de celle qui la précède et de celle qui la suit. De même, chacun des cinq niveaux de la grille ne représente pas la même fraction de la durée totale d'apprentissage requise pour maîtriser l'intégralité de la compétence définie dans les objectifs.

## 2. Diversification

Le second point qui me semble intéressant pour notre débat a trait à la question de D. Coste: "Jusqu'où faut-il pousser la diversification au delà du niveau-seuil"? et à cette autre: dans quelle mesure peut-on intégrer cette diversification dans un nouveau cadre général de référence, autrement dit dans un cadre européen? Là encore, notre projet peut apporter certains éléments de réponse, que je vais vous exposer brièvement.

Aux Pays-Bas, depuis quelque temps déjà, des signes se multiplient qui donnent à penser que sur un point au moins les exigences de l'enseignement supérieur en matière de langues étrangères ont évolué. Le programme d'examens traditionnel, qui teste une compétence globale composée des quatre aptitudes et de la littérature, ne répond plus toujours aux besoins. D'où l'apparition d'une demande nouvelle de "qualifications partielles". On nous a donc prié de réfléchir aussi à l'élaboration d'une série ou d'un système d'examens partiels. Or cette analyse nous a permis de constater que le besoin de diversification qui motive la demande d'examens partiels n'est pas le même que celui qui entre en jeu dans le secteur "Langues de spécialité" (LSP). En effet, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général néerlandais, la demande de diversification porte sur la possibilité d'amputer le programme complet, qui reste général et non spécialisé, d'une ou plusieurs de ses épreuves: par exemple laisser de côté la littérature, ou choisir uniquement la compréhension écrite ou les aptitudes orales. Or on peut facilement constituer une série d'examens partiels à partir du cadre d'objectifs mis au point dans notre projet.

Avant de conclure, je voudrais ajouter une ou deux remarques à propos de l'autre aspect du problème de la diversification à savoir dans quelle mesure le système d'objectifs que nous proposons peut s'adapter aussi au secteur "Langues de spécialité" (LSP). Notre projet a pris en compte les besoins des deux filières, l'une préparatoire aux études universitaires (VWO), l'autre plutôt technique et professionnelle (HAVO), et formulé des objectifs suffisamment généraux pour être utilisables dans les deux cas. Toutes les spécificités qui méritent d'être signalées ou appellent un commentaire ont été regroupées dans un chapitre complémentaire distinct. A l'évidence, ce système peut s'appliquer de la même façon à des filières dont les différences sont à la fois plus nombreuses et plus marquées que celles qui existent entre le VWO et le HAVO. C'est pourquoi la formulation d'objectifs en termes de "tâches", de "contenu" et de "qualité", couvrant à la fois toutes les filières et toutes les langues figurant dans le cadre, et assortie d'un complément traitant des caractéristiques propres à chacune, me semble préférable à une solution qui intégrerait les spécificités dans le corps principal de la définition des objectifs.

## 3. Conclusion

J'espère avoir réussi à mettre en évidence les points sur lesquels les recherches menées pour notre projet peuvent aider à construire un cadre européen. Avons-nous pour autant résolu tous les problèmes? Certes pas. Nous avons fait le premier pas en décidant de nous lancer dans cette entreprise. Restent tous les autres. Par exemple, l'une des questions qui se posent, et non des moindres, est de savoir comment enclencher le processus. A mon sens, deux voies sont ouvertes. Soit on réunit un groupe de personnes, des spécialistes je présume, pour mettre au point un système d'objectifs équilibré, cohérent et transparent, sans liens avec ceux qui existent déjà. Soit on commence par inventorier et analyser tous les systèmes existants, puis on construit un cadre qui convienne à la majorité d'entre eux sinon à tous. Cette seconde solution prendra sans doute plus de temps et sera certainement plus difficile.

Pourtant, elle pourrait s'avérer plus fructueuse parce que débouchant vraisemblablement sur un résultat plus réaliste.

Ma dernière remarque aura trait aux conséquences de la création d'un cadre européen sur les travaux que nous venons de mener aux Pays-Bas. Devrons-nous abandonner tout ou partie de notre système, et serions-nous disposés à le faire? En fait, la réponse à cette double question dépend largement de l'option choisie pour la construction du cadre. De toutes façons, il ne sera jamais imposé dans quelque pays que ce soit, et sa mise en oeuvre se fera toujours progressivement, à pas mesurés. Selon moi, pendant longtemps, le cadre européen, une fois achevé, sera avant tout un terme de comparaison pour les systèmes nationaux, qui s'y adapteront peu à peu. De plus, il ne trouvera sa forme plus ou moins définitive qu'au bout de longues années d'adaptations et de révisions. Au fil de notre projet néerlandais nous avons acquis la conviction que l'élaboration d'un cadre commun d'objectifs pour les langues étrangères devrait suivre une sorte de processus dialectique, même si, ou plus exactement surtout si les objectifs sont définis dans l'esprit des principes du Conseil de l'Europe.

## REFERENCES

van Ek, Jan A., Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, Volume II : Niveaux, Strasbourg (Conseil de l'Europe), 1989

van Els, Theo J.M., "An Autonomous Structure of Foreign Language Teaching Objectives in the Netherlands", dans : Rheinhold Freudenstein (éd.), Multilingual Education through Compact Courses, Tübingen (Gunter Narr Verlag), 1989, pp. 29-52

van Els, Theo J.M. "Formulation of Objectives for Modern Language Learning in Upper Secondary Education", dans : Gé Stocks (éd.), Report on Workshop 1A: "Curriculum Development for Modern Languages in Upper Secondary, General, Technical and Vocational Education 15/16-18/19", Enschede (SLO), 1991, pp. 21-28.

## ANNEXE: COMPLEMENT D'INFORMATION

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général comprend deux filières: l'HAVO qui dure cinq ans (de 12 à 17 ans), et le VWO qui dure six ans (de 12 à 18 ans). La plupart des élèves qui ont réussi leurs examens de fin d'études passent dans l'enseignement supérieur. Ceux du VWO se dirigent plutôt vers l'université, tandis que ceux de l'HAVO s'orientent vers des études techniques ou professionnelles. Dans les premières années des deux filières, l'allemand, l'anglais et le français sont des matières obligatoires. Ensuite tous les élèves gardent une langue étrangère au moins, qui figurera au nombre des épreuves de l'examen de fin d'études. La quasi-totalité des élèves choisissent l'anglais, près de la moitié d'entre eux l'allemand, et un tiers environ le français.

L'organisation des examens relève des autorités centrales de l'éducation et des établissements scolaires. Ils comprennent une épreuve de compréhension écrite sous forme de questions à choix multiple, commune à l'ensemble du pays, et des épreuves propres à chaque établissement pour les autres aptitudes (et la littérature). Le programme des examens est déterminé par l'administration centrale, qui définit le règlement et les objectifs à atteindre. Ils sont actuellement assez succincts et leur formulation est des plus vagues.

Le programme actuel, en vigueur depuis le début des années 70, va être révisé à la demande du Ministre de l'Education et ceci pour deux raisons. D'abord, au fil du temps, des problèmes ont surgi, dus principalement à l'imprécision du programme. Ainsi, le texte ne spécifie pas les distinctions de niveaux entre les langues à l'intérieur d'une même filière, ni entre les deux filières, alors même que tout le monde sait qu'elles existent. Ensuite, deuxième raison, les besoins de la société néerlandaise en matière de langues étrangères ont évolué. Les quatre aptitudes ne sont plus considérées comme d'égale importance, et il existe une demande de "qualifications partielles".

Le comité mis sur pied par le Ministre de l'Education a commencé ses travaux au premier semestre de 1990. Au printemps de 1992, il publiera des spécifications pour un programme d'examens révisé. Si tout va bien, ce dernier pourrait entrer en application à partir de l'année scolaire 1995-1996.

### 2.2.3 LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET LES PROBLEMES D'EVALUATION

Tony Fitzpatrick

Je voudrais aborder ici le problème de la définition d'un niveau "Stade 3", tel que le perçoit une organisation qui a eu à définir des objectifs et les niveaux d'acquisition correspondants pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'éducation des adultes. A la différence du Conseil de l'Europe qui avait décidé de surseoir à l'exploration du concept de "crédit" dans un système d'unités capitalisables à l'issue du Symposium du CDCC en 1977, notre organisation s'est efforcée dès le début de relier la spécification d'objectifs à des critères de résultats clairement définis.

Le système d'unités capitalisables de la Conférence internationale des Certificats a été mis en place en 1969 sous l'égide de l'Association allemande d'Education des Adultes, pour essayer de définir des étapes cohérentes dans l'acquisition d'une compétence de communication générale en langue étrangère. Le niveau "certificat", devenu depuis "Stade 2", fut le premier à être défini, dès 1969, et son objectif global se présentait ainsi:

"L'apprenant doit acquérir une compétence de compréhension et d'expression orales et écrites dans la langue de tous les jours qui lui permette de maîtriser toutes les situations importantes auxquelles il pourrait avoir à faire face pendant un séjour à l'étranger. Il doit être à même de comprendre une conversation se déroulant à vitesse normale sur des sujets de la vie quotidienne et d'y prendre part. Il doit aussi pouvoir énoncer des faits simples (oralement et par écrit) dans le cadre du matériel linguistique donné, de façon à ne pas gêner la communication". (c'est moi qui souligne ce point).

Il fallait donc circonscrire et définir avec précision le matériel linguistique que les apprenants auraient à maîtriser. C'était là un des aspects essentiels de ce premier objectif d'apprentissage (qui vaut aussi d'ailleurs pour les spécifications du Stade 1 ou "Grundbaustein") défini dans le cadre du cours multimédia "Follow Me" et qui correspond au **niveau-seuil en anglais pour les apprenants germanophones de l'anglais**. Ce faisant, on aiderait les apprenants à évaluer l'effort à fournir pour atteindre le but visé, et, autre intérêt, les spécifications pourraient constituer la matière d'un "contrat" passé entre l'enseignant et l'apprenant, et entre l'organisme examinateur et le candidat.

Contrat entre l'enseignant et l'apprenant d'abord, parce que le contenu et le niveau de compétence étant clairement définis, le contenu peut faire l'objet d'une négociation avec deux issues possibles: l'acceptation des spécifications comme base d'un programme d'apprentissage, ou l'introduction de modifications adaptées à des besoins individuels ou collectifs particuliers. Contrat entre l'organisme examinateur et le candidat ensuite, en ceci que le premier garantit au second que les épreuves ne porteront que sur le contenu linguistique prescrit.

Cette approche offre des avantages indéniables: le contenu d'apprentissage étant défini avec précision, il forme un tout dont le temps d'acquisition est raisonnablement mesurable. C'est pourquoi, d'ailleurs, la mise en oeuvre du système d'unités capitalisables a incontestablement stimulé et renouvelé la production de matériels didactiques, et eu le mérite d'établir un consensus quant aux éléments à intégrer en priorité dans les programmes d'enseignement/apprentissage. Toutefois, il s'est

attiré certaines critiques, parce que donnant souvent aux élèves une fausse impression de sécurité. Tout allait à peu près bien lorsqu'ils "fonctionnaient" linguistiquement dans le cadre rigoureux du programme fixé, mais dès qu'ils en sortaient les problèmes surgissaient.

Pour les concepteurs de programmes du système d'unités capitalisables, les apprenants avaient besoin, c'était clair, d'acquérir des stratégies qui les aident à devenir plus efficaces et autonomes dans l'utilisation de la langue cible. Il fallait donc en tenir compte dans l'élaboration de toute nouvelle spécification pour l'apprentissage d'une compétence générale de communication. Ce souci apparaît dans la définition de l'objectif global du Stade 3, formulée ainsi:

"L'objectif global des enseignements du Stade 3 est que l'apprenant puisse utiliser la langue étrangère de manière efficace et autonome à des fins qui lui sont propres. Autrement dit, il doit pouvoir maîtriser efficacement toute situation relativement importante à ses yeux, qui pourrait se présenter pendant un séjour à l'étranger quelle qu'en soit la durée, ou qui nécessiterait le recours à la langue cible dans son propre pays".

Une utilisation efficace de la langue étrangère implique une exactitude et une aisance appropriées à la situation de communication, le respect des conventions régissant le choix des formes linguistiques dans cette situation, la prise en compte des divers rôles des participants et de l'objet de la communication, du registre plus ou moins formel requis, des circonstances spatiales, temporelles, etc., et une certaine familiarité avec le contexte culturel dans lequel évoluent les locuteurs natifs. La maîtrise efficace d'une situation peut aussi exiger, parallèlement au développement des compétences langagières, celui d'une compétence sociale partiellement ou indirectement reliée à l'emploi d'une langue.

Pour que l'apprenant soit capable d'utiliser la langue étrangère de manière autonome et à des fins qui lui sont propres, il faut lui donner les moyens de maîtriser non seulement les situations de tous les jours et les sujets d'intérêt général qui forment la matière des enseignements habituels, mais aussi ceux qui le concernent ou l'intéressent à titre personnel, et ce en dépit de savoirs et de savoir-faire limités. **Sont exclus toutefois les sujets ou situations dont la spécificité d'ordre professionnel ou autre appelle une formation spécialisée** même pour le locuteur natif. L'acquisition de cette autonomie par rapport à un programme prescrit présuppose le développement d'une compétence d'études (l'utilisation de toutes les sources d'information disponibles, dictionnaires et autres ouvrages de référence, modèles et informateurs, etc.), et d'une compétence de traitement de texte (structurer un texte, repérer les mots-clés, en dégager les références implicites; le segmenter, déduire du contexte le sens des éléments linguistiques inconnus, distinguer l'essentiel de l'accessoire, le fait du commentaire, etc.).

A l'évidence, il est hors de question d'atteindre tous les objectifs de ce programme très complet dans le court laps de temps imparti à l'éducation des adultes et à la formation permanente. Pourtant, ces objectifs n'en indiquent pas moins clairement où doit porter l'effort à ce niveau, orientations qui diffèrent de celles des enseignements situés plus bas dans l'échelle de progression définie aux Stades 1 et 2.

Les résultats des candidats aux examens du niveau Certificat se sont avérés en adéquation avec les spécifications prescrites, mais ils ont aussi mis en lumière les inconvénients du système. En effet, au-delà du Certificat ou du niveau-seuil, pour continuer à progresser en aisance et en exactitude, l'apprenant doit pouvoir maîtriser le jeu langagier plus complexe qui intervient dans un débat public ou une discussion en groupe restreint. De même, pour accroître son efficacité et son autonomie dans la langue étrangère, il lui faut aussi améliorer sa compréhension de la structure des textes écrits et oraux. Ces besoins sont les mêmes pour tous les apprenants quel que soit le but visé, et c'est pourquoi les enseignements post-certificat ou niveau-seuil se doivent d'y répondre, trouvant là une aire d'apprentissage commune, qui correspond à l'axe "vertical" de Daniel Coste.

Par ailleurs, pour les enseignements dont la visée est essentiellement d'ordre professionnel, nous avons essayé de définir des tronc communs d'emploi de la langue applicables à tel ou tel secteur : par exemple **English for Business Purposes**, **English for Technical Purposes**, **English for Hotel and Catering Industry**, le **français à usage professionnel**. Ces spécifications se fondent sur le programme du "Certificat" ou du Stade 1, et constituent ce que Daniel Coste appelle les développements horizontaux.

Une fois ces contenus définis, il nous fallait passer à l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences de l'apprenant au niveau Stade 3, tâche plutôt ardue car reposant sur une situation paradoxale. En effet, dès lors que nous avons choisi de privilégier la négociation enseignant/apprenant à propos du contenu de l'apprentissage, nous nous privions du moyen de prévoir exactement les champs lexicaux et thématiques (autres que ceux définis pour le niveau Certificat) qui seraient étudiés de façon approfondie. De fait, comme nous venons de le voir, les spécifications du Stade 3 portent davantage sur des stratégies d'acquisition de la langue (formation des mots, stratégies de compréhension écrite, utilisation des sources d'information, mais aussi affinement de la connaissance du système formel) que sur l'enrichissement du vocabulaire par des listes précises de mots et d'expressions établies d'après les inventaires de sujets et les intentions de parole figurant dans le programme du Certificat. D'autre part, avec les spécifications du Stade 3, nous espérons fournir aux apprenants et aux enseignants un instrument utile à la planification du processus d'apprentissage au-delà du Certificat ou du niveau-seuil. L'expérience avait montré qu'aux niveaux inférieurs, une définition explicite des éléments essentiels facilitait l'apprentissage, le rendant plus efficace et plus satisfaisant pour la grande majorité des apprenants, et qu'en revanche, au-delà du certificat ou du niveau-seuil, le manque de directives dans les programmes avait entraîné une certaine confusion, déroutante et frustrante pour les apprenants. Par conséquent, les tests ou examens que nous avions à mettre au point devaient remplir deux conditions. premièrement, contribuer à l'orientation de l'apprentissage en offrant des exemples de matériels qui devraient être maîtrisés à ce niveau, deuxièmement, permettre à chacun de prouver sa compétence dans des domaines choisis par lui en faisant appel à des formes plus ouvertes d'évaluation.

Cette seconde condition semblait plus difficile à satisfaire, en ce qu'apparemment elle obligeait à rompre avec la tradition des formes et des items d'épreuves standardisés, caractéristique des examens ICC jusqu'au Certificat. Pourtant, on s'est aperçu dans la phase pilote qu'il était possible d'inclure dans l'examen oral des éléments qui permettaient aux candidats de montrer leurs connaissances et leur compétence dans des domaines spécialisés de leur choix. Dans ce cas, les candidats choisissent à l'avance le sujet et la forme de l'interrogation, et la préparent en dehors du cadre de l'examen. La tâche de l'examineur est alors d'entraîner le candidat dans une discussion naturelle sur le sujet choisi. La notation de ce type d'épreuve n'est pas facile, et même les examinateurs chevronnés, connaissant parfaitement les procédures de notation des examens du Stade 1 et du Certificat, ont eu besoin de consignes précises. En complétant cette épreuve par d'autres plus classiques puisées dans des items de type Certificat, on a pu définir des critères de résultats généraux dont la fiabilité inter-examineurs s'est avérée tout à fait satisfaisante.

La grande phase expérimentale des examens du nouveau Stade 3 s'est déroulée d'octobre 1989 à février 1991 : des candidats Erasmus potentiels d'Allemagne, d'Espagne, de France, du Portugal et du Royaume-Uni ont passé une version modifiée de l'examen pour l'anglais, l'espagnol ou le français.

Puis candidats et enseignants ont participé à une évaluation dont le bilan s'est avéré positif, du moins en ce qui concerne ce groupe cible. En effet, l'examen permet de mesurer valablement si le groupe a atteint un niveau de compétence dans la langue étrangère suffisant pour pouvoir effectuer avec profit une longue période d'études dans un établissement d'enseignement supérieur du pays où la langue cible est la langue d'instruction. Pour un public plus général, un examen du Stade 3 pourrait indiquer le franchissement d'une étape de plus dans l'amélioration de la maîtrise de la langue étrangère. Une version modifiée de l'examen du Stade 3 modèle ERASMUS a été expérimentée dans de nombreux centres d'éducation des adultes en Allemagne et en France.

Finalement, pour nous, "verticalité" et "horizontalité" ne constituent pas les deux termes d'une alternative, mais une double nécessité. D'une part, la progression de l'apprentissage au-delà du niveau-seuil exige des compétences langagières générales supérieures à celles qu'ont les candidats qui se présentent aux examens du niveau-seuil, "verticalité". D'autre part, les apprenants doivent pouvoir aussi acquérir une compétence axée sur une spécialité ou un secteur professionnel, "horizontalité". En fait, les deux se recoupent sur le plan de l'acquisition d'un savoir linguistique et de stratégies d'apprentissage, et du rapport entre la connaissance d'un contenu et un savoir faire linguistique. Plus l'apprenant progresse dans sa compétence en langue étrangère, plus il devient difficile de distinguer entre l'apprentissage purement linguistique et l'acquisition des techniques de communication nécessaires à tout apprentissage et à toute interaction sociale.

#### 2.2.4 LE CADRE MULTILINGUE DU PROJET DE CERTIFICAT EUROPEEN

##### Arturio Tosi, Coordonnateur du Projet

Le Projet de Certificat Européen a été lancé il y a plus de deux ans par plusieurs départements d'université qui enseignent leur langue nationale comme langue étrangère et ont donc acquis une certaine expérience des examens en la matière. Je voudrais vous présenter rapidement le bilan de cette collaboration, et tout d'abord vous en préciser le but.

Cette initiative multilingue n'est pas née d'un intérêt théoricien pour l'exploration de l'après-niveau-seuil (changement ou continuité ?). Il ne s'agissait pas non plus d'essayer d'élaborer un cadre multilingue pour tel ou tel programme d'apprentissage, ou tel ou tel contexte éducatif.

Notre projet visait à mettre au point, pour l'évaluation de la compétence en langue étrangère, un système d'unités capitalisables qui soit applicable à toutes les langues européennes. D'où la décision qui fut prise d'en confier la réalisation à plusieurs équipes nationales, qui eurent pour instruction d'unir leurs efforts en vue de rapprocher des traditions différentes, et non de créer, une superstructure entièrement nouvelle.

Pour prendre toute la mesure de cette entreprise, il convient d'en connaître les tenants et les aboutissants. J'évoquerai ici, exemples à l'appui, trois aspects de notre projet: sa matière, sa plurinationalité et sa dimension politique.

Concernant la **matière** du Projet, l'un des problèmes à résoudre portait sur la détermination des niveaux et la définition du contenu de toute la gamme des compétences en langue étrangère de façon à les regrouper dans une structure modulaire unique. En effet, nous ne nous intéressions pas seulement à l'après-niveau-seuil, mais à tous les degrés de l'échelle des compétences, depuis la survie jusqu'au quasi-bilinguisme.

Comme c'est le cas dans beaucoup d'autres programmes, nous avons estimé pouvoir situer le niveau inférieur quelque part entre le point zéro du débutant et la survie. Pour l'autre extrémité, la tâche ne fut pas aussi aisée. C'est le niveau supérieur, bien plus que l'après-niveau-seuil qui suscita parmi nous le plus de controverse. Quels acquis peut-on raisonnablement attendre et mesurer? Certainement pas une compétence native. Le bilinguisme? Mais à quoi correspond-il en Europe? Finalement, c'est dans les tout derniers développements du débat sur la réalité et la fiction de la compétence bilingue que nous avons trouvé quelques éléments sur lesquels nous appuyer.

Autre difficulté liée celle-ci à la **nature plurinationale** du projet: sur quels critères asseoir la notion d'équivalence des performances entre les différentes langues. Elle ne pouvait se fonder ni sur des comparaisons arbitraires entre les qualifications nationales existant dans chaque pays, ni sur la quantification inter-langues des acquis lexicaux et structuraux.

L'équivalence devait donc reposer sur des normes d'emploi de la langue et non sur la connaissance du système linguistique. Mais comment parvenir à s'entendre sur un système unifié de mesure de la communication? Et fallait-il recourir au contrôle direct des connaissances et aux matériaux authentiques, ou à l'évaluation indirecte des propriétés spécifiques qui sous-tendent la compétence langagière? Et quelles devaient être la forme de l'épreuve et la nature des questions? Ou comment résoudre le dilemme de l'évaluation: objective ou subjective? L'accord fut trouvé non sans mal. Les traditions nationales sont, nous le savons tous, très divergentes quant à la fonction sociale de l'évaluation, sans parler des méthodes et des procédures d'examens de langues en tant qu'expérience individuelle et holistique.

Enfin, pour passer au troisième aspect de notre projet, **politique** celui-là, nous devons nous préoccuper du statut de nos examens et de la validité de nos certificats en Europe et dans le reste du monde. Ce n'est certes pas la première fois que le problème est posé dans les réunions du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes, et nombre d'entre vous ont déjà dû se demander qui allait décider de la reconnaissance des futures qualifications de compétence en langue étrangère en Europe. Les ministères nationaux, ou une instance supranationale qui évoluera les certifications selon des normes liées à leur utilisation professionnelle? La seconde solution semble préférable, car la qualité des examens dépend directement des possibilités de comparaison et du degré de compétition.

Mais il reste à savoir s'il s'agit là d'une option réaliste vers laquelle l'Europe évaluera naturellement, ou s'il ne faudra pas la promouvoir sur le terrain politique en l'inscrivant à l'ordre du jour de nos institutions supranationales, à condition que l'Europe soit vraiment désireuse de casser les monopoles de l'éducation, étatique dans certains pays, contrats privés et d'exclusivité dans d'autres.

Pour en revenir au contenu de notre cadre multilingue, il se présente sous la forme d'un cube: les quatre aptitudes sont classées verticalement, et les niveaux de compétence horizontalement, ces derniers échelonnés de la "survie" au "bilinguisme", en passant par deux niveaux intermédiaires, l'inférieur ou "opérationnel" et le supérieur ou "autonome".

Ces quatre niveaux, appelés Niveau 1, Niveau 3, Niveau 5 et Niveau 7, sont accessibles aux candidats qui ont atteint une compétence équivalente dans les quatre aptitudes. Quand leur compétence est inégale, ils peuvent choisir l'une des trois combinaisons prévues en pareil cas, à savoir le Niveau 2, le Niveau 4 et le Niveau 6. Cette modularisation permet de tester les quatre aptitudes fondamentales (orales et écrites, ou réception et production) par paires à deux niveaux différents, mais toujours successifs.

Ce cadre multilingue comprend aussi une spécification détaillée des objectifs d'apprentissage de notre programme d'examens. Les objectifs généraux des quatre aptitudes, descripteurs de contenu et de performance dans les tâches communicatives, fonctions et situations notamment, varient d'un niveau à l'autre, mais sont les mêmes pour toutes les langues. En revanche, l'étendue des connaissances lexicales et grammaticales requises, et les éléments extra-linguistiques qui entrent en jeu dans la performance, font l'objet de propositions plutôt que de prescriptions, car ils diffèrent selon les langues.

Pour compléter cet exposé, il me faut mentionner d'autres paramètres importants qui éclairent les principes sur lesquels reposent notre projet et les critères utilisés dans la construction de ce cadre.

1. Premièrement, le système d'unités capitalisables multilingue que nous avons mis au point s'adresse à trois catégories d'apprenants: a. les élèves en fin d'études secondaires, b. les étudiants de l'enseignement supérieur, c. les adultes.

2. Deuxièmement, et nous insistons sur ce point, notre programme contrôle la compétence en langue étrangère, c'est-à-dire la compétence d'un apprenant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, à condition que sa compétence dans cette dernière ne soit pas inférieure à celle qu'il a dans la langue étrangère considérée. Autrement dit, nos examens ne doivent pas servir à évaluer la compétence en langue maternelle, ni à mesurer la progression de l'acquisition non guidée d'une deuxième langue par les migrants.
3. Troisièmement, convaincus qu'à partir d'un certain niveau, plus on se perfectionne dans une langue, plus il faut faire appel à des opérations cognitives plutôt qu'aux aptitudes communicatives fondamentales, nous attendons des candidats qui se présentent à nos examens en langue étrangère du niveau bilingue qu'ils aient un niveau minimum d'instruction et de culture générale dans leur langue maternelle.

En effet, nous estimons devoir souligner que le niveau supérieur de compétence en langue étrangère peut ne pas convenir à certains locuteurs natifs, en particulier à ceux qui n'ont pu atteindre un niveau d'instruction et de culture générale équivalent dans leur langue maternelle. Nous proposons que ce niveau bilingue soit ouvert uniquement aux étudiants qui ont bénéficié d'un enseignement bilingue, ou aux adultes qui exercent leur activité professionnelle dans les deux langues.

4. Quatrièmement, la langue cible contrôlée n'est pas spécialisée, orientée vers telles ou telles études ou profession, même au niveau bilingue. C'est la langue de tous les jours. Et c'est pourquoi, chaque niveau est aussi équidistant des autres que possible.
5. Le cinquième et dernier paramètre important concerne l'applicabilité de notre cadre. Nous espérons fournir un programme multilingue souple, convenant aux trois catégories d'apprenants déjà citées (ceux qui terminent leurs études secondaires, les étudiants de l'enseignement supérieur et les adultes).

Nos examens, est-il besoin de le répéter, n'ont pas été conçus en fonction de tel ou tel programme d'apprentissage, ou système éducatif national, ou organisme international ou plurinational dont nous tenterions d'imposer les normes.

Il s'agit là d'une approche très différente de celle qui est adoptée dans la construction d'un cadre fondé sur un programme d'enseignement. En pareil cas, la référence à un contexte pédagogique donné peut aller jusqu'à indiquer le nombre d'heures requis pour atteindre chaque niveau. Ce genre de spécification, qui peut se justifier pour un programme d'enseignement, nous a paru trompeur dans un programme d'examens destiné à des apprenants engagés dans des formations diverses et ayant des antécédents linguistiques très variés.

Enfin, il est un dernier point que l'on évoque rarement, je veux parler du rôle que pourrait jouer un cadre multilingue dans la promotion des langues étrangères européennes peu enseignées, et ceci parce que les qualifications délivrées sont mal connues et donc difficilement utilisables. Leur intégration à un système d'examens et de certification multilingues constituerait un grand progrès à cet égard.

Nous avons achevé en temps voulu la phase expérimentale de notre programme d'examens. Nous prévoyons la première session l'été prochain, et la mise en oeuvre du service multilingue complet en 1993. Si ce calendrier n'est pas respecté, toutes les équipes engagées dans le projet inclinent à penser que ce sera probablement, et surtout, pour des raisons d'ordre politique, auquel cas, piètre consolation mais consolation tout de même, le travail de recherche n'aura pas été accompli en pure perte.

## 2.2.5 RENOVIATION DU CURRICULUM A L'INSTITUTO CERVANTES

### Ernesto Martin-Peris, Instituto Cervantes

Tony Fitzpatrick a rappelé que l'ICC avait été fondée en 1969. Notre Instituto Cervantes, lui, est né en mars 1991. Aussi ne suis-je guère en mesure de vous parler réalisations, nous n'en sommes pas encore là, mais plutôt projets, orientations, directives et intentions. Si j'ajoute à cela que mon entrée en fonctions date seulement de lundi dernier, vous comprendrez que j'ai peu de réalisations à présenter.

Je me propose donc de revenir sur le contenu des exposés précédents et de le relier aux intentions de l'équipe qui dirige actuellement l'Instituto Cervantes.

En avril 1989, l'Etat espagnol a pris deux grandes initiatives pour la promotion de l'espagnol dans le monde: la fondation de l'Instituto Cervantes et la création des Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Cette dernière fut confiée au Ministère de l'Education, organisateur des examens, l'Université de Salamanque ayant la responsabilité du contenu et des procédures.

L'Instituto Cervantes étant un organisme entièrement nouveau, nous avons toute liberté d'action, sans avoir à tenir compte de règlements ou de contraintes hérités de directions précédentes.

Nous avons pris en charge une quarantaine d'écoles dans le monde, lesquelles relevaient jusque-là de la compétence de divers ministères espagnols. Mes fonctions de directeur des études porteront essentiellement sur la rénovation du curriculum, le recrutement et la formation d'enseignants pour ce type d'établissement, auxquels s'ajoutera la responsabilité du Bureau LINGUA espagnol. C'est à dessein que je reprends l'expression "rénovation du curriculum" ("curriculum renewal") employée par Clark<sup>1</sup> dans son article sur la construction d'un curriculum, parce que je partage ses vues sur la question (Clark 1987).

Outre cette quarantaine d'écoles de par le monde, nous avons aussi hérité du fruit des travaux de la commission interministérielle, groupe de travail constitué de représentants des divers ministères engagés dans le projet de création de l'Instituto Cervantes, textes qui devaient servir à orienter l'action de cet organisme. Les deux principaux documents définissent, l'un les buts généraux de l'Instituto Cervantes, l'autre les quatre niveaux de compétence de son curriculum.

Ces buts généraux de l'Instituto Cervantes ont été énoncés en termes d'utilisation de la langue à des fins de communication: apprentissage de la langue comme moyen de compréhension interprofessionnelle et interculturelle, sensibilisation socioculturelle, sensibilisation linguistique, formation, et développement de la personnalité et de l'autonomie de l'apprenant. A nous de construire et de mettre en oeuvre notre curriculum à partir de ces directives.

L'autre document définit quatre niveaux de compétence au sein d'un tronc commun. Le premier correspond à peu près au "Niveau Umbral", version espagnole du Niveau-Seuil due à Peter Slagter. Les trois autres niveaux sont exprimés en termes de compétence générale, selon la capacité des apprenants dans les quatre aptitudes. en principe, les quatre niveaux devaient être homogènes dans tout le système.

---

1) Clark, J.L. 1987: "Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning", Oxford University Press, Oxford

C'est sur cette base (dont nous avons hérité) que nous allons travailler, en commençant par adapter le curriculum du tronc commun aux différentes aires géographiques et culturelles. A cette opération, nécessaire à nos yeux, nous associerons les enseignants, qui participeront à la définition, à la gradation et à la segmentation des contenus. Nous espérons pouvoir nous inspirer des travaux du Ministère espagnol de l'Education sur l'enseignement des langues vivantes, lesquels ont abouti notamment à la mise au point d'un nouveau modèle de curriculum. Je vais vous le présenter en quelques mots pour vous donner une idée de la façon dont nous comptons construire et mettre en oeuvre notre propre curriculum.

Le Ministère de l'Education prévoit trois "niveaux généraux de concrétisation":

- Seul le premier "niveau général de concrétisation" a fait l'objet d'une définition publiée par ses soins. La structure retenue n'est pas séquentielle, mais composée de "blocs". Le premier bloc comprend ce qu'il appelle "Faits et concepts", et englobe tous les composants linguistiques de l'apprentissage d'une langue. Le deuxième, "Procédures", concerne les capacités et les procédures mobilisées dans l'emploi d'une langue. Le troisième porte, comme son nom l'indique, sur les "Attitudes, valeurs et normes" à développer chez tout apprenant d'une langue étrangère. C'est ce premier niveau de concrétisation qui devrait constituer le tronc commun général.
- Le deuxième niveau de concrétisation est une adaptation du précédent, laissée à l'initiative des écoles et à partir de laquelle chacune définit son programme.
- Le troisième niveau de concrétisation est un curriculum individualisé, fruit d'une concertation entre le groupe d'apprenants ou l'étudiant et l'enseignant.

Ce modèle suppose la participation active des enseignants et des apprenants.

C'est donc en nous inspirant de ce type d'approche que nous allons tenter de construire un curriculum et de l'adapter aux divers contextes d'apprentissage de l'espagnol dans le monde et à leurs publics jeune et adulte.

La diversification joue un rôle important dans ce projet. Elle doit intervenir dans la négociation des contenus, tant commun qu'individualisé. Par contenu commun, j'entends celui qui sera applicable aux établissements et apprenants d'une même aire géographique et culturelle (deuxième niveau de concrétisation). Par contenu individualisé, comprenez la pratique en classe dont apprenants et enseignant peuvent négocier le contenu (troisième niveau de concrétisation).

L'autonomie de l'apprenant est un aspect fondamental de la diversification, et il me semble possible aux niveaux supérieurs d'organiser le contenu de l'apprentissage en modules, comme l'a proposé Daniel Coste. De fait, diversification et individualisation ont toujours été au coeur de nos préoccupations. C'est pourquoi un curriculum établi selon ces principes devrait permettre:

- le choix des champs thématiques d'apprentissage;
- le choix d'une série de parcours individuels d'apprentissage;
- que le choix des tâches et l'organisation de leur progression s'effectuent au sein du groupe d'apprenants;
- que les décisions concernant l'organisation de l'apprentissage soient dictées par les besoins individuels et sociaux d'apprentissage.

Ceci étant applicable au curriculum du tronc commun dans sa mise en oeuvre et son adaptation.

Tous ces éléments doivent être présents dans notre projet de curriculum. En effet, nous sommes convaincus que, parallèlement aux besoins de communication qui peuvent être prédéfinis, chaque membre de chaque groupe d'apprentissage vient aux cours porteur d'un profil et de besoins d'apprentissage qui lui sont propres. Aussi est-ce avant tout ces besoins-là que nous devons satisfaire, si nous voulons apporter une réponse adéquate à cette demande diversifiée.

Je dois admettre que nous nous sommes davantage intéressés aux besoins et aux parcours d'apprentissage qu'à la certification de la compétence. Pourtant il me paraît possible de relier nos deux projets au Cadre européen proposé, et nous sommes prêts à explorer des voies de coopération. Je tiens à souligner encore une fois que ces projets ont été pensés en termes d'objectifs, de contenu et de méthodologie, et pas vraiment de certification. Pourtant ce dernier point suscite en moi maintes interrogations.

Aussi voudrais-je, en conclusion, poser trois questions nées, je le précise, de mon enthousiasme pour ce projet de cadre européen, et non d'une envie de jouer l'avocat du diable, même si j'éprouve quelques doutes quant à sa faisabilité.

1. le degré de diversification souhaitable pour les objectifs et le contenu est-il réalisable pour la certification? Parviendra-t-on à mettre au point un système de certification qui soit aussi diversifié horizontalement?

Ne serait-il pas plus commode d'avoir un système de certification unifié pour les savoirs et les savoir-faire linguistiques généraux, et autant de certificats de spécialité que nécessaire, chacun comprenant différents niveaux de compétence?

2. A quel moment cessons-nous de créer des modules? Combien de domaines spécialisés, pour reprendre le propos de Daniel Coste, pouvons-nous prévoir?
3. Avec quels critères garantissons-nous la cohérence de la définition des modules dans tous les systèmes et institutions?

Jan A. Van Ek

Initialement publié en 1975 par le Conseil de l'Europe pour l'anglais à l'intention des apprenants adultes, *The Threshold Level* est un modèle de description des objectifs d'apprentissage des langues vivantes sur le plan de l'aptitude à communiquer. Il a été adapté depuis pour une douzaine d'autres langues européennes et différents groupes-cibles. Ces divers niveaux-seuils ont joué un rôle déterminant dans la promotion d'une nouvelle approche de la pédagogie des langues vivantes privilégiant non plus le contenu mais l'objectif de communication, parce qu'ils établissaient des bases d'élaboration de programmes communicatifs plus concrètes, cohérentes et globales que ce qui existait jusqu'alors. Il faut cependant rappeler que *The Threshold Level* n'était qu'un premier essai. Il devait faire l'objet d'expériences pilotes et d'études de cas en vue "d'éprouver la pertinence et la faisabilité de l'objectif proposé dans la pluralité des contextes éducatifs et dans des conditions très diverses". A l'issue de cette phase d'observation, la spécification sera révisée; il s'agit donc d'une définition provisoire", comme le précise la Préface de John Trim.

Depuis, des dizaines de milliers d'exemplaires ont circulé dans le monde entier, et ce document "provisoire" a été largement et parfois mal utilisé. Dans la plupart des cas, cependant, il a correctement servi le rôle qui lui avait été assigné, à savoir être un modèle et un exemple à adapter librement aux besoins et aux situations de tel ou tel groupe cible sans lui faire perdre ses traits essentiels. C'est à ces caractéristiques qu'il doit sa fonction de spécification de ce qui était supposé constituer l'aptitude à communiquer dans une langue étrangère à un certain niveau, autrement dit l'aptitude à "fonctionner" de façon appropriée dans une gamme de situations où on aurait probablement besoin d'utiliser la langue étrangère. En conséquence, *The Threshold Level* cherchait à recenser ces situations, à indiquer ce que les apprenants devraient être capables de faire en pareil cas, et à analyser les savoir-faire mis en jeu sur le plan de l'aptitude à remplir certaines fonctions langagières et à manier certaines notions. De plus, pour aider au maximum les utilisateurs, chaque élément fonctionnel ou notionnel était assorti de réalisations, c'est-à-dire de formes linguistiques (mots, structures, idiotismes) censées permettre à l'apprenant de maîtriser la situation de façon efficace et rentable. Ces réalisations ne devaient en aucun cas être tenues pour une grammaire et un vocabulaire prescrits. Il s'agissait seulement de recommandations; la manière dont l'apprenant devait remplir les diverses fonctions et manipuler les diverses notions était laissée entièrement libre. Néanmoins, on pouvait y puiser un certain nombre d'indications utiles, sur le degré plus ou moins formel d'une interaction par exemple, ou s'en servir comme liste de référence. Mais il était bien entendu que leur rôle s'arrêtait là.

Comme on pouvait s'y attendre, lors de sa parution, *The Threshold Level* suscita bien des critiques dont beaucoup furent constructives. Il engendra notamment un vaste mouvement de réflexion originale et créative sur la nature de l'aptitude à communiquer et sur ses incidences pédagogiques. Force fut alors de reconnaître que même si l'on pouvait à juste titre considérer *The Threshold Level* comme l'essentiel de l'aptitude à communiquer, plusieurs autres composantes, non moins importantes, restaient à définir.

Progressivement, au fil de la recherche et des nombreuses publications auxquelles elle a donné lieu, (qu'elles aient ou non un lien avec *The Threshold Level*), on a pénétré plus avant dans la nature de l'aptitude à communiquer, et trouvé le moyen de spécifier utilement diverses composantes laissées de côté jusqu'alors. Parmi ces publications, je voudrais citer plus particulièrement les spécifications du niveau-seuil pour les autres langues européennes, parues après la première version pour l'anglais. Dans la plupart des cas, leurs auteurs ont cherché à élargir de multiples façons le champ des

spécifications. Toujours dans le cadre du Programme Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, une synthèse regroupant des études de différents auteurs a été publiée en 1984 sous un titre évocateur: "**Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues**". Puis, j'ai moi-même été chargé d'organiser les divers éléments apportés par ces études préliminaires en un modèle global définissant les objectifs d'apprentissage des langues, et d'étudier la nature et les implications pédagogiques de chacune de ses composantes. C'est ainsi que parut en 1986 en anglais une étude sur les "Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes" publiée par le Conseil de l'Europe, dont le premier volume intitulé "**Contenu et portée**" (Van Ek 1988 version française) définissait plusieurs composantes de l'aptitude à la communication qui n'avaient pas été prises en compte dans The Threshold Level.

Le modèle de l'aptitude à la communication présenté dans ce document distinguait six composantes:

1. La **compétence linguistique** ou la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel;
2. la **compétence sous-linguistique** ou la capacité d'utiliser et d'interpréter des formes linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication (le contexte, qui communique avec qui, dans quel but etc);
3. la **compétence discursive** ou la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes écrits ou oraux (media, dialogues, lettres, etc.);
4. la **compétence stratégique** ou plus justement la compétence de compensation. C'est la capacité de recourir à des stratégies de communication verbales ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code du langage ou toute autre cause d'interruption de la communication;
5. la **compétence socioculturelle** ou une certaine familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée par les locuteurs natifs et avec la manière dont ce contexte influe sur le choix et l'effet communicatif de telle ou telle forme langagière;
6. la **compétence sociale** ou la capacité d'utiliser de façon appropriée des stratégies sociales pour atteindre son objectif de communication.

Une fois cette étude publiée, il fallait passer à l'étape suivante, à savoir l'application du modèle enrichi à de nouveaux objectifs. Or l'occasion s'en présenta, lorsqu'après l'achèvement du Projet n° 12 en 1987, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe lança un autre projet appelé "**Apprentissage des langues et citoyenneté européenne**". Parmi les grands thèmes de ce projet figurait la révision de "la définition originale du niveau-seuil appliquée à l'anglais pour tenir compte de l'évolution intervenue dans les quinze dernières années, depuis sa conception à titre d'expérience pilote." Plusieurs organismes qui s'occupent de la promotion de l'anglais langue étrangère, le British Council, le University of Cambridge Examination Syndicate, et BBC English, se déclarèrent prêts à participer activement à ce travail de révision et d'extension qui concernait à la fois The Threshold Level et Waystage, l'objectif intermédiaire. Le Conseil de l'Europe nous en confia la réalisation à John Trim et à moi. Nous nous y employâmes pendant deux ans (1989 et 1990), à l'issue desquels ont paru les deux ouvrages: Threshold Level 1990 et Waystage 1990.

La suite de mon propos portera uniquement sur le Threshold Level 1990, mais presque tout ce qui sera dit vaut également pour le nouveau Waystage.

Le Threshold Level 1990 se fonde sur le modèle de définition de l'aptitude à la communication exposé dans "contenu et portée" Van Ek 1988). Aussi toutes les composantes de l'aptitude à la communication y sont-elles prises en compte sans pour autant faire l'objet de chapitres distincts comme dans l'étude précitée. Nous avons conçu la nouvelle définition dans le souci de la rendre la plus utile possible à la planification des processus d'enseignement et d'apprentissage, d'où un certain regroupement des composantes et parfois aussi un agencement différent des spécifications. En fait, nous avons privilégié, parmi les destinataires potentiels de notre ouvrage, les concepteurs et les utilisateurs de manuels et autres matériels didactiques. C'est ainsi par exemple que nous avons ajouté un nouveau chapitre intitulé "Comment aborder les textes: compréhension écrite et compréhension orale" dont le contenu aurait pu être traité à propos des diverses composantes du modèle analytique et plus particulièrement dans la compétence discursive. Pourtant, nous plaçant dans l'optique des utilisateurs qui ont à composer ou à choisir des textes et ensuite à planifier les activités d'apprentissage permettant leur exploitation, nous avons jugé préférable de regrouper l'essentiel de l'information dans un chapitre distinct, et de la présenter sous une forme qui aide à saisir les possibilités de mise en corrélation des diverses composantes de notre modèle dans le travail d'acquisition de la compétence en question.

Le nouveau Threshold Level reprend en substance les principaux éléments de la version initiale. On y retrouve donc des listes systématiques de situations, de sujets, de fonctions langagières, et de notions générales et spécifiques. Mais, soumises à une révision approfondie elles ont été, à notre avis, considérablement améliorées. Nous avons étoffé la description des situations: ses spécifications sont plus détaillées, et elle comprend en outre plusieurs sections recommandées pour tel ou tel sous-groupe du public cible: par exemple les personnes qui vont résider temporairement à l'étranger pour des raisons professionnelles ou pour y faire des études, celles qui auront à y scolariser leurs enfants, ou à faire face à des besoins de communication dans leur travail, etc.. Nous avons partiellement réorganisé les listes de fonctions langagières pour en renforcer la pertinence et l'accessibilité. De nouvelles catégories y ont été ajoutées, notamment la "structuration du discours" et la "réparation de la communication". Nous avons révisé la liste des sujets et des notions spécifiques reliées aux sujets pour tenir compte de l'évolution des besoins de communication entre les années 70 et 90. De nombreux éléments ouverts ont été ajoutés pour réduire le caractère arbitraire du choix de telle ou telle notion dans un champ sémantique donné. Enfin, innovation tout à fait remarquable, cette nouvelle version donne systématiquement les schémas intonatifs importants pour la communication, complément des plus utiles à la description de la compétence en langue étrangère que doivent acquérir les apprenants. Toujours pour aider les utilisateurs de l'ouvrage, nous avons ajouté deux annexes qui recensent systématiquement l'une l'appareil grammatical mis en jeu dans le Threshold Level 1990 (qui remplace l'index alphabétique de la version initiale), l'autre les schémas intonatifs et les caractéristiques de la prononciation.

Le Threshold Level 1990 comprend en outre plusieurs nouveaux chapitres qui marquent à l'évidence son enrichissement par rapport à la version initiale, et notamment "la compétence socioculturelle", "les stratégies de compensation", et "apprendre à apprendre". Mais il ne s'agit pas de simples ajouts, ils introduisent aussi des variations dans la méthode de spécification de l'objectif. Jusque-là, les spécifications avaient été entièrement ou presque entièrement opérationnelles, répondant à la question "que peut faire l'apprenant dans la langue étrangère?" Cette approche est certes transposable dans les nouveaux domaines de notre description, mais jusqu'à un certain point seulement. Nous avons alors le choix entre une description incomplète génératrice de confusion, ou une autre plus satisfaisante mais orientée différemment. C'est cette deuxième voie qui s'est imposée à nous comme convenant mieux aux domaines où les différences personnelles entre apprenants rendaient peu naturels

ou souhaitables des énoncés comportementaux pas trop généraux dans leur applicabilité. Ainsi par exemple de la "compétence socioculturelle". A moins de vouloir s'embourber dans des discussions stériles et sans fin à propos de ce que l'apprenant doit savoir de l'histoire d'un pays étranger, de sa géographie, de ses moeurs et coutumes, valeurs et attitudes, et de la mesure dans laquelle il doit pouvoir imiter les locuteurs natifs de la langue étrangère, il faut donc choisir des formulations qui tiennent compte de ces éléments tout en laissant à l'apprenant toute latitude de construire la compétence qui correspond le mieux à sa nature et à son vécu. En conséquence, dans cette partie de notre objectif, notre premier souci a été de faire en sorte qu'au fil du processus d'apprentissage, l'apprenant vive certaines expériences, en nous gardant de jamais stipuler ce qu'il devrait en faire ensuite et comment son attitude et son comportement devraient en être affectés. C'était le meilleur moyen de préserver au maximum les possibilités d'adaptation de ce modèle à la diversité des programmes, des groupes d'apprenants et même des apprenants eux-mêmes. Mais pour libérale que soit la démarche adoptée, nous n'en avons pas moins jugé bon de donner un certain nombre d'indications qui pourront être utiles aux responsables de la planification et de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans notre spécification, nous avons tenté d'inventorier de façon assez détaillée les aspects de la culture étrangère qui nous ont semblé être les plus pertinents eu égard au public visé. Mais notre ambition se limite à proposer que "les apprenants y soient initiés" ou "soient sensibilisés" aux différences qui peuvent exister entre leur propre culture et celle d'un pays étranger.

Il en va à peu près de même avec les composantes où prédomine la capacité d'utiliser certains types de stratégies. Par exemple, comment pallier, dans telle ou telle situation de communication, les lacunes de ses ressources linguistiques, ou tout simplement une défaillance de la mémoire? A cet égard, nous pouvons nous montrer plus directifs que dans le domaine de la compétence socioculturelle. De fait, on a pu dresser une liste très complète de stratégies et de techniques qui, par leur efficacité et leur maniabilité, devraient répondre aux besoins de la grande majorité des apprenants du niveau-seuil. Nous considérons donc qu'à ce niveau les apprenants devraient être capables de maîtriser un certain nombre d'entre elles, que nous avons spécifiées dans notre ouvrage. Mais il faut aussi les aider à renforcer ce dispositif compensatoire par des stratégies plus conformes à leur personnalité, et pour cela les placer très souvent dans des situations de communication qui les contraignent à se débrouiller malgré l'insuffisance de leurs moyens. Ainsi ils pourront se forger une panoplie de procédés auxquels ils recourront d'autant plus volontiers qu'ils leur seront propres.

L'apprentissage qui mène au Threshold Level ne se résume pas à l'acquisition d'un certain contenu didactique, il influe de diverses manières sur le développement de la personnalité de l'apprenant. Ainsi, l'un de ses avantages, et non des moindres, est qu'il favorise la prise de conscience du processus d'apprentissage et accroît le potentiel de l'apprenant en la matière. Ce facteur nous a semblé suffisamment important pour justifier un chapitre distinct intitulé "apprendre à apprendre". En effet, d'une part les psychopédagogues sont depuis longtemps convaincus que l'apprentissage conscient ("insightful") est généralement plus efficace et produit des effets plus durables que l'apprentissage non-conscient, et ceci parce que l'on travaille mieux quand on comprend ce que l'on fait et pourquoi on le fait. D'autre part, "apprendre à apprendre" est un des éléments les plus précieux de l'apprentissage car toujours transposable. Comme tout objectif général, le Threshold Level n'est qu'une évaluation de ce dont l'apprenant moyen de tel ou tel groupe cible aura vraisemblablement besoin à une étape donnée de son évolution or les besoins réels de chaque apprenant du groupe cible différeront toujours plus ou moins de ceux de cet "apprenant moyen" fictif. Par conséquent, pour que l'apprenant puisse "fonctionner" de façon autonome dans la langue cible, il faut lui donner les savoirs et les savoir-faire qui lui permettront de remédier au décalage existant entre ses propres besoins et ceux auxquels répondent les spécifications de l'objectif général.

Comme pour la compétence socioculturelle, et à un degré moindre les stratégies de compensation, dans la nouvelle version la spécification de la composante "apprendre à apprendre" reste assez générale, afin de ménager de nombreuses possibilités d'exploitation pour des apprenants dont les styles d'apprentissage peuvent être différents.

Avec ces nouvelles composantes ajoutées à notre objectif, les apprenants se trouveront mieux armés pour "fonctionner" de façon autonome et avec assurance dans la langue étrangère. La charge globale d'apprentissage n'en sera pas modifiée. Ce qui changera, c'est la manière de présenter le contenu d'apprentissage et sa mise en pratique.

Pour l'instant, le Threshold Level 1990 n'existe que pour l'anglais. Cependant les spécifications relatives aux "nouvelles composantes" n'étant pas le plus souvent propres à telle ou telle langue, la plupart d'entre elles sont transférables à des objectifs d'autres langues avec seulement un minimum d'adaptation.

Waystage 1990 est une version allégée du Threshold Level 1990 obtenue par un processus de sélection. Tous deux étant construits sur le même modèle, Waystage 1990 couvre aussi la gamme complète des composantes de l'aptitude à communiquer. En effet, nous sommes d'avis que l'acquisition d'une vaste panoplie de stratégies de communication et la sensibilisation à des caractéristiques d'emploi de la langue socioculturellement déterminées ne sont pas réservées aux niveaux supérieur et avancé, mais qu'il faut au contraire les intégrer aux programmes d'apprentissage des langues dès la première leçon.

Dans le Threshold Level 1990 et Waystage 1990, nous avons essayé de décrire et de spécifier l'aptitude à la communication au mieux de l'état actuel de nos connaissances. Puissent ces deux ouvrages, comme leurs prédécesseurs, contribuer à rendre l'apprentissage des langues encore plus gratifiant qu'auparavant.

## SOURCES

- Conseil de l'Europe: "Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues", Conseil de l'Europe, 1984.  
Van Ek, J.A. "The Threshold Level", Conseil de l'Europe, 1975.  
Van Ek, J.A. "Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes: Contenu et portée", Conseil de l'Europe, 1988.  
Van Ek, J.A. "Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes: Niveaux", Conseil de l'Europe 1989.  
Van Ek, J.A. et Alexander L.G. "Waystage", Conseil de l'Europe, 1977.  
Van Ek, J.A. et Trim J.L.M. "Threshold Level 1990", Conseil de l'Europe, 1991.  
Van Ek, J.A. et Trim J.L.M. "Waystage 1990", Conseil de l'Europe, 1991.

**PHASE 3**

**VERS UN CADRE EUROPEEN CENTRE SUR L'APPRENANT,  
PERMETTANT DE RENDRE COMPTE DES RESULTATS OBTENUS  
EN MATIERE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

### 3.1 IMPLICATIONS DE LA TRANSPARENCE ET DE LA COHERENCE POUR LA CERTIFICATION

**Brian Page, Consultant en éducation**

Je reviendrai dans le présent texte sur les points exposés dans de précédents documents et les replacerai dans la perspective des travaux que nous allons entreprendre. Il s'agit de s'interroger sur les méthodes possibles de comparaison des diplômes et certificats de langue en Europe dans l'optique des établissements, des employeurs, des enseignants et des apprenants à l'intérieur de chaque Etat membre et dans leurs échanges mutuels. Bien entendu, nous formulerons des propositions à l'intention des Etats membres du Conseil de l'Europe mais nous ne devons pas oublier que ces propositions pourraient avoir une portée mondiale comme cela a été le cas de nos travaux sur les niveaux seuils. Cela nous confère une responsabilité accrue.

Nous avons jusqu'ici examiné le problème de la transparence et de la cohérence sous un double aspect. Et d'abord sous celui des systèmes d'apprentissage des langues qui englobent les apprenants, les enseignants et les établissements d'enseignement dans un Etat membre. Ensuite, sous celui des examens internationaux comme, par exemple, le Cambridge Certificate ou le Baccalauréat international réputés dans le monde entier et qui font des émules dans de nombreux pays. Nous nous appliquerons dans un second temps à étendre la transparence et la cohérence aux examens nationaux dans un contexte international.

Il existe en fait une étroite interdépendance entre les deux termes. La transparence signifie que chacun sait ce qui se passe, la cohérence que chacun sait pourquoi les choses se passent ainsi. Des objectifs précis se dégagent d'une définition concertée des besoins ; les activités dans la salle de classe, ou tout autre lieu d'apprentissage, sont clairement présentées et rationnellement liées aux objectifs : les enseignants et les apprenants savent donc ce qu'ils font de même que les examinateurs et les concepteurs de tests. Les examens, les tests et autres instruments d'évaluation visent clairement à mesurer les connaissances acquises et rien d'autre. Quant aux méthodes - c'est-à-dire les moyens mis en oeuvre pour évaluer les performances d'un apprenant - elles sont tout à fait explicites. Les enseignants et les apprenants connaissent le système de notation des performances. Les qualifications décernées sous forme de certificats, rapports, etc. rendent clairement compte des résultats obtenus. Les employeurs, les établissements d'enseignement et autres "utilisateurs" de ces qualifications ont une idée claire des compétences de l'apprenant au moment de l'évaluation. Il est toutefois impossible de savoir avec certitude quelles sont les compétences exactes d'un apprenant après l'évaluation. Ainsi donc, tout doit être clair et une grande cohésion est indispensable. Plus les choses sont claires, plus les contradictions apparaissent et plus il est facile d'y remédier. Une meilleure transparence entraîne une meilleure cohérence.

Tout cela semble être affaire de bon sens et pourtant celui-ci a été totalement absent de la plupart des systèmes d'éducation, en tout cas jusqu'à une époque récente. On commence par évaluer les besoins, on définit ensuite les objectifs et les méthodes permettant de les atteindre et, enfin, on met sur pied des systèmes d'évaluation de ces objectifs qui favorisent en même temps l'élaboration des méthodologies appropriées. Cette démarche est nouvelle et ne s'est pas encore généralisée (figure 1, annexe). C'est pourquoi dans le passé, (et maintenant encore en certains endroits), c'étaient les examens qui décidaient des objectifs et de la méthodologie puisque les enseignants et les apprenants ne disposaient d'aucun autre point de référence. Le mécanisme des examens n'apparaissait pas clairement et était mal compris.

Nous avons pu constater en maints endroits que les choses ont beaucoup évolué. Deux grands principes se dégagent. Les Points de Rencontre suisses ont été créés pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur de savoir sur quoi ils peuvent s'appuyer. Dans un pays où 26 cantons disposent de 26 méthodes différentes d'apprentissage des langues, il est évident que le problème évoqué par Beat Vonarburg a toutes chances de se poser. Les établissements se heurtent à d'énormes difficultés lorsqu'ils ont à accueillir des étudiants dont le niveau de compétence est très variable. Ils sont donc forcés de les traiter comme de faux débutants et de leur faire subir un stage de formation accélérée pour une mise à niveau uniforme. Les connaissances acquises antérieurement par les étudiants sont donc sous-estimées, ou même considérées comme un obstacle plutôt que comme un atout. Aussi les établissements d'accueil ont-ils un grand besoin de cohérence et de transparence.

Le système DELF et DALF est similaire mais transnational: il s'agit d'acquérir des compétences qui soient reconnues en dehors des frontières nationales. Il faut dès lors tendre consciemment à la transparence et à la cohérence aux fins d'assurer la validité des examens.

Le mouvement des objectifs gradués au Royaume-Uni vise un objectif différent. Il occuperait une place importante dans le cadre d'un système européen de description des objectifs langagiers. En l'occurrence il s'agit essentiellement d'inciter les apprenants à continuer d'apprendre. Les tests servent uniquement à délivrer des certificats qui les encouragent à poursuivre leurs efforts en leur montrant qu'ils ont atteint un objectif, qu'ils ont appris quelque chose d'utile. C'est pourquoi nous nous sommes montrés favorable au développement de systèmes individuels. Des groupes d'enseignants et d'élèves ont, ici et là, élaboré des tests et programmes adaptés à leurs propres objectifs et populations - cibles. C'est plus tard seulement, lorsque s'est fait sentir le besoin d'établir pour ces objectifs gradués des équivalences entre un groupe et un autre dans le nord du pays que nous avons entrepris la mise au point d'une méthode d'étalonnage qui permettrait de comparer différents systèmes.

Dans un cadre européen, nous ne devons donc pas perdre de vue les deux objectifs ci-après:

- i. élaborer un système d'étalonnage qui établirait des équivalences entre les qualifications dans tous les Etats membres;
- ii. faire en sorte que les niveaux de ces qualifications soient de nature à inciter les apprenants à entreprendre des études et à avoir envie de les poursuivre.

Il est extrêmement difficile de définir une échelle commune des qualifications existantes. Nous allons essayer de relier entre elles des qualifications qui, souvent, n'ont pas de Points de Rencontre. Dans certains cas, en effet, elles correspondent à des examens qui nous paraîtront complètement dépassés et inadéquats. Brendan Carrol a exposé en détail les caractéristiques des tests qui débouchent sur la reconnaissance des qualifications. Au risque de me répéter, je vais revenir sur quelques-uns d'entre eux à la lumière de la tâche que nous nous sommes fixée. Les principales différences tiennent au degré de précision de la définition des objectifs et au fait que l'évaluation est globale ou, au contraire, profilée.

Dans l'ancien système, le diplôme de fin d'études était décerné après une série d'épreuves généralement écrites de nature très diverse. Les notes obtenues pour chacune d'elles étaient additionnées et c'est sur leur total qu'on se fondait pour octroyer un diplôme (souvent avec un système de mentions), qui ne donnait absolument aucune idée des compétences linguistiques du titulaire. Dans l'immense majorité des cas, il indiquait une aptitude générale. La notation obtenue en français (mention A, catégorie 1, note 5) avait la même valeur qu'une note égale en mathématiques ou en histoire: elles indiquaient l'une et l'autre que le titulaire du diplôme pouvait être tenu pour une personne ayant des capacités générales au-dessus de la moyenne.

Il existe par ailleurs des examens de conception moderne dont les objectifs sont strictement définis en fonction du sujet, de la compétence, de la tâche, du rôle, du contexte et même de l'étendue du vocabulaire. L'évaluation dans les divers domaines d'étude s'effectue séparément, de sorte que même s'il est procédé à une notation globale, le détail des notes obtenues pour chaque sujet est également indiqué, ce qui permet d'avoir une idée du niveau de compétence linguistique du titulaire du diplôme. Dans ce cas, une mention C résulte de l'addition de notes très différentes obtenues dans les quatre aptitudes. Il s'ensuit que différentes personnes auxquelles a été conférée la même mention C peuvent avoir des compétences linguistiques extrêmement diverses révélées par leur profil. La plupart des examens existants se situent entre ces deux extrêmes. Ils présentent les caractéristiques suivantes:

### **objectifs**

- acquisition des aptitudes orales/écrites/multiples
- compétences professionnelles/générales
- programme défini par les sujets/les aptitudes/les rôles/les contextes/le vocabulaire
- programme non défini ou seulement partiellement défini

### **évaluation**

- écrite/orale/mélange des deux
- à la fin du cours /sur une base continue/mélange des deux
- formelle/informelle/mélange des deux
- critères de référence/normes de référence/mélange des deux
- centralisée/effectuée par l'enseignant/mélange des deux
- normalisée/modulée/non modulée
- degré d'intérêt pour la certification de la fiabilité et de la validité

### **certification**

- évaluation globale fondée sur l'addition des notes/appréciations obtenues pour différentes épreuves
- profil établi à partir des notes obtenues et de l'appréciation des performances dans l'accomplissement de tâches similaires
- expressive ou non expressive à d'autres égards.

Les problèmes qui se posent lorsqu'on compare les systèmes actuels de certification tiennent donc au fait que les objectifs et méthodes d'évaluation présentent des différences. Même lorsque les objectifs sont similaires, il y a des différences concernant :

- l'étendue du vocabulaire et son raffinement
- la complexité grammaticale
- la justesse de l'usage
- la sensibilité culturelle.

Il importe par ailleurs de ne pas oublier que l'évaluation de l'apprentissage des langues a tendance à devenir elle-même un objectif de cet apprentissage. Cela est indéniable. On a toujours affirmé que les examens ne doivent pas dominer le système d'enseignement mais en être

l'aboutissement logique. Certes, cela est vrai dans l'idéal, mais il n'en va pas ainsi dans le monde pragmatique où nous vivons. En effet, les apprenants sont souvent plus soucieux d'obtenir une qualification que d'apprendre une langue pour le seul plaisir. En outre, on juge souvent de la compétence des enseignants d'après le taux de réussite de leurs élèves aux examens. Nul ne saurait être considéré comme un bon enseignant si ses élèves subissent de nombreux échecs.

Le système d'étalonnage ne sera pas alors uniquement le résultat d'une série d'évaluations, il aura aussi des répercussions en retour. La flèche du diagramme revient en arrière et les conséquences se font sentir sur les méthodes et le contenu, et jusque sur les objectifs et les besoins. La boucle est bouclée (figure 2, annexe).

Cela n'est pas nécessairement une mauvaise chose à condition que le système d'évaluation donne finalement une idée exacte des besoins légitimes des apprenants et ait des répercussions bénéfiques sur la méthodologie. Comme on a pu l'observer par exemple récemment au Royaume-Uni, l'amélioration du système des examens s'est révélée être le seul moyen de faire adopter plus largement dans les écoles des méthodes d'enseignement plus judicieuses. Nous devons donc bien comprendre que tout système d'étalonnage mis au point pour l'Europe permettra non seulement la reconnaissance mutuelle des qualifications mais modifiera aussi ultérieurement les besoins de l'apprenant et, par voie de conséquence, tout le domaine de l'apprentissage des langues dans les Etats membres. Il s'agit là d'une grave responsabilité que nous devons prendre très au sérieux.

On parviendra de la sorte, et c'est un autre effet positif, à discréditer les qualifications obtenues à la suite d'examens mal conçus. On pourrait être amené ainsi à réformer considérablement certains examens nationaux. En établissant un système de niveaux européens, notre action pourrait se révéler aussi bénéfique que l'a été le concept du niveau-seuil.

En ce qui concerne la transparence et la cohérence, il subsiste une difficulté que nous ne parviendrons pas à résoudre. Si les descriptions sont trop compliquées, elles ne seront pas transparentes. Par contre, si elles ne sont pas assez compliquées, elles manqueront de cohérence parce qu'elles seront si générales qu'elles pourront donner lieu à toutes sortes d'interprétations.

Je voudrais faire deux autres remarques. Cette action normative est inévitable parce que les niveaux que nous allons établir bénéficieront du prestige des Projets "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe. Mais toute action normative est conservatrice, elle a tendance à être statique plutôt que dynamique et à freiner le développement. Malheureusement, on oublie trop souvent que le premier devoir du concepteur d'un programme ou d'un plan d'études est de définir la manière dont ce programme peut être modifié. Les programmes et plans d'études devraient tous avoir une durée de vie limitée et s'autodétruire au bout d'un certain temps. On devrait pouvoir introduire des éléments novateurs dans les principes de base. Le Threshold Level vient d'être révisé. Il conviendrait de prévoir, pour tout système mis sur pied par nos soins, des révisions obligatoires à des dates déterminées. Il nous faut prendre garde de ne pas nous enfermer dans des cadres fixes qui entraveraient ou même empêcheraient tout développement.

Enfin, je pense que nous devrions entreprendre résolument de faire ce que bien peu de systèmes de qualifications font actuellement, à savoir encourager l'acquisition de la maîtrise partielle d'une langue. J'entends par là que nous devrions inciter les élèves à acquérir des connaissances suffisantes pour pouvoir lire une langue ou en avoir une compréhension orale sans pour autant être capables de la parler ou de l'écrire. Il nous faut faire en sorte qu'un jour vienne où une réunion comme celle-ci aura moins besoin d'interprètes non pas parce que nous pourrons tous parler trois ou quatre langues, mais parce que nous pourrons les comprendre, et les comprendre bien. Il me semble que c'est probablement la seule manière d'arriver à ce que tous les citoyens européens aient une connaissance

générale d'au moins une, et de préférence, deux de nos langues. Mais ils devraient aussi pouvoir en lire et/ou en comprendre deux ou trois autres. Pour parvenir à un tel résultat, il faut que cette compétence partielle soit tenue pour valable par la société et les milieux académiques. J'essaie depuis plusieurs années de faire accepter aux autorités éducatives du Royaume-Uni l'idée de rendre les enseignants capables de mener une conversation dans deux langues. Un Allemand et un Britannique pourraient converser en utilisant chacun sa propre langue et en se comprenant mutuellement. Je n'ai eu aucun succès jusqu'ici. Il semble qu'une convention veuille que les conversations se déroulent dans une seule langue à la fois. A la présente conférence, je me sens obligé de répondre en français si on me parle en français, et il en va de même pour l'anglais. Il est temps de mettre fin à cette convention. Je vous encourage à vous y employer pendant ces quelques jours. Pratiquez la conversation en deux langues et déclenchez une révolution. Il y a un très grand nombre d'éléments à prendre en considération dans le cadre de nos efforts pour mettre au point des descriptions des performances linguistiques qui permettront d'établir des équivalences dans les Etats membres.

Rolf Schärer, Fondation des Eurocentres, Zurich

L'idée d'enregistrer systématiquement la progression de l'apprentissage et les acquis langagiers n'est ni nouvelle ni révolutionnaire. Le savoir-faire et les compétences nécessaires pour cela existent dans une large mesure dans la profession enseignante et dans les établissements d'enseignement. Les conceptions et les outils mis au point dans le cadre du programme de langues vivantes du Conseil de l'Europe sont maintenant connus d'un large public et leurs effets se font sentir dans les milieux de l'enseignement des langues. L'interdépendance mondiale accrue et la notion d'une maison commune européenne exigent une Europe multilingue et rendent de plus en plus indispensable l'acquisition de compétences langagières axées sur la communication.

L'heure est peut-être venue pour les acteurs du domaine de l'enseignement des langues de mettre en commun leur savoir-faire, leurs compétences et leurs ressources en vue de créer un outil qui permette à chaque apprenant d'apprécier l'intérêt et les avantages de l'apprentissage permanent des langues et de participer pleinement au processus.

Nous estimons que la mise au point d'un **portfolio européen de langues** contribuerait grandement à motiver les apprenants, à accroître la cohérence et la transparence du processus d'apprentissage des langues et à mettre en valeur les acquis.

Nous proposons comme base de discussion un modèle possible de portfolio européen de langues, qui tient compte des travaux et de l'expérience d'un groupe de travail restreint qui s'est réuni à Londres en novembre 1990 pour examiner le concept, ainsi que de nombreuses suggestions reçues depuis.

Si l'idée d'un portfolio européen de langues semble susciter beaucoup d'intérêt, de nombreux problèmes restent en suspens et doivent être résolus avant même que la possibilité de créer un tel document soit fermement établie.

Les lignes qui suivent contiennent des réflexions et des suggestions susceptibles d'être développées, modifiées ou rejetées qui sont proposées comme base de discussion pour examiner la faisabilité d'un portfolio européen de langues et, si une volonté commune se dégage, de déterminer ce qu'il convient de faire.

### 1. Esquisse d'un éventuel portfolio européen de langues

Le groupe de travail de Londres a estimé qu'un portfolio européen de langues devrait comporter trois volets distincts :

PASSEPORT

CARTE

DOSSIER

Ces dénominations sont encore susceptibles d'être révisées mais elles seront utilisées à titre provisoire tout au long de ce document.

**Le passeport** indiquerait le stade atteint par l'apprenant à une date déterminée. Il pourrait servir de base à une reconnaissance officielle des acquis à travers les systèmes scolaires et les frontières nationales.

Une grande objectivité serait de mise pour les instruments utilisés et l'enregistrement des résultats.

Cette section pourrait servir de base à une reconnaissance officielle des qualifications à travers les systèmes scolaires et les frontières nationales à condition qu'un accord puisse se faire sur un cadre de référence commun.

#### Questions clés:

- a. **Crédibilité:** Qui serait autorisé à porter des indications sur le passeport? Quelle sorte d'indications?
- b. Sur quelle base peut-on établir un cadre commun en fonction duquel examens et diplômes pourraient être jaugés? Existe-t-il des niveaux "naturels" qui pourraient être fixés d'un commun accord et former la base d'un barème?
- c. Quelles informations devraient être données (en plus de la mention: reçu/ajourné)?

**La carte** (ou les cartes) permettrait à l'apprenant et aux enseignants de préciser le stade atteint dans le processus d'apprentissage à un moment donné, de réfléchir sur les efforts accomplis, de choisir des buts futurs et de tracer les voies pour y conduire.

La carte (ou les cartes) contenue dans le portfolio des langues remplirait les mêmes fonctions qu'une carte de géographie: elle indiquerait la situation d'ensemble à tout moment, elle établirait des points de repère, elle conserverait le souvenir des itinéraires passés et permettrait d'en planifier de nouveaux, elle faciliterait les décisions sur les efforts à entreprendre pour atteindre de nouveaux buts.

Selon leur usage et leur public, les cartes de géographie se présentent en toutes sortes de dimensions, formes, échelles, couleurs, conventions graphiques; pourtant, elles semblent toujours reposer sur des conventions de base qui les rendent compréhensibles et utilisables par une clientèle très diverse.

La diversité dans le domaine de l'apprentissage des langues, dans les procédures d'évaluation, dans les conventions pour consigner les résultats, est une réalité, et probablement une source d'enrichissement, sur laquelle il serait bon de construire. Ce qu'il faut élaborer, toutefois, c'est une convention définissant le "nord vrai" et un système de quadrillage reconnu par tous et par rapport auquel chacun pourrait se placer sur la carte de la langue.

Comme pour les cartes de géographie, les spécialistes pourraient y lire une multitude d'informations tandis que le non spécialiste - l'utilisateur - en tirerait quand même des renseignements utiles et surtout un meilleur sens de son orientation. Le recours à un cadre quadrillé couvrant les différents types de descriptions permettrait d'adapter les buts de l'apprentissage des langues à la réalité, en tenant compte de ressources limitées, et de reconnaître la validité des compétences partielles.

### Questions clés:

- a. Simplicité? Comment faire pour qu'une carte reste simple tout en étant assez complète pour être pertinente, utile et fiable?
- b. Quel langage doit-on utiliser pour que les indications soient compréhensibles pour les différents groupes d'utilisateurs?
- c. Existe-t-il des éléments-clés qui devraient toujours figurer dans les indications portées sur la carte?

Le dossier est l'endroit où l'apprenant conserverait des échantillons de son travail (devoirs corrigés, par exemple), des vues d'ensemble des programmes suivis (par exemple, grandes lignes des buts fixés, contenu et niveaux de l'enseignement scolaire) et des descriptions des procédures d'évaluation et des critères d'appréciation.

Cette section du portfolio constituerait un matériau de base pour la poursuite de la planification; son contenu changerait donc radicalement au fil du temps; les documents ayant perdu de leur intérêt ou de leur pertinence seraient remplacés par de nouveaux échantillons, de nouvelles appréciations des résultats obtenus, etc.

### Questions-clés:

- a. Facilité d'emploi? Quelles données convient-il de collecter? A quelles fins? Pendant combien de temps?
- b. Sélection des échantillons? Représentativité? Validité?
- c. Pourrait-on demander aux enseignants ou aux établissements scolaires de fournir des travaux corrigés, en même temps que les critères d'évaluation?

Le portfolio de langues, dans son ensemble, aurait donc pour fonctions :

- de stimuler l'apprentissage des langues pendant toute la durée de la vie;
- de motiver et impliquer les apprenants;
- de mettre en lumière les acquis;
- d'aider l'apprenant à s'appuyer sur ses acquis pour progresser;
- d'aider à rendre l'ensemble du processus pertinent, cohérent et rentable;
- de relier résultats et acquis à un cadre commun;
- d'aider à harmoniser les acquis et leur reconnaissance en Europe;
- de démontrer la valeur et l'intérêt de l'apprentissage des langues;
- de valoriser les compétences langagières dans toutes les langues (européennes).

### Questions-clés :

- a. Facilité d'emploi ? Quels efforts devrait déployer et quelle formation devrait recevoir un apprenant pour être capable de gérer son portfolio ?
- b. Coût-efficacité ? Y aura-t-il un impact positif suffisant sur l'apprentissage des langues et/ou sur d'autres objectifs éducatifs par rapport aux efforts et aux ressources nécessaires pour que le système du portfolio fonctionne ?
- c. Existe-t-il une volonté commune de se lancer dans une telle entreprise impliquant des acteurs professionnels très différents et des millions d'apprenants ?
- d. Quel est le minimum d'éléments pour démarrer ? Quels autres aspects devraient être développés et dans quel délai ?
- e. La notion d'un portfolio européen de langues vaut-elle la peine d'être mise en avant, même si, selon toute probabilité, le résultat ne sera jamais parfait ?
- f. Qui est le propriétaire du portfolio ? Le seul apprenant ?
- g. L'existence d'un portfolio européen contribuerait-elle efficacement à la coordination entre les divers systèmes scolaires ?
- h. Un portfolio européen pourrait-il résoudre les problèmes posés par l'accroissement de la mobilité entre zones linguistiques, établissements d'enseignement et professions en permettant la reconnaissance et la transférabilité des résultats et des acquis ?
- i. Un portfolio pourrait-il aider les apprenants à mieux tirer profit de leur potentiel d'apprentissage des langues ?

### 2. Groupes cibles

Etant donné qu'un portfolio européen de langues pourrait jouer un rôle important dans la coordination des efforts de tout un ensemble de différents acteurs, il peut être utile d'examiner pour qui sa création présenterait éventuellement un intérêt :

**L'apprenant** : son développement et ses acquis sont au centre de toutes les préoccupations - le but est de lui permettre de participer à la conception et à la gestion du processus, de se faire une idée claire de sa position et de ses objectifs et de mettre en valeur ses acquis.

**L'enseignant** : pourrait juger souhaitable que les objectifs visés à la fin du cours soient clairement énoncés dès le départ, d'avoir connaissance des antécédents de l'apprenant, des programmes suivis et des résultats obtenus par lui. Tous ces éléments pourraient l'aider à mieux concevoir et gérer ses programmes; par contre, des informations détaillées et des objectifs déclarés pourraient entraîner des complications et faire peser des contraintes sur la gestion des classes; la collecte d'informations et l'aide apportée aux élèves pour les comprendre pourrait créer une charge de travail supplémentaire excessive.

**L'établissement d'enseignement** : pourrait juger souhaitable d'indiquer les services offerts, les objectifs visés et les contributions apportées; le fait de pouvoir relier les programmes offerts aux antécédents et aux acquis des élèves pourrait aider à prévoir des objectifs et des activités pertinentes et à utiliser efficacement les ressources; des pressions accrues pourraient être exercées sur les enseignants et les établissements d'enseignement pour qu'ils soient responsables vis-à-vis des

apprenants et de la société, pour qu'ils mettent les informations à la portée de tous; cela pourrait avoir pour conséquence d'exposer davantage les établissements d'enseignement et les enseignants aux critiques, à la fois justifiées et injustifiées; l'utilisation de ressources peu abondantes doit être justifiée.

**Les institutions chargées des examens :** l'évaluation sommative pourrait prendre un rôle encore plus important en liaison avec un cadre d'ensemble communément accepté et partagé; l'évaluation formative occupera néanmoins la place centrale pendant le processus d'apprentissage et les relations entre les deux types d'évaluation devront faire l'objet d'un examen plus approfondi.

**Les employeurs et les autres "acheteurs" de compétences langagières :** un cadre commun pourrait aider à mettre en valeur le savoir et les compétences acquises. Les employeurs et les autres "acheteurs" de compétences langagières pourraient être encouragés à indiquer leurs exigences et la valeur qu'ils attachent aux résultats par rapport à ce cadre commun.

**La société (souvent représentée par les ministères de l'Education) :** un portfolio européen de langues pourrait contribuer à souligner la valeur des compétences langagières pour une communauté et, en conséquence, inciter à dégager les ressources nécessaires pour obtenir des résultats positifs dans ce domaine; le partage des responsabilités et des services entre différents établissements d'enseignement pourrait être favorisé et les économies d'échelle facilitées; la responsabilité de l'usage des ressources pourrait être renforcée; la reconnaissance des périodes d'étude accomplies à l'étranger et des diplômes étrangers serait facilitée.

#### **Questions clés :**

- a. Est-il possible de trouver des formes d'expression qui soient comprises par toutes les personnes intéressées par le portfolio, même si elles y cherchent des informations de natures diverses ?
- b. Est-il possible de noter les progrès d'une manière fiable sous la forme d'une série de rubriques successives remplies à différents stades des processus d'apprentissage par des personnes différentes ?
- c. Quelle quantité et quel type d'information seraient nécessaires ? A quel moment et pour qui ?

### **3. Une famille d'outils**

Le groupe de travail de Londres a estimé qu'il faudrait mettre au point des outils communs :

#### **Une série de niveaux :**

Il semble y avoir de bonnes raisons d'établir des systèmes de niveaux très différents.

La notion de grands niveaux "naturels" - stades de l'apprentissage et du niveau de compétence qui sont faciles à discerner et sur lesquels les professionnels sont en général largement d'accord - permet d'espérer que l'on pourrait arriver à un large accord sur un cadre général d'étalonnage.

Par ailleurs, des niveaux "pédagogiques" plus étroits semblent se rapporter aux établissements et à beaucoup de cadres différents et il semble donc qu'ils doivent présenter de grandes différences.

Les niveaux de compétence globale et les niveaux pour des capacités déterminées, surtout pour les capacités non linguistiques, sont liés mais ne sont pas forcément identiques.

Il semble que l'on puisse espérer pouvoir rattacher de quelque façon tous ces différents systèmes à un système commun de grands niveaux "naturels".

## Descripteurs

A Londres, le groupe de travail a estimé que le Passeport et la Carte devaient utiliser, pour chaque domaine ou niveau pertinent, des **descripteurs** ayant des rapports entre eux. Demain, Brian North présentera quelques réflexions relatives à l'élaboration de descripteurs dans les "**échelles de compétence pour un portfolio européen des langues**", et il vous invitera à les examiner.

## Manuel de référence

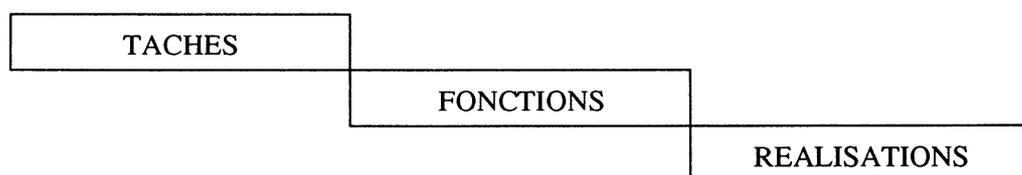
Le portfolio de l'apprenant pourrait s'accompagner d'un Manuel de référence, qui serait organisé de manière à refléter la structure du portfolio lui-même (Passeport, Carte et Dossier).

- **Un Catalogue du passeport** pourrait présenter des tableaux montrant comment se situent les différentes qualifications dans le cadre du portfolio et apportant sur elles des précisions. Ce catalogue pourrait intéresser les employeurs comme les institutions d'enseignement.
- **Une Carte de référence** contiendrait la Carte du portfolio plus une analyse des objectifs et des spécifications de contenu en rapport avec les descripteurs des échelles, que les enseignants et les institutions d'enseignement pourraient utiliser pour noter les objectifs et spécifications de leurs programmes.

Cette analyse pourrait être entreprise d'une manière indépendante et décentralisée, en utilisant une méthode d'analyse adaptée à l'institution d'apprentissage concernée. La carte de référence pour une institution d'enseignement donnée deviendrait normalement de plus en plus complète avec le temps, et elle servirait de source pour la planification et la coordination future.

Dans les Eurocentres, par exemple, nous expérimentons actuellement une analyse fondée sur les tâches:

DESCRIPTEUR



Pour faciliter l'accès à un système aussi élaboré, le recours à l'ordinateur serait avantageux, non seulement pour aider les institutions à planifier le syllabus et le programme, mais aussi comme moyen d'ouvrir le système à l'apprenant.

- **Un Dossier de référence** pourrait réunir des échantillons de compétence pour les différents niveaux du portfolio.

## Outils et instruments d'évaluation

Il existe déjà un large éventail d'outils et d'instruments d'évaluation, mais il faut en créer encore davantage.

Le domaine de l'auto-évaluation de l'apprenant devra sans nul doute faire l'objet d'une attention particulière.

#### **4. En résumé :**

La question pratique se pose de savoir si l'ensemble ou au moins une grande partie d'un tel système de descripteurs reliés entre eux doit être en place avant de pouvoir envisager la mise en oeuvre d'un portfolio européen de langues.

D'un autre côté, on peut se demander si un portfolio à trois volets (passeport / carte / dossier) peut constituer une base de départ immédiate susceptible d'être développée progressivement et perfectionnée. Compte tenu de l'état de la technique, du savoir-faire et des compétences qui existent dans la profession enseignante, une telle tentative ne serait peut-être pas prématurée. Néanmoins il faudrait sans doute que l'on se mette provisoirement d'accord sur les personnes habilitées à faire figurer des indications dans le portfolio, la nature et la place de celles-ci, et que l'on détermine grosso modo les descripteurs éventuels.

Les représentants des différents groupes d'acteurs dans le domaine des langues indiqueront au cours de la présentation et de la discussion qui vont suivre leur première réaction en précisant comment ils se situent par rapport à un tel portfolio européen de langues.

L'idée d'un portfolio européen de langues repose sur un rêve : que le monde de l'enseignement des langues mette en commun ses ressources et son savoir-faire et qu'il soit capable et désireux de faire de son mieux dans l'intérêt des apprenants, jeunes et vieux, dans toute l'Europe pour que l'apprentissage d'une langue soit une expérience véritablement gratifiante pour chaque individu.

Comme pour tous les rêves, il faut agir pour qu'il se réalise, mais il faut en même temps être conscient du fait que, si bon qu'il soit, le résultat ne sera jamais parfait.

**La question fondamentale est la suivante : faut-il quand même essayer ?**

Louis Porcher, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris

Un système d'évaluation institutionnellement validé (soit délivré par une institution, soit reconnu par elle) doit présenter des caractéristiques fonctionnelles minimales qui tiennent à quatre paramètres fondamentaux

- les compétences qu'il est chargé de garantir
- l'usage qu'on peut faire socialement de la certification
- les conditions de délivrance de la certification
- la personne dont on évalue les compétences.

C'est à partir de ces quatre paramètres qu'il est possible de s'interroger utilement (opératoirement) sur la définition d'une évaluation-certification en langues étrangères, c'est-à-dire d'en dégager les traits constitutifs : il ne s'agit ni d'une évaluation pure et simple, ni d'une certification pure et simple, mais d'un instrument d'identification sociale et personnelle, qui, dans le principe, doit permettre à quelqu'un de savoir où il en est lui-même dans ses compétences langagières, et doit aussi permettre à une instance extérieure (personne ou institution) de savoir où en est ce quelqu'un (à la condition déontologique que celui-ci autorise que quelqu'un d'autre que lui-même sache où il en est). Telles sont à nos yeux les conditions de possibilité d'un portfolio langagier. Il importe sans doute d'élucider ce qu'elles impliquent.

### 1. La fiabilité

- 1.1 Est-ce que les compétences garanties par l'instrument sont bien celles qu'il prétend garantir? Sont-elles, en particulier, clairement distinguées, définies, identifiées?
- 1.2 Cette fidélité de l'instrument de mesure, qui est un pré-requis technique absolument impératif, ne garantit pas nécessairement, cependant, que les compétences ainsi validées soient socialement utiles. Cela peut se faire, mais il est possible aussi que certaines des compétences garanties soient plutôt de style académique. La validité de la certification sera d'autant plus grande qu'elle sera plus fiable socialement, c'est-à-dire que les milieux professionnels lui accorderont une confiance plus grande (dans les procédures de recrutement par exemple).
- 1.3 Les conditions d'obtention d'une certification concourent en deux sens à la fiabilité de celle-ci, d'une part par leur affichage, c'est-à-dire par l'information complète et publique sur les critères utilisés, d'autre part par la légitimité de ceux qui, concrètement, délivrent la certification (personnes et institutions).
- 1.4 Il faut enfin que la certification dans toutes ses composantes (celles que nous venons d'énumérer), ait la confiance des usagers. Celle-ci sera bien évidemment largement favorisée par la clarté de la certification, c'est-à-dire par le fait que les usagers comprendront aisément ce que l'on attendra d'eux, et par sa stabilité, c'est-à-dire par le fait qu'elle ne se modifie pas sans cesse, et sans le dire, dans ses modalités concrètes d'obtention.

## **2. Une évaluation portfolio doit être vivante**

2.1 Les compétences langagières, comme toutes les compétences d'usage, changent constamment : elles s'affinent par l'usage et s'usent si l'on ne s'en sert pas. Il faut donc que la certification qui les garantit soit elle-même évolutive :

- qu'elle ait une limite de validité dans le temps
- qu'elle puisse être réactualisée à la demande de l'utilisateur (mais non à la demande d'une quelconque instance extérieure à l'utilisateur)
- que, techniquement, la certification elle-même évolue dans ses procédures, comme évoluent les procédures sociales d'évaluation : la manière dont les sociétés hiérarchisent les compétences importantes change, créant ainsi un porte-à-faux avec les modes immobiles d'évaluation (c'est une des raisons des difficultés constantes des systèmes scolaires).

2.2 Les manières d'évaluer elles-mêmes changent. En ce moment par exemple, chez les apprenants adultes ou scolaires, il y a une poussée forte de la demande d'évaluation et d'une évaluation qui soit la plus proche possible des débuts de l'apprentissage et la plus fréquente possible. C'est une évolution que personne n'avait prévue et qui tient certainement à la transformation très rapide, au cours des années récentes, de la représentation des langues et de la manière dont on veut les apprendre (notamment en terme de rythme) :

- on veut désormais apprendre plus vite (qu'il y ait un délai moins grand entre le début d'un apprentissage et ses conséquences pratiques visibles : tout se passe comme si les apprenants voulaient immédiatement tester ce qu'ils peuvent faire avec la langue apprise);
- on veut apprendre exclusivement de l'utile (c'est-à-dire, bien entendu, ce qu'on se représente comme utile), c'est-à-dire l'utilisable dans la vie concrète, comprendre et se faire comprendre dans un contexte donné.

## **3. L'évaluation doit être détachée de l'enseignement**

Les usagers des langues ne sont pas intéressés par l'enseignement mais par l'apprentissage (et s'ils s'intéressent à l'enseignement c'est uniquement en termes d'apprentissage utile et rapide). En outre, et de manière convergente, l'enseignement n'est plus ressenti comme la seule voie possible à qui veut apprendre une langue. Le développement des stratégies d'apprentissage auto-dirigé a contribué de manière très positive à légitimer les apprentissages auto-didactiques et, surtout, à rassurer ceux qui veulent s'y lancer, en leur donnant confiance dans la faisabilité de l'opération. L'évaluation-certification, est en train, dans ces conditions, de se trouver devant une situation nouvelle, à laquelle elle doit s'adapter en se transformant elle-même:

- les auto-didactes, totaux ou partiels (puisque'il semble bien que, pour l'instant un chemin fréquent d'apprentissage consiste à alterner auto-didaxie et apprentissages institutionnels) sont de forts demandeurs d'évaluation-certification, précisément parce qu'ils ont besoin de repères pour la gestion même de leur apprentissage;
- l'utilisateur est, de toute façon, plus sensible aux résultats de l'apprentissage (ce qu'il est capable de faire) qu'à la méthode qui y conduit. Non que celle-ci soit considérée comme sans importance, mais elle est interprétée fondamentalement par rapport à la rapidité et à l'opérativité des résultats qu'on peut espérer;

- la quasi-totalité des certifications existantes sont centrées beaucoup plus, et depuis longtemps, sur l'enseignement que sur l'apprentissage : elles mesurent davantage ce qu'on a retenu d'un enseignement que ce qu'on a appris d'utile. La mauvaise image de l'enseignement des langues pèse aujourd'hui négativement sur la confiance des usagers à l'égard de ce type de certification (vécue comme "scolaire").

Tous ces arguments militent en faveur d'une évaluation-certification non liée à un enseignement, totalement autonome, donc, à terme, pour qu'il y ait des institutions d'évaluation complètement indépendantes (et différentes des institutions d'enseignement).

#### **4. Une place pour les compétences non linguistiques**

Un portfolio, qui enregistre et garantit des compétences d'usage d'une langue étrangère, ne peut que faire leur place aux "compétences culturelles étrangères" correspondantes. Plus facile à dire qu'à faire. Pourquoi?

- 4.1 Ces compétences sont reconnues aujourd'hui par tous comme indispensables à une capacité de communiquer. Au fur et à mesure que s'accroît le déclin de l'empire de la linguistique sur l'apprentissage des langues (mais pas sur l'enseignement ...), la nécessité de prendre en compte ces compétences sera de plus en plus prégnante parce que, justement, elles sont du côté de l'usage.
- 4.2 Elles n'exigent pas d'être acquises dans la langue étrangère. Un nombre important de ces compétences peut être acquis en langue maternelle (notamment tout ce qui relève des manières de vivre d'une société, dont la connaissance est indispensable pour communiquer langagièrement avec elle, mais qui ne passe pas par la langue même).
- 4.3 Une place doit être faite à la maîtrise des "universels-singuliers", c'est-à-dire de tous les aspects de la communication sociale qui sont présents dans toutes les sociétés mais de manière spécifique dans chacune d'entre elles. On valorise aujourd'hui, enfin, dans la capacité à communiquer, des paramètres comme l'accueil, la courtoisie, la gentillesse; leurs modalités varient selon les contextes, il faut donc les apprendre et les évaluer.

**VERS UN CADRE EUROPEEN, CENTRE SUR L'APPRENANT,  
PERMETTANT DE RENDRE COMPTE DES RESULTATS OBTENUS  
EN MATIERE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

**3.4 Résumé de la table ronde sur le Portfolio européen de langues**

**Participants :**

Sibylle Bolton	(Institut Goethe)
Peter Hargreaves	(Cambridge Syndicate)
Frank Heyworth	(Eurocentres)
Brian Page	(Consultant en éducation)
Martin Schatzmann	(Crédit Suisse)
Arnold Wyrsh	(CDIP Suisse centrale)

**Questions posées:**

1. Quel est, selon vous, le principal avantage que l'on peut espérer de la mise en oeuvre d'un portfolio?
2. Quel est, selon vous, le danger à éviter à tout prix?
3. Que mettre dans un portfolio: quels sont les éléments minimum essentiels?

**Sibylle Bolton:**

L'Institut Goethe propose des cours d'allemand langue étrangère du niveau élémentaire au niveau très avancé dans près de 160 centres. En plus de ses activités dans le domaine de la coopération culturelle internationale, il prépare à 8 examens d'allemand échelonnés du niveau élémentaire au niveau avancé.

**Le principal avantage**, il est triple à notre avis: renforcement de la motivation de l'apprenant, transparence des enseignements proposés, stimulation de l'innovation pédagogique. Et nous en voyons un quatrième, l'accroissement de la mobilité de l'apprenant, puisque chaque employeur saura à quoi correspond la qualification présentée.

**Le principal danger**, du point de vue d'un organisme responsable d'examens, concerne la partie "passeport" où sont consignées les qualifications obtenues. Certes tout le monde est digne de confiance, mais l'expérience montre que certains le sont plus que d'autres. Il faut prévoir une sorte de Code de conduite, comme l'a proposé Brian Page, ou un organisme validateur qui détermine les examens admis à figurer dans le passeport, leur place sur l'échelle commune et contrôle leur inscription dans ce document. Cette validation ne peut pas être définitive, car les examens changent. C'est un processus évolutif, qui nécessite, selon moi, la création d'une instance qui garantirait le respect d'une sorte de code de conduite.

**L'élément essentiel** du portfolio, c'est le cadre, les échelles de compétence, qui donneront un nouvel élan aux concepteurs de programmes, de manuels et d'examens. Pour nous, ce serait la possibilité de rénover nos examens, de raccourcir leur durée de vie pour reprendre l'expression de Brian Page.

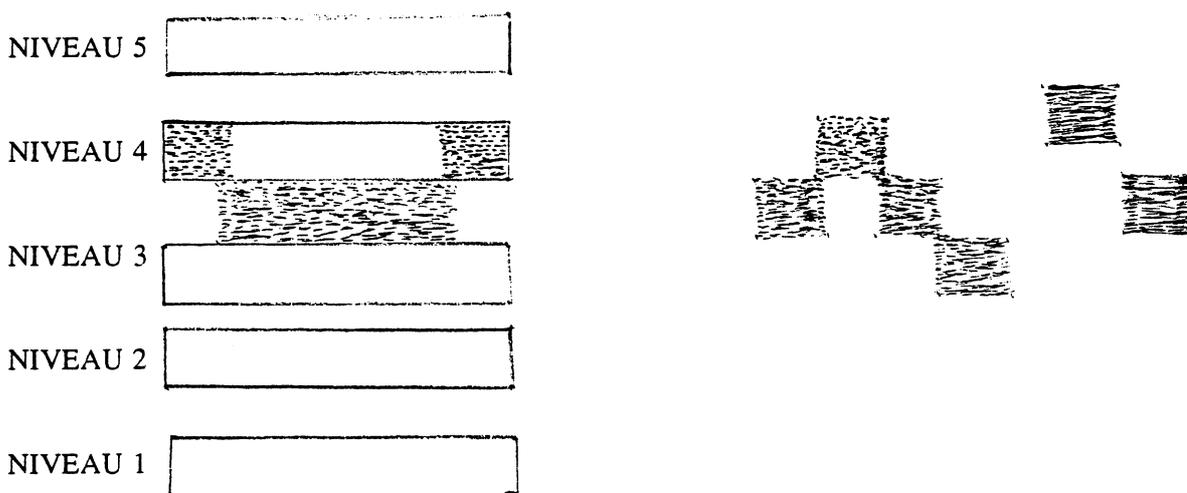
On pourrait peut-être différer l'étude des problèmes liés à l'inscription des qualifications dans la partie "passeport" du portfolio, et commencer par réfléchir à l'élaboration des échelles de compétence. En effet si nous nous appesantissons dès le début sur cette question de l'accréditation, nous risquons de bloquer toute progression. Mieux vaudrait donc nous occuper d'abord de l'échelle.

### Peter Hargreaves

Je vais essayer d'éclairer certains aspects des réponses de Sibylle Bolton du point de vue d'un organisme responsable d'examens.

Pour mieux cerner la distinction entre la partie "passeport" du portfolio et la partie "carte"/"dossier", on peut faire appel aux concepts de "description globale" et "description détaillée" utilisés en phonologie. Les examens apportent une description globale du candidat sur le plan du niveau, de la compétence générale, et des quatre aptitudes. La partie carte/dossier fournirait la description détaillée, pré-emballée, avec une information complémentaire sur tel ou tel savoir ou savoir-faire. Prenons l'exemple de la série provisoire de 5 niveaux d'examen élaborée par ALTE, l'Association des examinateurs de langues en Europe, qui regroupe des organismes responsables d'examens en vue de mettre au point un ensemble de niveaux communs dans toute l'Europe.

### RESULTAT D'EXAMENS      CARTE/DOSSIER - CARNET DE BORD LINGUISTIQUE



L'étudiant, représenté par la zone hachurée, a été placé au Niveau 4 en fonction de ses résultats à un examen, en l'occurrence un examen du type du Cambridge Certificate in advanced English, qui permet de savoir aussi que l'intéressé a une bonne compétence en compréhension écrite et en expression orale. Cependant si l'on veut des informations complémentaires concernant par exemple "l'expression orale en public" ou "une compréhension écrite suffisante pour permettre un jugement sur la valeur littéraire d'un texte", ou encore si l'on veut connaître des acquis postérieurs à l'examen, résultant d'un cours sur "l'expression écrite dans le domaine scientifique" par exemple, il faudra alors consulter la partie "carte/dossier" du portfolio qui fournira ce genre de précisions.

**Le principal avantage** du portfolio tient en quelques mots: il offrirait un tableau complet de la compétence de l'apprenant, avec son passé, son présent et son devenir.

**Les principaux inconvénients**, ou problèmes, sont ceux qu'a évoqués Sibylle Bolton, et auxquels on peut remédier par la définition de normes ou d'un code de conduite. Ainsi le portfolio gagnera la confiance de tous ses utilisateurs potentiels.

**D'autres renseignements** pourraient être ajoutés à la carte (ou carnet de bord linguistique) pour compléter l'information fournie par les examens:

- des précisions concernant les savoir-faire, les activités langagières (par ex. Parler en public);
- l'évolution de la compétence depuis le passage du dernier examen;
- les spécialisations non sanctionnées par un certificat (par ex. le langage informatique);
- les enseignements suivis qui présentent un intérêt particulier.

### **Frank Heyworth**

**Avantage:** les Eurocentres accueillent des étudiants de tous âges, de toutes nationalités, de toutes formations. Dans notre cas, un cadre commun donnerait un langage commun à ses utilisateurs, les apprenants et l'institution.

**Le plus grand inconvénient/danger:** Le portfolio ne doit pas devenir un carcan.

**L'élément le plus important:** Il doit permettre l'enregistrement et la reconnaissance de toutes sortes d'acquis.

### **Brian Page**

L'apprentissage des langues n'a jamais connu une conjoncture aussi favorable au Royaume-Uni. Le Gouvernement multiplie les initiatives, et nous avons maintenant trois ou quatre systèmes différents qui se développent concurremment, chacun ayant défini ses propres niveaux de compétence. Personne ne s'y retrouve et nul ne sait comment remettre de l'ordre dans cette confusion. Un système d'étalonnage européen nous sauverait de la situation très incommode dans laquelle nous nous sommes mis. Encore faudrait-il qu'il ne se fasse pas trop attendre.

**Le principal avantage:** un tel système permettrait de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues avec une certaine cohérence à l'échelle européenne.

**Le principal danger:** Je partage le point de vue de Frank Heyworth. Il ne faut pas que ce système devienne rigide au point d'inhiber toute évolution.

**Les éléments essentiels:** Le système d'étalonnage, mais aussi la possibilité pour l'apprenant de s'exprimer, de s'auto-évaluer, de décrire et d'évaluer son expérience d'apprentissage. Ainsi par exemple, on trouverait dans le premier volet (le passeport) telle qualification officielle, et dans le troisième (le dossier), l'opinion de l'élève à ce sujet "J'ai obtenu cette qualification, mais franchement elle ne vaut pas grand-chose".

## **Martin Schatzmann**

Je représente ici le point de vue du dernier maillon de la chaîne des utilisateurs, l'employeur. Je suis responsable du secteur langues vivantes de la formation continue dans l'une des grandes banques suisses, qui emploie près de 18 000 personnes, avec un pourcentage de participants aux cours de langues qui oscille autour de 10 %.

**L'avantage:** Pour nous, il n'y a que des avantages. Je vous en donnerai pour preuve l'"Ausbildungspass", que nous avons créé en 1980 en même temps qu'un système d'épreuves de langues. On y retrouve à peu de chose près le "Passeport" et la "Carte" de Rolf Schärer. Au dos de ce livret, on peut noter des précisions sur les enseignements suivis, les certificats obtenus, et peut-être aussi de façon succincte le niveau atteint. Nous n'avons qu'à nous louer de cet instrument. Il nous a permis de convaincre notre personnel de la nécessité d'apprendre des langues, de le motiver et, qui plus est, d'accroître sensiblement la participation à nos stages de formation dans ce domaine.

**Le danger,** pour l'employeur comme pour l'employé c'est un excès de simplification. Dans une entreprise, qui évalue la compétence en langue étrangère? C'est généralement le chef de service qui, n'étant le plus souvent pas très au fait de la question, tend à avoir une vue simpliste des choses, s'en tient à un chiffre global, sans aller chercher à quoi il correspond.

**L'élément essentiel:** Pour moi, c'est le passeport. Le portfolio doit renseigner sur la compétence de communication, les savoir-faire et non les savoirs linguistiques. Autre élément très important, notamment pour les responsables du personnel, il faut prévoir un outil qui permette de comparer clairement les différents certificats obtenus.

## **Arnold Wyrsh**

Je représente ici le point de vue de l'enseignement obligatoire. Tout comme Rolf Schärer je suis d'avis qu'un portfolio européen doit rendre compte du travail accompli pendant la scolarité, en particulier pour les enfants migrants.

**L'avantage:** L'enseignement obligatoire peut jouer un rôle considérable dans l'élaboration d'un portfolio. Avec des systèmes rendus plus cohérents, l'on est en droit d'espérer que s'atténueront les critiques émises par les établissements qui prennent le relais de ceux de la scolarité obligatoire, car elles naissent souvent d'une erreur d'appréciation quant au degré de cohérence réalisable dans cette première phase de l'éducation. C'est l'un des grands avantages que nous lui voyons.

**Les dangers:** Il se peut que les formations dispensées après l'enseignement obligatoire ne tiennent pas compte des méthodes utilisées dans cette première partie de l'apprentissage. Or celles-ci reposent avant tout sur une approche communicative et sont donc centrées sur l'apprenant.

**La priorité:** Pour moi, c'est la prise en compte d'une pédagogie communicative, centrée sur l'apprenant. C'est pourquoi le futur portfolio doit faire une place importante à l'auto-évaluation.

## DISCUSSION

### Le danger de la rigidité

**Frank Heyworth:** Des divergences de vues peuvent apparaître avec les responsables d'institutions de certification prestigieuses qui inclineraient à dire: "Nous ne voulons pas d'un document sur lequel figure n'importe quoi et n'importe qui. Nous voulons être en bonne compagnie et donc avoir un droit de regard sur son contenu". Il y a certes un risque de mauvaise utilisation du portfolio. Mais la rigidité me semble constituer un danger plus grand encore. Si nous veillons à produire un document qui donne suffisamment d'information, qui soit assez souple pour inclure des renseignements que chacun puisse comprendre, les utilisateurs seront à même de voir les dangers d'un emploi abusif. Si nous nous engageons avec conviction dans la mise au point d'un système descriptif adéquat de niveaux et de catégories, si nous nous y investissons sans ménager nos efforts, nous pouvons créer quelque chose de souple. A mon avis, la sélectivité est plus à craindre que l'emploi abusif.

**Peter Hargreaves:** Avant de décider de ce que doit être ce document, il faudrait, ce me semble, consulter les utilisateurs. Mr Schatzmann nous a exposé le point de vue de l'employeur, de la personne appelée à traiter avec le candidat qui présente ses qualifications en langues. Nous avons trois catégories d'utilisateurs:

- l'étudiant dont nous voulons renforcer la motivation et aiguillonner l'amour-propre;
- l'enseignant, qui veut connaître les acquis et les antécédents de l'étudiant qui se présente à lui;
- l'employeur, assez peu informé sur l'enseignement/apprentissage des langues, mais qui n'en est pas moins peut-être l'utilisateur le plus important. Pour lui ce passeport, ce portfolio a une fonction tout à fait différente de celle qu'il remplit pour les deux autres catégories.

Un même document peut-il servir à toutes ces fins? Je crains que notre carte ne se transforme en atlas!

**Arnold Wyrsh:** Nous devons faire preuve de plus de créativité dans l'évaluation. Nous avons besoin de tests contextualisés, d'instruments d'évaluation complétés par des instruments d'auto-évaluation, propres à susciter un dialogue entre l'apprenant et l'enseignant. Nous ne pouvons pas élaborer un système rigide, car le Conseil de l'Europe ne pourrait en assurer l'application. De plus, nous connaissons parfaitement les problèmes qui en découleraient.

**Brian Page:** En matière de rigidité, je vois deux points névralgiques: la définition des niveaux et la question de la révision. S'agissant des niveaux, la souplesse doit être inhérente à leur description. Quant à la révision, d'emblée nous devons décider que l'instrument sera révisé à la fin de la première année de mise en service, et ensuite tous les cinq ans. Lors de cette révision quinquennale, il faudra consulter les utilisateurs, les apprenants, et prendre en compte l'impression générale sur le fonctionnement du système.

### Un instrument qui renforce la motivation, mais dans quel sens?

**Sibylle Bolton:** C'est-à-dire faire en sorte que l'apprenant continue à apprendre la langue. A l'Institut Goethe, nous avons des étudiants qui commencent l'allemand au niveau élémentaire et vont jusqu'au niveau avancé. Si l'apprenant peut se faire une idée précise des objectifs d'apprentissage, de ce qu'il sera capable de faire, il aura envie de pousser plus loin l'étude de la langue. A l'Institut Goethe, notre système est assez transparent: nous avons des programmes, des descriptions d'examens que le public peut consulter et qui expliquent les objectifs des programmes, l'objet des épreuves. Cette transparence, quoique susceptible encore d'amélioration, a déjà eu un effet très positif sur l'apprentissage.

**Frank Heyworth:** Une grande partie des étudiants qui viennent dans les Eurocentres s'adressent à nous à la suite de l'échec de leurs précédentes tentatives d'apprentissage des langues. Une carte, sur laquelle figureraient les acquis, même modestes, les succès, serait une source majeure de motivation. Si l'on réussissait à consigner avec beaucoup de souplesse les acquis et les résultats de toutes sortes, l'apprentissage se présenterait à l'apprenant sous un jour très différent. Au lieu d'un parcours hérissé de difficultés, il verrait devant lui une voie relativement aisée et bien balisée. Une carte donnerait à l'apprentissage une trajectoire plus nette, et par là-même stimulante.

**Brian Page:** Il faut se garder de mésestimer les joies simples de la vie. Leeds est jumelée avec Dortmund. Imaginons le public d'un cours du soir: des gens très ordinaires, qui n'ont jamais eu la chance d'apprendre vraiment une langue étrangère. Ils viennent pour apprendre ce qu'il faut d'allemand pour aller à Dortmund et pouvoir communiquer avec les gens de là-bas. Imaginons les gens de Dortmund qui font de même avant de se rendre à Leeds. A la fin du cycle de cours, ils recevront chacun un certificat, ceux de Leeds pour l'allemand, ceux de Dortmund pour l'anglais, et ce certificat portera les douze étoiles du Conseil de l'Europe et la mention "Niveau 1". Ces deux groupes de personnes qui travaillent dans un même but, obtiennent le même genre de certificat, et participent en quelque sorte à une même interaction, peut-on trouver meilleur exemple pour inciter l'Européen moyen, et c'est celui-là qui m'intéresse, à apprendre des langues?

**Peter Hargreaves:** Je voudrais demander aux représentants des institutions d'apprentissage, s'il leur paraît utile de faire figurer les certificats dans le portfolio. Quand on postule un emploi, on joint à sa demande les divers certificats obtenus et l'employeur se renseigne pour compléter son information. Ma question est donc simple, je la pose sans arrière-pensée: est-il vraiment nécessaire, du point de vue des apprenants et des enseignants, d'inscrire les certificats dans le portfolio?

En Angleterre, quand on achète une prise de courant, elle doit porter la marque du "British Standards Institute", signe qu'elle est conforme aux normes de sécurité et ne vous électrocutera pas. Dans certains cas, il est important de pouvoir s'assurer que telle ou telle chose a reçu l'agrément d'une autorité quelconque, dans d'autres cela importe peu. C'est une question de choix, de possibilité ou de jugement.

Est-il vraiment nécessaire de mettre les certificats dans le portfolio? Je ne me place pas du point de vue de l'employeur, mais de celui de l'institution d'apprentissage. Je vois très bien tous les avantages, pour cette dernière, d'un portfolio composé d'un dossier et d'une carte, sur le plan de la motivation, des parcours d'apprentissage, de la possibilité de faire le point pour les enseignants. Mais a-t-on besoin des certificats? Comme ils sont déjà matérialisés, faut-il les mettre dans le passeport?

**Frank Heywork:** Dans les institutions d'apprentissage des langues, les apprenants consacrent une très grande partie de leur temps aux examens: ils les préparent et les passent pour les réussir. En toute logique, comment ne pas inclure dans le portfolio les certificats, qui sont la concrétisation des succès obtenus aux examens, lesquels sont eux-mêmes un des buts de l'apprentissage.

**Peter Hargreaves:** Oui, mais ce que l'on redoute pour le portfolio c'est la rigidité, le manque de souplesse. Si vous voulez des certificats, vous aurez des contraintes. Si vous ne voulez pas de contraintes, vous ne pouvez pas avoir les certificats. Il n'y a pas de moyen terme. Vous ne pouvez pas avoir les deux à la fois: une souplesse maximale et les certificats, lesquels sont toujours porteurs d'une prise de décision.

**Brian Page:** Je crois que vous m'avez mal compris. Sans doute n'ai-je pas été assez clair. Quand j'ai dit que le certificat porterait les douze étoiles du Conseil de l'Europe et la mention "Niveau 1", cela ne signifiait pas que le Conseil de l'Europe définirait cet examen et décernerait ce certificat. L'un et l'autre relèvent de la responsabilité de l'institution locale. Mais avec le système d'étalonnage proposé par le Conseil de l'Europe, elle pourra se repérer, dire "notre examen, notre test équivaut au Niveau 3" et mettre un tampon indiquant "Niveau 3 du Conseil de l'Europe".

**Peter Hargreaves:** Et que se passe-t-il si en réalité il s'agit du Niveau 1?

**Brian Page:** C'est l'affaire du système de validation, du système d'étalonnage.

**Peter Hargreaves:** Mais la validation empiète sur la souplesse.

**Brian Page:** Tout système d'étalonnage renferme inévitablement une certaine part de rigidité, ne serait-ce que par son existence même. Une fois qu'il est là, il est là. Et c'est pourquoi il faut le réviser régulièrement. Mais nous pouvons réduire au minimum cette rigidité par divers moyens dont nous avons déjà parlé, et ensuite chacun s'y insèrera s'il le désire.

**Peter Hargreaves:** Ce n'est pas le système d'étalonnage qui me pose des problèmes. C'est la question de savoir où situer les certificats dans le système d'étalonnage. Comme l'a dit Brian Page, il faut un organisme de validation. Or un organisme de validation, cela implique forcément une certaine rigidité. On ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre.

**Brian Page:** Pourquoi pas?

**Peter Hargreaves:** Parce qu'une fois qu'on l'a vendu, on ne l'a plus.

**Arnold Wyrsh:** Je ne suis pas du tout d'accord avec ce que Peter vient de dire. Il est tout à fait possible d'évaluer qualitativement la compétence en langue étrangère sans que cela conduise à une rigidité excessive. La recherche l'a bien montré. Il suffit de définir des méthodes appropriées, tâche qui pourrait être confiée à un réseau de suivi. La question n'intéresse pas seulement notre discipline, elle se pose aussi dans d'autres sciences sociales. Et nous en revenons au point de départ: "Que mettre dans le portfolio?" Question intimement liée à la motivation. Le portfolio concerne avant tout la motivation. Et ici je voudrais souligner une fois encore toute l'importance de l'auto-évaluation, si l'on veut parvenir à un feed-back efficace et à un dialogue fructueux entre l'enseignant et le test d'une part, et l'apprenant d'autre part, dialogue qui débouchera sur quelque chose de concret, l'apprentissage.

**Sibylle Bolton:** L'existence d'un organisme de validation ne figera pas forcément l'ensemble du système. Il pourrait aussi être un moteur qui incite les organismes responsables d'examens à se tenir au courant, à se mettre à jour et à réviser constamment leurs tests, ce qui est le contraire de la rigidité.

**Peter Hargreaves:** Je ne veux pas m'engluer dans des questions de terminologie. Je suis d'accord avec ce que Sibylle Bolton vient de dire, mais en tout état de cause, dès lors que vous avez des normes ou un code de conduite pour les certificats, vous créez des exclus. A Londres, le British Council a un service chargé de répondre aux personnes qui veulent savoir si tel certificat est valable ou pas, s'il équivaut à tel autre, etc., parce qu'elles ont des décisions à prendre, des décisions capitales qui dépendent de ces certificats. Tout ce que je veux dire, c'est "oui, allez-y", mais sachez que finalement vous excluez certaines personnes, certaines institutions à cause des certificats.

**Sybill Bolton:** Non.

**Frank Heyworth:** Lorsque dans une même intervention, il faut répondre à trois questions, comme l'a demandé le Président, il me semble difficile de pratiquer l'art de la nuance. Ce système, personne ici ne l'envisage en termes maximalistes de souplesse ou d'exclusion. Pourtant il est un point que je tiens à souligner: mieux vaut pécher par excès de libéralisme et ne pas faire de notre portfolio un club réservé à une élite. Ne soyons pas sélectifs au point que seuls 10 % des gens pourront atteindre un niveau correspondant aux mentions appelées à figurer dans le passeport. Il ne s'agit pas de l'entrée dans un lycée suisse. Notre système doit être plus ouvert que cela. Mais, en revanche, s'il y a un organe de validation, cela implique nécessairement un tri et des exclusions. De toutes façons, à choisir entre les deux extrêmes, veillons d'abord à assurer la souplesse et l'ouverture.

**Arnold Wyrsh:** Ce n'est pas une question d'exclusion. Il s'agit de trouver des méthodes d'évaluation qui génère un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant, et ensuite le moyen de rendre compte convenablement du résultat de ce dialogue, de cette dynamique, dans le portfolio. Dans ce dialogue, il y a deux voix: l'enseignant/examen, et l'apprenant; il faut les expliciter l'une et l'autre avant de les inclure toutes les deux dans le portfolio.

### 3.5

## UN PORTFOLIO EUROPEEN DE LANGUES: OPTIONS POUR DES ECHELLES DE COMPETENCE

**Brian NORTH, Fondation des Eurocentres, Zürich**

En peignant à grands traits le genre de cadre que le Conseil de l'Europe pourrait construire, John Trim, dans la Note générale d'Orientation, a énoncé une phrase déterminante:

"un système cohérent et transparent qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à certains points de référence bien définis".

Pour que les apprenants soient à même de se situer dans le système, il faut qu'ils puissent en comprendre la description, laquelle devra donc être assez simple. Si on veut les mettre en mesure d'évaluer leurs progrès, il faut prévoir un nombre de niveaux suffisant pour leur permettre de suivre leur progression au fil du temps. Enfin, s'il doit y avoir certains points de référence bien définis, deux questions se posent alors: combien en faut-il, et convient-il d'adopter une échelle?

En évoquant le portfolio comme moyen de baliser le parcours de l'apprenant, Rolf Schärer a employé la métaphore de la carte géographique et a mentionné l'éventuelle nécessité d'un quadrillage commun. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, les deux axes d'un quadrillage représenteraient les niveaux (axe vertical) et les aptitudes ou les domaines (axe horizontal). Tandis que sur l'axe vertical, celui des niveaux, on pourrait se contenter de porter des cotations (par exemple de 1 à 1000), il faudrait indiquer sur l'axe horizontal différents aspects de la compétence, prévoir un réseau de sous-échelles de descriptions de ce que les intéressés savent faire dans différents secteurs à différents niveaux.

La question de savoir s'il convient ou non de mettre au point ou d'adopter une échelle (ou un réseau de sous-échelles) de ce genre est une décision fondamentale. Une échelle présenterait l'avantage que les notes de test et d'examen, les attestations de fin d'études et les auto-évaluations pourraient être exprimées en fonction des mêmes définitions, résumant la performance de l'apprenant au niveau concerné. Les descriptions sur l'échelle pourraient servir de repères, premièrement pour préciser les relations entre les qualifications (comme c'est le cas pour le système de l'ESU) et deuxièmement pour mettre à la disposition des apprenants et des établissements un ensemble de bornes bien définies pour baliser les itinéraires d'apprentissage, se situer et évaluer les progrès.

Puisque la question de savoir s'il convient d'avoir une échelle est fondamentale, le bon sens commande d'entreprendre une enquête préliminaire pour déterminer à quel genre d'échelle l'application des principes que nous avons évoqués pourrait aboutir dans la pratique. Tel est l'objectif poursuivi dans le présent document.

Au cours de la préparation du symposium, un certain nombre d'indications ont été données concernant les critères essentiels sur lesquels devrait se fonder la conception d'une éventuelle échelle de niveaux. Celle-ci devrait:

- impliquer dans son élaboration de nombreux acteurs du domaine de l'enseignement des langues, ce qui garantirait son acceptabilité. Les réseaux mis en place au cours du processus d'élaboration ont à maints égards autant d'importance que le produit final;
- constituer un système d'étalonnage simple, robuste, et raisonnablement fiable, être un outil fonctionnel et non une construction théorique;

- être souple, centrée sur l'apprenant, encourageante, décentralisée; stimuler et non freiner l'innovation;
- comprendre suffisamment de niveaux pour que les apprenants puissent constater leurs progrès (d'où un renforcement de leur motivation), et que les performances modestes soient aussi prises en compte;
- pouvoir fournir un profil englobant au moins les quatre aptitudes;
- être d'un emploi aisé: facile à lire et exprimée en termes de compétence à savoir en fonction de ce que l'apprenant est capable de faire (fondée sur les résultats);
- permettre d'une manière ou d'une autre une relation directe avec des spécifications d'objectifs.

Il s'agit là d'une série de propositions, parfois contradictoires, qui constituent cependant un point de départ utile. Les trois problèmes essentiels concernant la conception de l'échelle elle-même me paraissent être les suivants:

- le nombre de **niveaux** (assez nombreux pour que les progrès soient visibles, pas trop nombreux pour que l'étalonnage soit simple et fiable);
- les **aptitudes/domaines** (assez nombreux pour la diversité des profils; pas trop nombreux pour que l'utilisation reste facile);
- le **style des définitions** (assez complexe pour décrire des aspects différents, assez simple pour être compris des apprenants).

Ce sont ces trois problèmes que j'ai examinés. Des maquettes de deux variantes d'une éventuelle échelle ont été établies et figurent en annexe au présent exposé. Je tiens à souligner que ces maquettes ont été produites uniquement à titre d'illustration pour fournir un point de départ concret à la discussion. Elles reflètent inévitablement le style des Eurocentres et ne représentent nullement des projets définitifs pour un système réel.

## 1. Niveaux:

Au fil des années, on a produit des échelles allant de la compétence zéro à celle du locuteur de langue maternelle et comportant 5, 6, 7, 8 ou 9 niveaux, sans parler des échelles partielles dont l'amplitude est moins grande mais qui, présentant plus de niveaux, permettent de mieux voir les progrès réalisés. La première de ces échelles, élaborée dans les années 50 par le Foreign Service Institute (FSI) des Etats-Unis et qui porte maintenant le nom d'échelle de l'Interagency Language Roundtable (ILR), comportait cinq niveaux et devait servir à l'origine à déterminer si un candidat possédait un niveau linguistique suffisant pour qu'on lui confie une mission diplomatique ou d'espionnage. Ce système est orienté sur le "produit", privilégie les résultats et vise surtout l'acquisition de niveaux élevés de compétence. Au Royaume-Uni, un projet de cadre pour les langues vivantes en cours d'élaboration compte 6 niveaux. En 1978, Wilkins proposait des définitions détaillées pour 7 niveaux, faciles à distinguer selon lui. L'échelle des degrés de performance de l'ELTDU (fin des années 70) comprend 8 niveaux distincts de A à H. Enfin, l'échelle du cadre de l'ESU, partant des 7 niveaux de Wilkins, en a finalement retenu 9, de même que l'échelle de l'IELTS du British Council/University of Cambridge. On trouvera ci-après un étalonnage sommaire, préliminaire et subjectif de ces échelles auxquelles ont été ajoutées deux échelles partielles, l'une du National Curriculum du Royaume-Uni, l'autre des Eurocentres.

EQUIVALENCES APPROXIMATIVES D'ECHELLES DE COMPETENCE:  
Etalonnage préliminaire et subjectif (20.6.91)

	ESU 9 Niveau	ELTDU 8 Niveau	Wilkins 7 Niveau	PSI/ILP 5 Niveau	Euro- centres	National Curric.
	9	H	7 Bilin- guisme	5		
	8	G	Maîtrise <sup>6</sup> générale	4		
	7	F	5 Compétence opéra- tionnelle	3	(10)	
Niveau- seuil	6	E	4 Réponse appropriée	2+	9	
	5	D		2	8	10
	4	C	3 Niveau- seuil	1+	7	9
Waystage	3	B	2	1	6	8
	2	A	Waystage	0+	5	7
	1	0	1 Survie	0	4	6
					3	5
					2	4
					1	3
					0	2
						1
						0

Les arguments en faveur d'une "échelle d'échelles" à 9 degrés ne manquent pas de force. Elle est ce que techniquement on pourrait qualifier d'intègre, c'est-à-dire neutre, et souple, car, à la différence de beaucoup d'autres échelles, n'étant pas conçue pour servir un public ou une fonction particulière, elle s'adapte aisément à des situations nouvelles. Ainsi, si dans 20 ans on décide que la moitié de la population doit savoir parler japonais à un niveau correspondant au degré 2 (sensiblement équivalent au Waystage) d'une échelle en comprenant 9, l'objectif est descriptible et le parcours d'apprentissage balisable. En revanche, avec une échelle à 5 degrés, il faudrait dire que la moitié de la population devrait avoir atteint en japonais le niveau O+, ce qui n'est guère transparent ni motivant.

Autre avantage, une échelle à 9 degrés comprend un nombre suffisant de niveaux pour mettre en évidence les progrès accomplis, et il a été démontré qu'elle peut servir aussi bien à l'évaluation (IELTS) et qu'à la comparaison des examens (ESU). On peut également n'en utiliser qu'une partie dans un but déterminé, comme l'a fait le groupe ALTE pour comparer des qualifications délivrées par des organismes examinateurs. A cette fin, ils ont retenu les 5 niveaux médians (3 à 7) d'une échelle notionnelle à 9 degrés, parce que c'est dans cette fourchette que se situent les examens importants. Une échelle à 9 degrés constitue donc un compromis raisonnable. Mais, comme tous les compromis, il ne peut satisfaire tout le monde. D'autres possibilités existent, et en les examinant nous avons été amenés à parler de "niveaux naturels" et de "niveaux pédagogiques".

"Niveaux naturels": ils n'ont rien à voir avec la nature. Il s'agit des niveaux classiques, reconnus, commodes que l'on trouve dans les manuels et pour les examens. Le niveau-seuil est un bon exemple de "niveau naturel". Même s'il est un peu difficile à situer avec précision (car c'est un ensemble de spécifications décrivant des contenus et non des critères de performance), on s'en fait toujours une idée assez juste. Il est précédé par le "Waystage" ou niveau de "Survie", et suivi par un niveau répondant à des appellations diverses: "Efficacité", "Indépendance" ou "Autonomie" (parfois "Niveau 3"). Puis il y a, semble-t-il, un quatrième niveau qui permet de suivre un enseignement universitaire en lettres et correspond à celui d'examens comme le Proficiency de Cambridge, le KDS de l'Institut Goethe, ou le DALF, et au-delà un niveau proche du bilinguisme.

L'avantage d'un tel ensemble d'environ 5 grands "niveaux naturels" est qu'avec de grands niveaux, il est relativement aisé de s'entendre sur les équivalences. Le système n'est pas trop précis, les décisions à prendre sont peu nombreuses et sans nuances et elles aboutissent donc à des résultats simples et fiables.

Le principal inconvénient est que, comme c'est le cas pour la première échelle à 5 niveaux du FSI dans les années 50, on met l'accent sur le produit que constitue le succès du petit nombre de candidats qui réussissent (qualifications), au lieu d'encourager le processus à savoir l'apprentissage efficace du grand nombre. Il serait étrange, ce me semble, qu'une organisation qui s'occupe de la promotion de l'apprentissage et du développement de la citoyenneté européenne crée un système dans lequel un pourcentage très important des intéressés ne dépasserait jamais le degré 1.

**Niveaux pédagogiques:** il s'agit de niveaux d'amplitude plus restreinte visant à fournir des objectifs et à garantir la motivation pendant le processus d'apprentissage lui-même, et ce pour un public donné. Ils n'englobent que les compétences utiles à ce type d'apprenants. Les projets d'objectifs gradués et le National Curriculum au Royaume-Uni en sont des exemples classiques. L'échelle des Eurocentres en est un autre.

L'emploi de niveaux plus rapprochés dans un portfolio aurait pour avantage de rendre visibles les progrès de l'apprenant et donc de renforcer sa motivation. Ainsi les projets d'objectifs gradués du Royaume-Uni ont des séries de niveaux très rapprochés qui donnent la satisfaction de progresser rapidement.

Les inconvénients qu'il y aurait à les utiliser pour un cadre européen visant à établir des équivalences entre les qualifications seraient de deux ordres:

En premier lieu, des systèmes de niveaux détaillés semblent se grouper différemment selon le type d'apprenants concernés, ce qui rend malaisée la comparaison entre des niveaux normes et ceux de tel ou tel système particulier, et réduit l'acceptabilité de tout projet en la matière. En second lieu, puisque les distinctions sont plus fines, il est plus difficile de mettre au point des descripteurs adéquats, des échantillons dépourvus d'ambiguïté et donc d'arriver à une interprétation constante dans les contextes différents de 30 pays.

**Options pour les niveaux:** Cette opposition entre le désir de multiplier les niveaux pour motiver les apprenants et d'en diminuer le nombre pour établir des équivalences détermine dans une certaine mesure les options pour les niveaux. Se pose alors une question essentielle: est-il préférable d'avoir une seule échelle cadre, ou une échelle dédoublée qui utilise des unités différentes mais connexes, et comprend un petit nombre de niveaux "naturels" plus fiables pour le passeport, qui est orienté vers le produit, et un plus grand nombre de niveaux "pédagogiques" plus motivants pour la carte, qui est axée sur le processus.

Le fait de partager certains "points de référence bien définis" n'implique pas nécessairement l'adoption d'une échelle unique multifonctionnelle. Si ces points de référence communs (du passeport) figurent sur toutes les échelles, on pourrait ajouter des degrés intermédiaires aux échelles de la carte, et même rien ne s'oppose à ce que secteurs, régions ou organisations utilisent des cartes différentes.

**Option A:** Une échelle classique neutre à 9 degrés comme celle de l'ESU.

**Option B:** Une échelle de compromis à 9 degrés obtenue en ajoutant un ou deux degrés dans sa partie basse, le degré le plus élevé se situant juste avant le bilinguisme.

**Option C:** Une échelle dédoublée: Passeport: une échelle commune à 5 ou 9 degrés  
Carte: 2 ou 3 niveaux de la carte correspondent à 1 niveau du passeport

Le diagramme 2 montre le genre d'équivalences que l'on peut obtenir avec une échelle à 9 degrés, qui permet d'utiliser des niveaux + comme dans le cadre de l'ESU (Option A).

Le diagramme 3 présente 3 échelles à 9 degrés très différentes (ESU, IELTS et Eurocentres), et une échelle de compromis à 9 degrés établie à partir de celles-ci. On remarquera les distinctions de niveaux plus fines autour du Niveau-seuil (Option B).

Le diagramme 4 montre une échelle à 5 degrés qui pourrait être utilisée pour le passeport (en fait, comme pour l'ALTE, les 5 degrés médians d'une échelle à 9 degrés) et une échelle plus détaillée pour la carte (Option C).

DIAGRAMME 2: OPTION A: Echelle classique à 9 degrés

Niveaux	250	CAMBRIDGE	CAMBRIDGE	CEITE	ALLIANCE	OPTION A
		OCLES	OCSE	INSTITUTE	FRANCAISE	
	9					9 Bilin-guisme
	8					8 Excel-lence
Acquisition dans le secondaire supérieur	7	CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH	OCSE NIVEAU 4	CEITE : KLEINES : DEUTSCHES : SPANISCHES		7 Maîtrise
	6	FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH	OCSE NIVEAU 3	CEITE : CENTRALE : MITTELST.	DIPL. DE HAUTES ETUDES	6 Aisance
Niveau seuil	5	FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH	OCSE NIVEAU 2	CEITE : PROFUNG	DIPLOME DE LANGUE	5 Efficac-ité
	4	PRELIM. ENGLISH TEST	OCSE NIVEAU 1	CEITE : DEUTSCH : US : FRANCOFR.	DIPL. DE CERTIF.-ICAF	4 Vie courante
Niveau	3					3 Suffi-sance
	2					2 Survie
	1					1 Initia-tion

DIAGRAMME 3: OPTION B: Echelle de compromis à 9 degrés

Niveau	Acquisition dans le secondaire supérieur			Certificats et Diplômes				OPTION B	Description
	ESU	IZLPS	Buro-centres	CAMBRIDGE OCL2S	CAMBRIDGE OCSZ	GOETZE INSTITUT	ALLIANCE FRANCAISE		
9								9	Excellence
8		9						8	Maîtrise
7	7	7		CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH	OCSE Niveau 4	SPRACHDIP		7	Aisance
6	6	6	9			DIP. DE ETUDES CENTRALES		6	Efficacité
5	5	5	8	FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH	OCSE Niveau 3	DIPLOME SUPERIEUR		5	Vie courante
4	4	4	7		OCSE Niveau 2	DIPLOME DE LANGUE		4	
3	3	3	6	PRELIM. ENGLISH TEST	OCSE Niveau 1			3	Suffisance
2	2	2	5					2	
1	1	1	4					1	Initiation
0	0	0	3						

DIAGRAMME 4: OPTION C: Exemple d'échelle dédoublée

CAMBRIDGE COLLES	CEFR : INSTITUTE	ALLIANCE : FRANÇAISE	Passé port ALTE	Carte (Euro- centre)
CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH	C1 : ADVANCED		7	10
		CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH	5*	9
FIRST : PROFICIENT	B2 : UPPER-INTERMEDIATE			8
		CERTIFICATE IN ENGLISH	3**	7
		DIPLOME DE LANGUE EN ANGLAIS		6
		FIRST : PRELIMINARY ENGLISH TEST	2	5
				4
			1	3
				2
				1

## 2. Aptitudes et domaines

En ce qui concerne l'axe horizontal, le caractère familier et la commodité de la division en cinq rubriques, la compétence générale et les quatre aptitudes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), en font un point de départ tout trouvé. Une division aussi connue serait claire pour les apprenants, et le Projet de l'ESU a montré qu'elle permet aussi de comparer des examens. La maquette de la Version A utilise ce modèle.

Mais les travaux de l'ESU semblent indiquer également qu'en distinguant les quatre aptitudes pour trois domaines (travailler, étudier, vivre), on risque d'aboutir à une sorte de pyramide hiérarchisée assez lourde d'environ 17 échelles avec de très nombreuses redites, et qui pourtant n'aurait pas de lien direct avec des tâches de la vie réelle identifiables par l'apprenant.

Une autre possibilité consisterait à renoncer à l'échelle globale et à se concentrer sur ce que divers auteurs considèrent comme les trois aspects principaux de l'utilisation de la langue: la compréhension (unidirectionnelle, réceptive), l'interaction (bidirectionnelle, active), et la production préparée (unidirectionnelle, productive). Ceux-ci pourraient être subdivisés à leur tour en grandes catégories d'activité aisément identifiables par les apprenants, quel que soit le domaine qui les intéresse, comme dans la Version B figurant en Annexe.

Compréhension			Interaction orale			Production		
Video	Textes oraux	Textes écrits	Conversation	Téléphone	Réunions	Lettres	Comptes-rendus	Exposés

Il ne s'agit pas de laisser entendre que ces 9 grandes catégories constituent un ensemble définitif, mais plutôt que le choix de "l'activité langagière" comme principe d'organisation des domaines serait préférable à celui des aptitudes, car il est plus proche de la réalité et faciliterait l'harmonisation entre le système valable pour la langue à usage général et celui pour la langue de spécialité.

Ce recours aux trois aspects de l'utilisation de la langue (compréhension, interaction et production) permettrait aussi l'élaboration d'objectifs limités qui pourraient mener à des "qualifications partielles". Pour la première langue, il faudrait couvrir les trois aspects, pour la deuxième seulement la compréhension et l'interaction, pour la troisième uniquement la compréhension. En effet, dans l'Europe multilingue du futur, on aura sans doute besoin de comprendre des informations et des points de vue exprimés dans les langues "moins enseignées" et de maîtriser convenablement une langue véhiculaire, de pouvoir participer à une interaction sociale dans deux langues étrangères, mais de n'avoir à en utiliser qu'une pour l'expression formelle (production).

**Aptitudes habilitantes:** il faudrait peut-être ajouter aux échelles de l'utilisation de la langue (qu'elles se fondent sur les aptitudes ou sur les activités) des échelles pour les aptitudes habilitantes. Trois rubriques ont été proposées: compétence stratégique, connaissance de la langue cible, connaissance de la culture cible, chacune pouvant être subdivisée. Toutefois, il pourrait être très difficile de formuler ces échelles d'une manière accessible à des non-spécialistes.

### 3. Style des définitions:

Les échelles varient en fonction de leurs objectifs, de leurs destinataires et de leur caractère plus ou moins détaillé. Alderson en distingue trois types d'après leurs fonctions: orientées vers le concepteur, pour les auteurs de programmes, de matériel d'enseignement et d'examens; orientées vers l'évaluateur, pour l'aider dans l'évaluation directe; et orientées vers l'utilisateur pour rendre compte des résultats à des non-spécialistes (Alderson 1991). C'est ce dernier type d'échelle qui nous intéresse pour le portfolio.

Les échelles orientées vers l'utilisateur peuvent être plus simples que les deux autres et combinent parfois des appréciations qualitatives comme "compétent", "efficace", "suffisant", avec des généralisations contextuelles comme "la plupart des situations de la vie courante", "contexte professionnel habituel". Comme l'a souligné Trim, ces généralisations peuvent faire l'objet d'une acceptation apparente, précisément parce qu'elles sont susceptibles d'un nombre infini d'interprétations souvent contradictoires et qu'il est impossible de les mettre en relation avec des spécifications de contenu (Trim 1978). Pour pallier cet inconvénient, on pourrait ajouter des indications quantitatives empruntées à une source orientée vers le concepteur et exprimées en termes de tâches que l'apprenant devrait être capable d'exécuter au niveau considéré, et des indications qualitatives puisées dans une source orientée vers l'évaluateur et exprimées en termes de critères d'une performance acceptable à ce niveau.

Quelle que soit l'approche utilisée pour étoffer les définitions, on se heurte à des problèmes, compliqués par l'interaction des deux sources de détails complémentaires et par la décision fondamentale à prendre au moment de formuler les descripteurs: être systématique et exhaustif, ou être sélectif.

#### Une approche "systématique":

Van Ek (1989) examine l'inclusion systématique des mêmes éléments dans la définition de chaque niveau d'une échelle. Or, s'agissant d'un système centré sur l'apprenant, une telle approche présente deux inconvénients: on aboutit souvent à des redites et on est contraint d'établir des distinctions difficiles à exprimer, d'où il résulte que des définitions adjacentes peuvent paraître à première vue pratiquement identiques au lecteur non-spécialiste et que l'ensemble de l'échelle produit une impression assez confuse. Les descripteurs de l'ESU suivent une approche systématique en condensant des énoncés empruntés à un ensemble de critères orientés vers l'évaluateur et définis pour chaque niveau en un descripteur de niveau global. Les premières lignes de descripteurs adjacents pour l'expression orale ci-après, sont très évocatrices de ce problème:

Fait face à des situations discursives de niveau moyen avec un bon degré de confiance et de compétence, mais éprouve certaines difficultés devant des situations de niveau supérieur.

Fait face à des situations discursives de niveau moyen avec une confiance et une compétence suffisantes.

Fait face à des situations discursives simples avec un bon degré de confiance et de compétence, mais éprouve des difficultés devant des situations de niveau moyen.

Fait face à des situations discursives simples avec une confiance et une compétence suffisantes, mais éprouve des difficultés devant des situations de niveau moyen.

En général un descripteur se compose d'environ huit phrases de ce genre:

Fait face à des situations discursives de niveau moyen avec suffisamment de confiance et de compétence. Le message est transmis grosso modo, mais sans nuances et en négligeant certains détails. Epreuve des difficultés à engager et à soutenir une conversation. L'interaction exige répétitions et éclaircissements. L'organisation de la chaîne parlée est suffisante, mais les fautes de style sont assez fréquentes. Hésitations et interruptions de débit assez fréquentes, sans que cela gêne la communication de base. Utilise un répertoire langagier moyen mais doit chercher ses mots et avoir recours à des circonlocutions. Inexactitudes assez fréquentes. Accent et tournures de L1 manifestes. Ces lacunes gênent parfois la communication.

Ce type de description peut sembler compréhensible à des spécialistes de l'évaluation, mais il manque de transparence. D'autre part, des descripteurs aussi détaillés ne s'appliquent pas toujours in extenso à la personne sur laquelle on porte une appréciation. De plus il est difficile de relier ce genre d'information à des objectifs.

#### **Une approche sélective:**

Il existe une autre approche, fondée sur les tâches et employée pour la première fois par l'ELTDU. Elle consiste à indiquer des "tâches-clés", tâches entièrement nouvelles que l'apprenant est dorénavant capable d'exécuter au niveau considéré. Cette approche n'est cependant pas sans inconvénients. D'abord, les décisions à prendre à propos du niveau auquel placer telle ou telle tâche pourraient obéir à des conventions au lieu de s'appuyer sur l'expérience et l'on risquerait d'aboutir à des descripteurs stéréotypés. Ensuite, à moins que les termes employés ne soient soigneusement pesés, le fait de dire qu'à ce niveau l'apprenant est capable d'exécuter telle tâche pourrait donner à entendre qu'on l'a vu faire, en d'autres termes que l'évaluation a porté sur toutes les tâches mentionnées dans la description.

En revanche, si les descriptions fondées sur les tâches s'appuyaient sur un modèle du type "est la plupart du temps capable de faire ceci dans telle ou telle situation, à condition que...", on obtiendrait vraisemblablement la transparence recherchée, et on pourrait les utiliser pour les spécifications d'objectifs en analysant les tâches indiquées et la qualité de la performance demandée.

#### **Une solution de compromis:**

Ainsi, il n'y a pas de réponse simple à l'élaboration de descripteurs de niveaux. Nous voulons décrire quelque chose de complexe en termes simples, compréhensibles par l'apprenant. Mais jusqu'à quel point peut-on simplifier l'exposé d'un problème complexe sans pour autant déformer le message de manière injustifiée. C'est aussi tout le problème des journaux tabloïds. Cette question mérite une sérieuse réflexion, et surtout ne saurait être résolue sans la coopération de tous les acteurs concernés. L'approche utilisée dans les maquettes a consisté à compléter le type le plus simple de définition "situationnelle" par des détails qualitatifs et quantitatifs sélectionnés. Il s'agit d'une toute première ébauche, réalisée par une équipe particulière; mais elle montre, du moins je l'espère, qu'il est possible de composer quelque chose qui pour les apprenants soit plus parlant qu'une série de chiffres.

## CONCLUSION:

Comme l'a expliqué Rolf Schärer, un portfolio centré sur l'apprenant pourrait être assorti d'un Manuel de référence comprenant des échantillons, et de spécifications plus détaillées qui pourraient être utilisées pour définir des objectifs de cours, ceci peut-être pour de grands niveaux "naturels" comme le niveau-seuil. Ce complément d'information permettrait de se montrer relativement concis dans les descriptions des échelles, pour qu'elles soient plus faciles à lire, et qu'une échelle tienne sur une seule page de format A5.

Aucune de ces décisions techniques sur les niveaux, les domaines ou le style n'a besoin d'être prise maintenant. L'objectif du présent exposé a été d'essayer de donner au moins une réponse provisoire à la question: "Si nous décidions que nous voulons une échelle, à quoi pourrait-elle ressembler?", de sorte que l'on puisse prendre une décision de principe sur l'opportunité d'en élaborer une. J'espère avoir également indiqué certains des problèmes qu'il faudra alors aborder.

## BIBLIOGRAPHIE

Alderson, J.C. Bands and Scores, dans "Language Testing in the 1990s", éd. Alderson J.C. et North B., Macmillan 1991

ALTE: Association of Language Testers in Europe

Cadre de l'ESU (English Speaking Union): ESU Framework, Carroll, B.J. et West, T. Longman 1989

Echelle de degrés de compétence de l'ELTDU (English Language Teaching Development Unit), mise au point à la fin des années 70, lorsque l'ELTDU faisait partie de l'OUP

Echelles de compétence des Eurocentres, échelles orientées vers le concepteur et spécifications langagières (1983), échelles d'évaluation (1987-1988) et échelles de certification (1992), non publiées

"Description des acquis" des Eurocentres, élaborée en 1978

IELTS: International English Language Testing Service, UCLES, auparavant ELTS, compte-rendu dans Alderson, J.C., Krahnke, K.J. et Stansfield, C.W. (éds), Reviews of English Language Proficiency Tests, 1987, TESOL

Interagency Language Roundtable Oral proficiency Interview: compte-rendu dans Alderson, J.C., Krahnke, K.J. et Stansfield, C.W.

Description d'un système de niveaux élaboré pour des cours municipaux d'éducation des adultes à Milan: Elviri, Longhi, Quartapelle et Rizzardi, cité dans Van Ek 1989

National Curriculum: Modern Foreign Languages in the National Curriculum: National Curriculum Council Consultation Report 1991

Trim, J.L.M. Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de l'Europe, 1979

Van Ek, J.A. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, Volume I: Contenu et portée (1988), Volume II: Niveaux (1989), Conseil de l'Europe

Echelle de Wilkins: Proposition de définition de niveaux, dans Trim 1979

## ANNEXE 1

### Echelles de compétence - Styles

Définitions pour le point médian d'une échelle notionnelle à 9 degrés

#### A: Généralisations contextuelles

**Expression orale:** capable de s'exprimer avec précision dans des situations et des conversations courantes

Eurocentres: "Description des acquis", 1978

#### B: Description fondée sur des tâches

**Réunions:** capable de participer à des réunions dans lesquelles la discussion se limite à l'échange d'information et à l'organisation des travaux futurs, A CONDITION QUE la majorité des participants ne soient pas non plus des locuteurs de langue maternelle. MAIS s'exprime avec lenteur et sans précision et est incapable de parler très longtemps sur un sujet. Son ignorance des formules de politesse peut créer une mauvaise impression sur des locuteurs de langue maternelle.

Echelle des degrés de performance de l'ELTDU, 1978?

#### C: Description fondée sur des critères

**Expression orale:** fait face à des situations discursives de niveau moyen avec suffisamment de confiance et de compétence. Le message est transmis grosso modo, mais sans nuances et en négligeant certains détails. Epreuve des difficultés à engager et à soutenir une conversation. L'interaction exige répétitions et éclaircissements. L'organisation de la chaîne parlée est suffisante, mais les fautes de style sont assez fréquentes. Hésitations et interruptions de débit assez fréquentes, sans que cela gêne la communication de base. Utilise un répertoire langagier moyen mais doit chercher ses mots et avoir recours à des circonlocutions. Inexactitudes assez fréquentes. Accent et tournures de L1 manifestes. Ces lacunes gênent parfois la communication.

Cadre de l'ESU, 1989

#### D: Solution de compromis

**Expression orale:** capable de s'exprimer sur divers sujets qu'il connaît, de prendre une part active à une discussion et d'intervenir pour présenter un point de vue. Généralement capable de dire ce qu'il veut même s'il devient parfois moins intelligible dans des contextes spécialisés plus complexes. Capable de vérifier et de reproduire des informations de façon fiable, de faire une description détaillée, de faire part de ses expériences ou d'indiquer son opinion, d'engager une conversation, d'y mettre ou de l'éviter poliment, d'exprimer des réactions émotionnelles.

Version A: adaptation du projet de certificat et des listes de tâches des Eurocentres.

## ANNEXE 2

### MAQUETTES D'ECHELLE POUR UN PORTFOLIO EUROPEEN DE LANGUES

Ces deux séries de maquettes proposent des définitions pour le point médian (Niveau 5) d'une échelle notionnelle à 9 degrés de compétence en langue étrangère. On pourrait ajouter des échelles pour les techniques d'apprentissage (enabling skills): connaissance de la langue cible, connaissance de la culture cible, compétence stratégique.

#### Version A: Modèle fondé sur les 4 aptitudes

##### COMPETENCE GENERALE (Niveau 5):

Capable de comprendre un discours non simplifié sur des sujets qu'il connaît et de participer de façon fiable à un échange d'information. Généralement capable de dire ce qu'il veut. Capable de communiquer avec compétence et autonomie dans de nombreuses situations tant professionnelles que personnelles.

##### COMPREHENSION ORALE (Niveau 5):

Capable de comprendre ce qu'on lui dit et une grande partie du contenu d'une conversation ou d'une discussion qui se tient en sa présence. Capable de comprendre la plupart des textes oraux et des matériaux audiovisuels comme les émissions d'information, les documentaires et les films didactiques diffusés de façon claire et intelligible. Capable de suivre assez facilement les films doublés ou ceux dont le dialogue est explicite et clair.

##### COMPREHENSION ECRITE (Niveau 5):

Capable de comprendre l'information contenue dans différentes sortes de textes écrits portant sur divers thèmes, distingue l'essentiel de l'accessoire, saisit le développement de l'argumentation, a besoin de lire une deuxième fois pour comprendre le sens des passages particulièrement difficiles en s'aidant d'un dictionnaire.

##### EXPRESSION ORALE (Niveau 5):

Capable de s'exprimer sur divers sujets qu'il connaît, capable de prendre une part active à une discussion et d'intervenir pour présenter un point de vue. Généralement capable de dire ce qu'il veut, même s'il devient parfois moins intelligible dans des contextes spécialisés plus complexes. Capable de vérifier et de reproduire des informations de façon fiable, de faire une description détaillée, de faire part de ses expériences ou d'indiquer son opinion, d'engager une conversation, d'y mettre fin ou de l'éviter poliment, d'exprimer des réactions émotionnelles.

##### EXPRESSION ECRITE (Niveau 5):

Capable de s'exprimer clairement par écrit sur divers thèmes en respectant les conventions habituelles, de sorte que le lecteur comprend aisément, même si la formulation laisse parfois à désirer. Capable de rédiger des descriptions détaillées, des narrations, de courts essais sur divers sujets. Capable d'écrire des lettres formelles simples pour donner une information factuelle, et des lettres personnelles pour demander, donner des nouvelles et y répondre.

# MAQUETTES D'ECHELLE POUR UN PORTFOLIO EUROPEEN DE LANGUES

## Version B: variante

Compréhension			Interaction orale			Production		
Video	Textes oraux	Textes écrits	Conversation	Téléphone	Réunions	Lettres	Comptes-rendus	Exposés

### COMPREHENSION

#### COMPREHENSION GENERALE (Niveau 5):

Capable de comprendre l'information générale contenue dans divers matériaux authentiques explicites. Capable de saisir l'information contenue dans un texte assez long sur divers sujets qu'il connaît et de suivre le développement de l'argumentation.

#### VIDEO (Niveau 5):

Capable de comprendre presque toutes les émissions d'information, documentaires et fils didactiques intégrant un commentaire hors champ. Capable de suivre assez facilement les films doublés, et les grandes lignes de la plupart des autres émissions de télévision, excepté les dramatiques et les interviews très informelles dans la rue.

#### TEXTES ORAUX (Niveau 5):

Capable de suivre une bonne partie d'une discussion qui se tient en sa présence, et de comprendre l'information contenue dans la plupart des textes oraux et matériaux enregistrés de façon claire et intelligible.

#### TEXTES ECRITS (Niveau 5):

Capable de comprendre l'information contenue dans différentes sortes de textes écrits portant sur divers thèmes, a besoin de lire une deuxième fois pour saisir le sens des passages particulièrement difficiles en s'aidant d'un dictionnaire.

Version B: Variante

INTERACTION

**INTERACTION (Niveau 5):**

Capable de comprendre ce qu'on lui dit et une grande partie du contenu d'une conversation ou d'une discussion qui se tient en sa présence. Capable de s'exprimer sur un certain nombre de sujets qu'il connaît, réussit généralement à dire ce qu'il veut, même s'il devient parfois moins intelligible dans des contextes spécialisés plus complexes. Capable de participer avec compétence à l'interaction d'un repas.

**CONVERSATION (Niveau 5):**

Capable de soutenir une conversation sur un sujet qu'il connaît, d'engager ou d'éviter poliment une conversation dans la plupart des situations. Capable de vérifier et de transmettre une information de façon fiable, d'exposer en détail des opinions, des projets, des expériences, d'exprimer des réactions émotionnelles.

**REUNIONS (Niveau 5):**

Capable de prendre une part active à un débat sur un certain nombre de sujets qu'il connaît, sans en perdre le fil et en intervenant pour exprimer un point de vue, pour peu que l'on tolère un certain manque d'aisance et quelques fantaisies dans l'expression. Capable de transmettre une information de façon fiable.

**TELEPHONE (Niveau 5):**

Capable de se servir du téléphone sans appréhension pour des communications de routine avec des familiers ou des collègues. Capable de résoudre des problèmes inattendus, par exemple lors de réservations hôtelières. Capable de comprendre des messages détaillés, de les noter succinctement ou in extenso, à condition que l'interlocuteur lui facilite quelque peu la tâche et qu'il puisse obtenir confirmation des points essentiels.

Version B: Variante

**PRODUCTION**

**PRODUCTION (Niveau 5):**

Capable de composer sur divers thèmes un texte clair, assez facile à suivre et qui respecte les conventions habituelles.

**LETTRES (Niveau 5):**

Capable d'écrire des lettres personnelles demandant, donnant des nouvelles et y répondant. Capable de rédiger des brouillons de lettre formelle simple et brève pour donner une information factuelle d'ordre professionnel, en évoquant le contenu de documents joints.

**COMPTE-RENDUS (Niveau 5):**

Capable de faire des descriptions détaillées et des narrations sur divers thèmes. Capable de composer un essai ou un compte-rendu brefs à partir de données visuelles.

**EXPOSES (Niveau 5):**

Capable, après préparation et répétition, de faire un exposé clair de présentation d'une opinion, d'un produit ou d'un endroit, et de répondre aux questions prévisibles sur son contenu.

## **E. DISCOURS DE CLOTURE**

## DISCOURS DE CLOTURE

### John Trim, Rapporteur général

John Trim, en présentant les Conclusions et Recommandations du Symposium (voir p. 29), a adressé ses félicitations à l'ensemble des participants pour la qualité des débats. Placés sous le signe de l'efficacité et de la franchise, ils ont été menés dans la bonne humeur par les représentants des divers systèmes et institutions éducatives dont la coopération sincère est indispensable à la réalisation d'un cadre européen commun d'apprentissage des langues qui soit à la fois harmonieux et pertinent. Ils ont parcouru ensemble un long chemin pour atteindre finalement, au terme de la discussion, une convergence de vues remarquable sur les buts et les objectifs d'un cadre commun. Maintenant, les avantages, les dangers possibles et les caractéristiques essentielles apparaissent beaucoup plus clairement. Tout ceci n'aurait pas été possible si le terrain n'avait été aussi soigneusement préparé par leurs hôtes suisses et par l'équipe internationale d'animateurs. De plus les travaux ont été grandement facilités par le cadre merveilleux qui leur était offert.

Bien entendu, il reste encore beaucoup à faire. Le travail accompli n'est qu'une base solide sur laquelle pourront s'appuyer les deux groupes de travail dont la constitution a été recommandée au Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle. Mais s'ils savent pouvoir compter sur la bonne volonté des organismes nationaux et institutionnels représentés ici, ils puiseront dans cette certitude une grande force qui les aidera à mener leur tâche à bien.

Les Conclusions et Recommandations reflètent fidèlement les options retenues ici. Le groupe de rédaction s'est efforcé en toute honnêteté de synthétiser les conclusions et recommandations des divers groupes de travail dans la mesure où ils présentaient un point de vue commun. Dans certains cas, le point de vue d'un groupe a été préféré car apportant davantage de précision. La grande convergence de vues à laquelle on a abouti a considérablement simplifié la tâche du groupe de rédaction. Les rapports des groupes de travail figureront dans le Rapport final du Symposium et seront communiqués aux deux groupes de travail du Conseil de l'Europe dès leur constitution.

Le Conseil de l'Europe, de par sa nature même, oeuvre à la promotion parmi les Etats membres d'un consensus sur la meilleure voie à suivre vers une Europe dont les citoyens comprendraient et respecteraient leur identité respective, dans une coopération culturelle, sociale, économique et politique, le respect des droits de l'homme et de la démocratie. Il est souhaitable, a conclu John Trim en s'adressant aux délégués nationaux, que le contenu des Conclusions et des Recommandations soit considéré comme autant d'étapes pratiques menant à la réalisation de ce grand dessein.

## **Tony Shaw, Bureau LINGUA**

M. Shaw a déclaré que LINGUA était désireux de prendre une part active à l'élaboration d'un cadre européen, comme le montre d'ailleurs le panneau LINGUA présenté à la "foire aux réseaux". LINGUA a déjà conçu un projet visant à l'élaboration d'un cadre plus particulièrement orienté sur la vie économique (voir Annexe 5: "Critical Levels and Categories relevant to World of work" ("Principaux niveaux et catégories pertinents pour le monde du travail")).

M. Shaw a tenu à préciser que LINGUA peut apporter son concours à des projets dont les initiateurs n'appartiennent pas à un Etat membre de la Communauté. En revanche, ce que LINGUA ne peut pas faire, c'est financer directement la participation des non-membres. Il a ajouté que, contrairement à une idée reçue, le programme s'intéresse également à des projets relatifs aux divers aspects de la culture. Aussi, au lieu de présumer qu'un tel projet sera systématiquement rejeté, mieux vaud en débattre d'abord avec LINGUA.

Il a cité des exemples de types d'activité susceptibles d'être soutenues par LINGUA:

- la création d'une association à l'échelon européen, ou le lancement d'une activité spécifique à l'initiative d'une organisation européenne déjà existante;
- l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet concernant la certification et les plans d'études, en particulier s'il est axé sur la vie économique;
- des visites en vue de la mise sur pied d'activités.

Ne pouvant, faute de temps, être exhaustif sur le sujet, il a suggéré aux participants de se renseigner sur les possibilités de financement. Certaines de leurs activités répondent peut-être aux conditions à remplir à cet effet, lesquelles figurent dans le "Guide du candidat", disponible auprès du Bureau LINGUA et dans les agences LINGUA nationales. Il a ajouté que le processus de candidature était assez long et ardu, mais que cela valait la peine d'essayer.

## **Maitland Stobart, Directeur-Adjoint de l'Enseignement, de la Culture et du Sport, Conseil de l'Europe**

Au nom du Conseil de l'Europe, M. Stobart a renouvelé ses remerciements aux autorités fédérales, aux partenaires suisses et aux participants. Il a rendu un hommage tout particulier à Brian North dont, pendant des mois, les jours et les nuits ont été remplis de ce Symposium. Ce fut une semaine riche, une semaine passionnante, a insisté M. Stobart. Et le Conseil est très satisfait des résultats, qui sont clairs, concrets et réalisables. Une fois de plus, a-t-il tenu à ajouter, le Conseil a une dette considérable envers John Trim, qui a su, comme si souvent, obtenir un consensus.

M. Stobart s'est félicité de la déclaration, fort utile, de Tony Shaw du Bureau LINGUA, ajoutant qu'il fallait aller plus avant sur le chemin d'une coopération et d'une interaction pleine et entière entre les deux projets, car le Conseil de l'Europe ne peut à lui seul mener à bien l'élaboration de ce cadre. Il espère que d'autres organisations, tels LINGUA et le Conseil Nordique des Ministres, se joindront au projet, pour, ensemble, le faire progresser et mettre en oeuvre les propositions concrètes et très réalisables avancées pendant ce Symposium.

En conclusion, M. Stobart a demandé aux participants de veiller à ce que leurs responsables nationaux qui siègent au Comité de l'Éducation du Conseil de l'Europe, au Conseil de la Coopération culturelle soient informés des travaux de ce Symposium et mesurent leur importance. Il les a instamment priés de diffuser par tous les moyens possibles, bulletins, journaux, etc., l'information relative au Symposium, pour que les idées produites bénéficient de la plus large audience possible auprès des éducateurs, des décideurs, des parents, des étudiants et des élèves.

### **Denis Girard, Président du Groupe de Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe**

M. Girard a commencé par rappeler le premier Symposium de Rüslikon en 1971, si souvent évoqué au long de la semaine, pour citer Bertrand Schwartz un des intervenants de l'époque, auquel on doit une bonne partie de l'idée d'unité capitalisable:

"Les objectifs de la formation doivent être définis de manière claire, et surtout en termes de capacités. Il doit y avoir dans une certaine mesure négociation, c'est-à-dire que le professeur doit tenir compte des objectifs et des attentes des élèves. Les certificats comme les diplômes feront mention des niveaux de compétence sous forme de profil".

Constatant qu'apparemment on n'avait rien inventé depuis, il s'est repris pour dire qu'en réalité cette année à Rüslikon des progrès considérables avaient été accomplis. Il s'est déclaré personnellement très optimiste sur l'avenir et les résultats de ces travaux à plus ou moins long terme.

Pour justifier cet optimisme, M. Girard a évoqué un article paru dans le Monde du 14 novembre et concernant la réforme des collèges en France. Le Comité national des Programmes propose de supprimer l'examen de fin d'études du secondaire inférieur et de le remplacer par une évaluation continue assortie de la présentation d'un "Dossier documentaire" constitué par l'élève sur un métier ou un secteur professionnel de son choix. L'évaluation de ce travail associerait un enseignant de l'établissement scolaire et un professionnel du secteur étudié. Si la France envisage une telle révolution, on a toutes les raisons d'être optimiste.

### **Pierre Luisoni, Président du Symposium**

M. Luisoni, après avoir remercié les orateurs qui l'ont précédé, a comparé le Symposium à une course cycliste: une épreuve par étapes, certaines de montagne, d'autres contre la montre. La seule différence avec un tour cycliste, c'est qu'il n'y a pas eu vraiment de jour de repos. Maintenant que la ligne d'arrivée est franchie, il y a un vainqueur, l'Europe, la coopération européenne en matière d'éducation.

M. Luisoni a conclu sur trois remarques correspondant aux trois fonctions qu'il a exercées pendant le Symposium:

- En tant que Président du Comité de l'Éducation du Conseil de l'Europe, M. Luisoni s'est déclaré encore plus persuadé qu'auparavant de l'importance du projet "Langues Vivantes". Il y a un "souffle nouveau", cette volonté de faire ensemble ce cadre commun européen, de travailler ensemble à concrétiser l'outil passeport-portfolio qui va l'illustrer. Il s'est engagé à assurer aux travaux du Symposium le meilleur suivi concret possible au sein du Comité de l'Éducation.

- En tant que Président du Symposium, M. Luisoni a déclaré que, grâce aux participants, c'est avec un réel plaisir qu'il avait assumé les devoirs de sa charge. Il a ensuite adressé en son nom et au nom des participants un certain nombre de remerciements. Et d'abord au Comité qui s'est occupé en Suisse de la préparation du Symposium. Ne pouvant citer tout le monde, il a mentionné trois noms: Beat Vonarburg, qui a présidé le groupe, Mike Makosch, son vice-président, et Brian North, son coordinateur. Puis il a remercié les membres du Secrétariat du Conseil de l'Europe, les priant de transmettre sa très vive reconnaissance à Antonietta De Vigili, qui a participé si activement à tous les travaux préparatoires, sans oublier le personnel qui s'est occupé de la documentation pendant le Symposium. Il a ensuite exprimé sa gratitude aux chefs de groupe, aux rapporteurs, à Daniel Coste et Louis Porcher qui ont présidé les tables rondes des Phases 2 et 3, à John Trim qui, comme Rapporteur général, a contribué de façon déterminante à la réussite du Symposium, aux interprètes (ajoutant qu'il n'allait pas jusqu'à souhaiter que dans quelques années on puisse se passer de leurs services), et enfin aux participants eux-mêmes, qui, tout au long de la semaine, ont été très ponctuels, très assidus aux travaux et très communicatifs.
  
- En tant qu'apprenant (de l'anglais) égaré parmi des experts, M. Luisoni a rappelé combien il est difficile de reprendre des études à partir d'un certain âge. On a souvent l'impression d'être une sorte de bébé dans un monde d'adultes et d'experts. Mais tel n'a pas été le cas pour lui cette semaine. Il a d'abord été très heureux de voir à quel point on a tenu compte de l'apprenant, signe symptomatique de la qualité des travaux des participants. Il a aussi été très content de voir l'importance que l'on attache à l'auto-évaluation, et à la notion de compétence partielle. En effet, pendant toute la semaine, bien qu'ayant à peine dépassé le niveau de survie, il n'a pas eu besoin de recourir en permanence à l'interprétation et il a compris une grande partie de la documentation écrite. Cette expérience en matière d'auto-évaluation et de compétence partielle constitue une excellente source de motivation qui l'encourage à poursuivre son apprentissage de l'anglais.

Enfin, M. Luisoni a réitéré de chaleureux remerciements à tous les participants pour tout ce qui s'est passé cette semaine, leur souhaitant un très bon voyage de retour.

## ANNEXES

## ANNEXE 1

### LISTE DES PARTICIPANTS

#### Comité suisse d'organisation

M. Mortiz ARNET, Secrétaire Général de la conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) Sulgeneckstrasse 70, CH - 3005 BERNE

Mr. Beat VONARBURG, Président du Comité suisse d'organisation, EDK, Spendacher, CH - 6285 HITZKIRCH

M. Josef BAUMANN, CDIP, Sulgeneckstrasse 70, CH - 3005 BERNE

M. Ernst FLAMMER, Office Fédéral de l'Education et de la Science (OFES), Département Fédéral de l'Intérieur, Wildhainweg 9, CH - 3001 BERNE

M. Jean-Etienne BERSET, Office Fédéral de l'Industrie, des Arts et Métiers et du Travail (OFIAMT), Bundesgasse 8, CH - 3003 BERNE

Mr. Rolf SCHÄRER, Director General, EUROCENTRES Foundation, Seestrasse, 247, CH - 8038 ZURICH

M. Daniel WITZIG, Directeur des Ecoles Clubs MIGROS (MGB-KOST) Koordinationsstelle, Hardturmstrasse 161, CH - 8005 ZURICH

Professeur René RICHTERICH, Ecole de Français Moderne, Université de Lausanne BFSH 2 Dorigny, CH - 1015 LAUSANNE

Dr. Günther SCHNEIDER, Directeur de l'"Institut für Deutsche Sprache", Université de Fribourg, CH - 1700 FRIBOURG

Mr. Mike MAKOSCH, Vice President of the Swiss committee, Migros Club Schools (MGB-KOST) Koordinationsstelle, Hardturmstrasse 161, CH - 8005 ZURICH

Mr. Brian NORTH, Symposium Coordinator, EUROCENTRES Foundation, Seestrasse, 247, CH - 8038 ZURICH

#### Président du Symposium

M. Pierre LUISONI

Président du Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Délégué pour les Relations Internationales de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP/ EDK) Sulgeneckstr. 70  
CH - 3005 BERN

#### Rapporteur Général

Dr. John L.M. TRIM, 53, Barrow Road, GB - CAMBRIDGE CB2 2AR

## **Délégués nationaux**

**Autriche:** Frau Oberrat Dr. Dagmar HEINDLER, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Hans-Sachs-Gasse 14/IV, A - 8010 GRAZ

Herrn Mag. Thomas FRITZ, Verband Wiener Volksbildung, Hollergasse 22, A - 1150 WIEN

**Belgique:** M. Julien van HAESSENDONCK, Inspecteur, Zilverbeeklaan 53, B - 2510 MORTSEL

M. Michel DUMONT, Inspecteur de langues modernes, avenue d'Azebois 57, B - 6041 GOSELIES

**Chypre:** Mr Alecos SHANTOS, Inspector of English, Secondary Education, Ministry of Education of Cyprus, CY - NICOSIA

**Tchécoslovaquie:** Dr. Danica BAKOSSOVA, Head of Language Section, department of Foreign Relations, Ministry of Education, Youth and Sport of Slovak Republic, Hlbokà 2, CS - 813 30 BRATISLAVA

Mr. Pavel CINK, Director of the Department of Foreign Languages, Ministry of education, Youth and Sports of the Czech Republic, Karmelitska 7, CS - 118 12 PRAHA

**Danemark:** Ms Esther GLAHN, Associate Professor, Kobenhavns Universitet, Amager Njalsgade 74-108, D-2300 COPENHAGEN S

Mme Ingrid ILSE, Conseiller de l'Enseignement du français aux adultes, UK - forvaltningen, Ribe Amstråd, 35 Sorsigvej, DK - 6760 RIBE

**Finlande:** Mr. Sakari KAILA, Senior Adviser, National Board of Education, Hakaniemenkatu 2, SF - 00530 HELSINKI

Mr. Sauli TAKALA, Director of department, University of Jyväskylä, Institute for Educational research, Yliopistonkatu 9, SF - 40100 JYVÄSKYLÄ

**France:** M. Alain FOHR, Chargé de Mission, Ministère des Affaires Etrangères, 21 bis, rue La Pérouse, F - 75116 PARIS

M. Bruno HALF, Inspecteur Général de l'Education, Nationale -Doyen des Langues, Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 110, rue de Grenelle, F - 75007 PARIS

**Allemagne:** Dr. Ulrich BLIESENER, Ministerialrat, Niedersächsisches Kultusministerium, Am Schiffgraben, 12, D - 3000 HANNOVER 1

Mrs BRANDENBURG Oberschulrätin, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburger Strasse, 31, D - 2000 HAMBURG 76

Herrn Friedhelm DILK, Oberstudiendirektor, Leiter des Friedrich-Ebert-Gymnasium, Ollenhauerstrasse 5, D - 5300 BONN 1

Mr Joachim RUSS, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Referat II B 3, stellvertr. Heinemannstrasse, 2, D - 5300 BONN 2

**Grèce:** Mme Sophia KOURKOUTIDOU, Conseiller Pédagogique, 1, rue Aristoxenou,  
GR - 11635 PANGRATIANTHENES

**Hongrie:** Mr Pál HELTAI, Nizstor tér 6., H - 2100 GÖDÖLL

**Islande:** Ms Jacqueline FRIDRIKSDOTTIR, Hrisateigur 29, ISL - 105 REYKJAVIK

Mr Magnus FJALLDAL (PhD), Associate Professor of English, University of Iceland, Hrisateigur 29,  
ISL - 104 REYKJAVIK

**Irlande:** Mr Cathal O'DOCHARTAIGH, Assistant Chief Inspector, Department of Education,  
Floor 3, Hawkins House, Hawkins St., IRL - DUBLIN 2

**Italie:** Professeur Angelo MANENTI, Direction Générale des Relations Culturelles,  
Ministère des Affaires Etrangères, Palazzo della Farnesina, I - ROMA

Mme Laura SIGNORI, Inspecteur auprès de la Sovrintendenza Scolastica Regionale Lazio,  
Via Pianciani, 32, I - ROMA

**Luxembourg:** Professeur Jean-Pierre OESTREICHER, Président du Conseil Supérieur de l'Education  
Nationale, 11c, Boulevard Joseph II, L - 1840 LUXEMBOURG

M. Ernest WAGNER, Chargé de la Direction du Centre de langues, 80, Boulevard Général Patton,  
L - 2316 LUXEMBOURG

**Malte:** Mr. Andrew BUHAGIAR, Assistant Director of Education, Ministry of Education and the  
Interior, M - BELTISSEBH

M. Alfred FALZON, Education Officer, Ministry of Education and the Interior, M - BELTISSEBH

**Pays-Bas:** Mr Dr. J.H.A.L. de JONG, National Institute for Educational Measurement (CITO),  
Department of Upper Secondary Education, Postbox 1034, NL - 6801 MG -ARNHEM

**Norvège:** Ms Reidun Oanaes ANDERSEN, Coordinator, University of Bergen, Department of  
Norwegian as a second language (ANA), Sydnes plass 9, N - 5007 BERGEN

Mrs Helle PUTZ, Institute of Teacher Training, Trondheim University, N - 7055 DRAGVOLL

**Pologne:** Professor Hanna KOMOROWSKA, Institute for Educational Research, Gorczewska 8,  
PL - WARSAW

Mme Lucyna TARASIEWICZ, Vice-Directeur du Département de la Formation des Professeurs au  
Ministère de l'Education Nationale, A1. 1 Armii wp 25, PL - 00918 WARSZAWA

**Portugal:** Professeur Jao MALACA CASTELEIRO, Faculté des lettres, Université de Lisbonne,  
R. Duarte Lobo, 85, P - 1700 LISBOA

Mrs. Maria da Piedade MIRANDA MENDES, Direcção-Geral do Ensino Basico e Secundario,  
Av. 24 de Julho, 138 - 3º, P - 1399 LISBOA CODEX

**Fédération de Russie:** Dr. Alexander BARCHENKOV, Prorector of the Moscow Linguistic University, 38, Ostozhenka, 119034 MOSCOW

Dr Sergei GONCHARENKO, Moscow Linguistic University, 38, Ostozhenka, 119034 MOSCOW

Ms Irina KHALEEVA, Rector, Moscow Linguistic University, 38, Ostozhenka, 119034 MOSCOW

**Saint-Marin:** Mme Carla NICOLINI, Coordinatore, Dipartimento Istruzione e Cultura, contrada S. Croce, 4847031 SAN MARINO

Mme Luisa PANTALEONI, Università di San Marino, Contrado delle Mura, 47031 SAN MARINO

**Espagne:** Mme Isabel HERRANZ DE LA MORENA, Jefe del Servicio de Ordenación, Académica de Educación y Ciencia, Los Madrazo, 17, E - 28014 MADRID

**Suède:** Mr. Bror ANDERED, Director of Education, National Agency of Education, S - 10620 STOCKHOLM

Mr. Rune BERGENTOFT, Sjöormstigen, 1, S - 13552 TYRESÖ

Mr Jan HELLEKANT, Senior Lecturer, Gothenburg University, Language Teaching Research Unit P.B. 1010, S - 43126 MÖLNDAL

**Suisse:** Mme Michelle BOVET, Présidente de la Commission L2, CDIP, Sulgeneckstrasse 70, CH - 3005 BERNE

M. Rolf SIEGWART, Gymnasiallehrer, Burgweg 3, CH - 2232 MAGGLINGEN

**Turquie:** Professor Dr. Özcan DELIREL, Membre de la Faculté d'Éducation de l'Université Hacettepe, Beytepe, TR - 06532 ANKARA

M. Mustafa ERTÜRK, Talim ve Terbiye Kurulu Milli Eğitim Bakanlığı, TR - 06648 ANKARA

**Royaume-Uni:** Ms Elsa DICKS, National Council for Vocational qualifications (NCVQ), Accreditation and Quality Assurance Division, 222 Euston Road, GB - LONDON NW1 2 BZ

HMI Miss Frances WHITE, Department of Education and Science, Apex Court, Woodlands, Almondsbury, GB - BRISTOL

#### **Orateurs/Conferenciers, Membres du Comité Préparatoire et autres Experts**

Mr. Brendan CARROLL, Educational Consultant, 8 Manor Place, Newbury, GB - BERKSHIRE RG13 1RB

M. le Professeur Daniel COSTE, Directeur de l'École de Langue et de Civilisation françaises, Université de Genève, 3, Place de l'Université, CH - 1211 GENEVE 4

Professor Jan A. van EK, Willem Pijperstraat, 74, NL - 1817 KK ALKMAAR

Professor Theo J.M. van ELS, Instituut voor Toegepaste taalwetenschap, Erasmusplein 1, kamer 0.71, NL - 6525 HT NIJMEGEN

M. Denis GIRARD, Inspecteur Général Honoraire de l'Education Nationale,  
39, Boulevard de Port-Royal, F - 75013 PARIS

Dr. Viljo KOHONEN, Associate Professor in Foreign Language Pedagogy, University of Tampere,  
P.O. Box 607, SF - 3101 TAMPERE

Mme Annie MONNERIE, Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP),  
1, Avenue Léon-Journault, F - 92310 SEVRES / France

Mr. Brian NORTH, Symposium Coordinator, EUROCENTRES Foundation, Seestrasse, 247,  
CH - 8038 ZURICH

Mr. Brian PAGE, Educational Consultant, 16, North Parade, GB - LEEDS LE16 5AY

M. Louis PORCHER, Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, 10, rue du Dr. Roux,  
F - 75015 PARIS

Professeur René RICHTERICH, Ecole de Français Moderne, Université de Lausanne,  
BFSH 2 Dorigny, CH - 1015 LAUSANNE

Mr. Rolf SCHÄRER, Director General, EUROCENTRES Foundation, Seestrasse, 247,  
CH - 8038 ZURICH

Dr. Günther SCHNEIDER, Directeur de l'"Institut für Deutsche Sprache", Université de Fribourg,  
CH - 1700 FRIBOURG

Drs G.L.M. STOKS, Senior Curriculum Adviser for Modern Languages, National Institute for  
Curriculum Development, (S.L.O.), Postbus 2041, NL - 7500 CA ENSCHEDE

Mr. Beat VONARBURG, Président du Comité suisse d'organisation, EDK, Spendacher,  
CH - 6285 HITZKIRCH

### **Communauté Européennes**

M. Joachim OZDOBA, Administrateur Principal, Ressources Humaines, Education, Formation et  
Jeunesse, Commission des Communautés Européennes, 200, rue de la Loi, B - 1049 BRUXELLES

### **Programme LINGUA**

M. Charles BARRIERE, Directeur du Bureau LINGUA, Rue du Commerce, 10,  
B - 1040 BRUXELLES

Dr. Anthony M. SHAW, Bureau LINGUA, Rue du Commerce, 10, B - 1040 BRUXELLES

## **Observateurs**

**Parlement Européen:** Mme Elfi SCHOENER, Directeur, Direction Générale des Etudes, Secrétariat Général du Parlement Européen, Kirchberg, L - 2929 LUXEMBOURG

**Conseil Nordique des Ministres:** Ms Marja-Liisa KARPPINEN, Director, Nordic Language and Information Centre, Hagnäsgratan 2, SF - 00530 HELSINGFORS

**Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes:** Mr. Philip BAGGULEY  
112, Priory Road, West Bridgford, GB - NOTTINGHAM NG2 5HX

**European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)**

Dr. Teresa GIBERT, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología (Desp. 617), U.N.E.D., Senda del Rey, s/n, E - 28040 MADRID

## **Organismes de Certification et Instituts Culturels**

**Alliance Française:** Mme Simonne LIEUTAUD, Directeur Pédagogique, Alliance Française, 101, Boulevard Raspail, F - 75020 PARIS CEDEX

**Association of British ESOL Examining Boards:** Mr. James PAILING, Convener, Association of British ESOL Examining Boards, University of Oxford Delegacy of Local Examinations, Ewert House, Ewert Place, Summertown, GB - OXFORD OX2 7BZ

**British Council:** Mr. R. NESS, Head, Examinations Unit, British Council, 10 Spring Gardens, GB, LONDON SW1A 2BN

**CITO: The National Institute for Educational Measurement:** Mr. Dr J.H.A.L. de JONG, National Institute for Educational Measurement (CITO), Department of Upper Secondary Education, Postbox 1034, NL - 6801 %G - ARNHEM

**European Certificate Project:** Dr Arturo TOSI, Co-ordinator, European Certificate Project, c/o University of London Examinations and Assessment Council, Stewart House, 32, Russell Square, GB-LONDON WC1B 5DN

**Bureau des Ecoles européennes:** Mr. Ian MURPHY, Headmaster, European School Bergen, Postbus 99, NL - 1860 AB BERGEN NH

**Goethe Institut:** Mme Sabine SCHULZ, Leiterin der Prüfungszentrale, Zentralverwaltung, Goethe-Institut, Balanstrasse 57, D - 8000 MUNCHEN

Mrs Sibylle BOLTON, Prüfungszentrale, Goethe-Institut, Balanstrasse 57, D - 8000 MÜNCHEN 90

**Institutos Cervantes:** Mr. Ernesto MARTIN PERIS, Director Académico, Instituto Cervantes, Libreros, 15, E - 28801 ALCALA DE HENARES (MADRID)

**Instituto de Cultura e Lingua Portuguesa:** Professeur Jao MALACA CASTELEIRO, Faculté des lettres, Université de Lisbonne, R. Duarte Lobo, 85, P - 1700 LISBOA

**Conférence internationale des certificats:** Mr. Anthony FITZPATRICK, Secretary General of the International Certificate Conference (ICC), Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle, Holzhausenstrasse, 21, D - 6000 FRANKFURT/MAIN

**Istituti Italiani di Cultura:** Professeur Angelo MANETI, Direction Générale des Relations Culturelles, Ministère des Affaires Etrangères, Palazzo della Famesina, I - ROMA

**University of Cambridge Local Examinations Syndicate:** Dr. Peter HARGREAVES, Director, English as a Foreign Language, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Syndicate Buildings, 1 Hills Road, GB - CAMBRIDGE CB1 2EU

Dr. Michael MILANOVIC, Head of the Research and Evaluation Unit, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1 Hills Road, GB - CAMBRIDGE CB1 2EU

**Università Italiana per Stranieri, Perugia:** Prof. Fausto MINCIARELLI, Università Italiana per Stranieri Palazzo Gallenga, Piazza fortebraccio, I - PERUGIA

**Università di Siena, Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri:** Prof.ssa Maria Cristina PECCIANTI, Docente, Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri - Siena, Via dei Termini, 6, I - 53100 SIENA

#### **Etats non membres**

**Etats-Unis d’Amerique:** Dr. Richard LAMBERT, Director of the National Foreign Language Center at the John Hopkins University, Fourth Floor, 1619 Massachusetts Avenue, N.W. WASHINGTON D.C. 200 36 / U.S.A.

#### **Observateurs suisses**

Mr. W. John ARNOLD, Eurocentres Foundation, Seestrasse 247, CH - 8038 ZURICH

Professor Dr. Urs BUHLER, Französisch an der Primarschule, Kaseme Zürich, Kasernenstrasse 49, CH - 8004 ZURICH

Dr. Christoph FLUGEL, Dipartimento della Pubblica Educazione, CH - 6501 BELLINZONA

Mr. Hansjörg GRAF, Päd. Sekretär, Abt. Volksschule, Schaffhauserstrasse 78, CH - 8090 ZURICH

Mr. Frank HEYWORTH, Eurocentres Foundation, Seestrasse 247, CH - 8038 ZURICH

Professor Georges LÜDI, Directeur, Séminaire des langues et littératures romanes, Université de Bâle, Stapfelberg 7-5, CH - 4057 BASEL

M. Gérard MERKT, IRDP, 48, rue de la Côte, CH - 2000 NEUCHATEL

Mr. Martin SCHATZMANN, SKA Personaldienst International, Brandschenkestrasse 10, CH - 8022 ZURICH

Mr. Rudolf WALTHER, Amt für Bildungsforschung, ED des Kt. Bern, Sulgeneckstrasse 70,  
CH - 3005 BERN

Mr. Aldo WIDMER, Rektor, Kaufm. Berufsschule, CH - 8507 WEINFELDEN

Mr. Arnold WYRSCH, ZBS, Luzernerstrasse 69, CH - 6030 EBIKON

### **Conseil de l'Europe**

Mr. Maitland STOBART, Directeur adjoint de l'Enseignement, de la Culture et du Sport

Mr. Jean-François ALLAIN, Chef adjoint, Section des Langues Vivantes

Mme Marlène von den STEINEN, Secrétaire, Section des Langues Vivantes

Ms Lisa CALVELEY, Secrétaire, Section des Langues Vivantes

Mlle Marie-Claude LEROUX, traductrice

Mlle Claudine CALISTE, interprète

M. Roland SCHEURER, interprète

M. Christopher TYCZKA, interprète

## ANNEXE 2

### PROGRAMME DU SYMPOSIUM

#### Dimanche 10 novembre 1991

##### **CEREMONIE D'OUVERTURE :**

18h00 **Ouverture du Symposium** par M. Pierre LUISONI, Président du Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Délégué pour les relations internationales de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP/EDK), Président du Symposium

18h15 **Discours d'ouverture** par

- M. Jean CAVADINI, Président de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP/EDK)

- M. Maitland STOBART, Directeur Adjoint de l'Enseignement, de la Culture et du Sport, Conseil de l'Europe

19h00 *Apéritif et buffet froid*

#### Lundi 11 novembre

##### **ORIENTATION**

9h15 Informations préliminaires par le Président

9h20 **Le Symposium dans le contexte des Projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe**, par le Rapporteur Général, Dr John TRIM, Conseiller de Projet

9h50 **Les phases du Symposium**, par M. Beat VONARBURG, Président du Comité suisse d'organisation

##### **PHASE 1 : TRANSPARENCE ET COHERENCE DANS LA CONCEPTION DES OBJECTIFS, L'EVALUATION ET LES PROCEDURES DE CERTIFICATION**

10h00 **Transparence et cohérence : pour qui et pourquoi?**, par le Professeur René RICHTERICH, Université de Lausanne et le Professeur Günther SCHNEIDER, Université de Fribourg

10h45 *Pause*

11h15 Discussion en Groupes

- 12h00 **Exemples d'innovations :**
- **Les diplômes élémentaire et approfondi de langue française (DELF/DALF)**, par Mme Annie MONNERIE, CIEP, Sèvres
  - **Le Cadre de l'"English Speaking Union"**, par M. Brendan CARROLL, Consultant en éducation
- 13h00 *Déjeuner*
- 15h00 Discussion en Groupes
- 16h00 **Exemples d'innovations (suite):**
- **"Treffpunkte"** (Points de rencontre), par M. Beat VONARBURG, Président du Comité suisse
  - **"Graded objectives"** (Objectifs gradués), par M. Brian PAGE, Consultant en éducation
- 17h00 *Pause*
- 17h30 Discussion en Groupes
- 18h30 *Transfert à l'hôtel Panorama, Feusisberg*
- 19h30 *Dîner*
- 21h00 **Innovations: "Show and Tell Sessions"**

**Mardi 12 novembre**

- 9h15 Annonces par le Président
- 9h30 **L'apprentissage des langues vivantes, une éducation de l'apprenant : faciliter l'auto-orientation dans l'apprentissage des langues**, par le Professeur Viljo KOHONEN, Université de Tampere
- 10h00 **Modes d'évaluation en matière de langues : variantes dans l'élaboration d'un test**, par M. Brendan CARROLL, Consultant en éducation
- 10h30 *Pause*
- 11h00 Discussion en Groupes : rapports sous forme de posters
- 13h00 *Déjeuner*

**PHASE 2 : AU-DELA DU NIVEAU SEUIL : DEFINITION D'OBJECTIFS  
POUR DES BESOINS DIVERS : CONTINUITE OU CHANGEMENT ?**

- 15h00 **Au-delà du niveau seuil : continuité ou changement?**,  
par le Professeur Daniel COSTE, Université de Genève
- 15h15 **Table ronde: Différentes perspectives pour la définition d'objectifs au-delà du niveau seuil**
- Présidence: Professeur Daniel COSTE
- Mr Rolf SIEGWART (Réforme de l'enseignement secondaire  
(suisse))
- Prof. Theo VAN ELS (Réforme de l'enseignement secondaire  
néerlandais)
- Mr Tony FITZPATRICK (International Certificate Conference)
- Dr Arturo TOSI (European Certificate OF Attainment in  
Modern Languages)
- Dr Ernesto MARTIN (Instituto Cervantes)
- 17h00 *Pause*
- 17h30 Discussion en Groupes
- 18h30 *Transfert à l'hôtel Panorama, Feusisberg*
- 19h30 *Dîner de gala*

**Mercredi 13 novembre PHASE 2 (suite)**

- 9h15 Discussion en Groupes : Au-delà du niveau seuil (suite)
- 12h00 Discussion des rapports : Discussion plénière
- 13h00 *Déjeuner*

**PHASE 3 : VERS UN CADRE EUROPEEN, CENTRÉ SUR L'APPRENANT,  
PERMETTANT DE RENDRE COMPTE DES RÉSULTATS OBTENUS EN  
MATIERE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

- 15h00 **Quelques points fondamentaux dans la conception d'un cadre,**  
par M. Brian PAGE
- 15h30 **Un portfolio européen des langues : un format possible,**  
par M. Rolf SCHÄRER, Fondation des Eurocentres

- 16h00 *Pause*
- 16h30 **Panel** présidé par le Professeur Louis PORCHER, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris
- Dr Sybille BOLTON, Goethe Institut (institut culturel)  
 Dr Peter HARGREAVES, Cambridge Syndicate (commission d'examens)  
 M. Frank HEYWORTH, Eurocentres (enseignement des langues aux adultes)  
 M. Brian PAGE, Objectifs gradués  
 M. Martin SCHATZMANN, Crédit Suisse (employeur)  
 M. Arnold WYRSCH, CDIP, Suisse centrale (enseignant)
- 217h30 *Transfert à l'hôtel Panorama, Feusisberg*
- 19h30 *Dîner*
- 21h00 **Foire aux informations : Examens et certifications**

**Jeudi 14 novembre PHASE 3 (suite)**

- 9h15 Annonces par le Président
- 9h30 **Portfolio européen des langues: Options pour une approche pratique de la conception des échelles de compétence**, par M. Brian NORTH, Fondation des Eurocentres
- 10h15 *Pause*
- 11h45 Discussion en Groupes
- 12h15 *Excursion au Festival de Langues de Soleure (Solothurn)*

**Vendredi 15 novembre**

**PHASE 4: RESEAUX ET PROJETS**

- 9h00 **Formulation de conclusions et recommandations**
- Objectifs, apprentissage et évaluation : transparence et cohérence dans la conception des objectifs, l'évaluation et les procédures de certification (Phase 1)
  - Au-delà du niveau seuil : définition d'objectifs et de systèmes de qualification pour les divers besoins aux niveaux de l'enseignement secondaire du second cycle, de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (Phase 2)
  - Vers un portfolio européen de langues : la conception d'un cadre européen centré sur l'apprenant, permettant de rendre compte des résultats obtenus en matière d'apprentissage des langues (Phase 3)

Questions à considérer selon des perspectives diverses:

- |                 |                           |                    |  |
|-----------------|---------------------------|--------------------|--|
| - <b>Quoi :</b> | transparence<br>cohérence | - <b>Comment :</b> | faisabilité<br>coopération<br>modularité<br>exemplification<br>dissémination<br>mise en oeuvre |
|-----------------|---------------------------|--------------------|--|

11h00 *Pause*

11h30 **Perspectives : Organisation d'un programme d'action**

- Formation de GROUPES selon les centres d'intérêt et les possibilités d'engagement

13h00 *Déjeuner*

15h00 Préparation informelle des projets et des réseaux (suite)

Elaboration des Conclusions et Recommandations

19h30 *Dîner et Soirée libre : transport à disposition pour :*

**Samedi 16 novembre**

## **PHASE 5: CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

9h30 **Synthèse par le Rapporteur Général**

**Présentation des conclusions et recommandations**

10h00 **Examen des conclusions et des recommandations :**  
consultations informelles

11h15 **Adoption des conclusions et recommandations**

12h15 **Clôture du Symposium:**

**Allocutions de**

M. Maitland STOBART

M. Denis GIRARD, Président du Groupe de Projet "Langues Vivantes"

M. Pierre LUISONI

**SEANCES SHOW AND TELL SUR LES INNOVATIONS DANS LA DEFINITION DES NIVEAUX, L'EVALUATION ET LA CERTIFICATION**

**FOIRE AUX INFORMATIONS SUR LES SYSTEMES D'EXAMENS ET DE CERTIFICATION**

**EXPOSES**

- Threshold Level 1990: M. Jan van Ek
- A Curriculum Design for Lifelong Language Learning: M. Demirel
- Eurocentres "Map Plus": A coherent and transparent computer instrument for mapping learners' achievements and needs: M. Frank Heyworth
- Les Points de Rencontre: Tests: Mme Michelle Bovet & M. Rudolf Walther
- Un test de classement des compétences en allemand langue seconde au passage de la scolarité secondaire de niveau I à II: M. Gérard Merkt
- Cahiers "Compétences-Seuils" pour les enseignements général, technique et professionnel: M. Michel Dumont
- The Dutch National Action Programme: M. Theo van Els
- The Outcomes Based Approach and Subject - The NVQ (National Vocational Qualifications) framework, Mme Elsa Dicks
- "DATAFFLO": A computer instrument for the formulation of objectives for foreign language learning. SLO: M. Gé Stoks.

**ORGANISATIONS TENANT UN STAND:**

Alliance Française

Association of British ESOL (English as a Second Language) Examining Bodies (ABEEB)

CITO

Examens et certificats danois pour l'apprentissage des langues par les adultes

Diplôme finlandais de langues étrangères à usage professionnel

Conférence internationale des Certificats

Consortium interuniversitaire: Certificat européen de langues vivantes

Instituto Cervantes

Abitur allemand: niveaux et directives

Goethe Institut

Matériaux d'examens maltais pour le français et l'allemand

National Council for Vocational Qualifications

Tests pour le norvégien langue étrangère

Universita di Siena

Universita per Stranieri, Pérouse

University of Cambridge Local Examinations Syndicats

**VIDEOS:**

Atelier 1A: Objectives in Upper Secondary (Objectifs dans le deuxième cycle du secondaire): Gé Stoks

ICC Level 3 (Niveau 3 de l'ICC): M Tony Fitzpatrick

Oral Assessment Situations for French at the end of Primary (Situations d'évaluation orale pour le français à la fin du primaire): M. Urs Bühler

**POSTERS:**

Essai de description de tests de niveaux de compétence dans les diverses langues de la CEE proposés par des organismes de certification et autres responsables d'examens dans les Etats membres; ALTE:

Association des Examineurs de Langues en Europe: M. Peter Hargreaves

Le Certificat européen de langues vivantes: une initiative multilingue dans le domaine des examens de langues; Consortium interuniversitaire: M. Arturo Tosi.

## ANNEXE 4

### BREF APERCU DES TRAVAUX EN COURS, DES PROJETS ET REFORMES CONCERNANT LE THEME DU SYMPOSIUM

#### **ANDERED Bror / Suède**

Une nouvelle loi sur l'Enseignement secondaire est entrée en vigueur (1991) portant réforme du deuxième cycle du secondaire. Les travaux de révision du curriculum viennent tout juste de commencer. Un programme national d'évaluation a été lancé.

#### **ANDERSEN Reidun Oanaes / Norvège**

Examen de norvégien langue étrangère: Niveaux III, II et I.

#### **BAKOSSOVA Danica / Tchécoslovaquie**

La définition d'objectifs d'apprentissage des langues et l'établissement d'équivalences entre les descriptions de résultats en Europe nous sera des plus utiles pour la création de lycées bilingues en Tchécoslovaquie.

#### **BERGENTOFT Rune / Suède**

De nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle du secondaire ont été proposés (ce document existe aussi en version anglaise). Une équipe de l'Université de Göteborg a élaboré des modèles pour l'évaluation de la compétence orale en allemand, anglais et français dans le deuxième cycle du secondaire.

#### **BLIESENER Ulrich / Allemagne**

Ces dernières années ont vu plusieurs tentatives de redéfinition des normes, mais ce n'est que maintenant que l'on s'attaque sérieusement à la question en vue du marché unique.

#### **BOLTON Sibylle / Institut Goethe (Allemagne)**

L'Institut Goethe vient de créer trois nouveaux examens: "Prüfung Grundstufe 1" (Waystage), "Abschlussprüfung Grundstufe für Jugendliche" (de 11 à 14 ans), "Prüfung Wirtschaftsdeutsch International" (allemand à usage professionnel). Dorénavant nous proposons donc 8 examens, échelonnés du Waystage au niveau avancé. Nous avons aussi mis au point du matériel de formation (vidéo et écrit) à l'intention des examinateurs/correcteurs.

### **BOVET Michelle / Suisse**

Dans "les points de Rencontre" (parus dans "La Suisse - un défi", CDIP 1987) étaient définis les objectifs de fin de scolarité obligatoire (9<sup>e</sup> année scolaire ou niveau secondaire I). A la suite de ce travail, des tests ont été élaborés, tests qui devraient servir de modèles, (exemples pour le CO, EO, CE et EE). Pour le français langue étrangère, les modèles ont paru en version définitive, après analyse et correction. En ce qui concerne l'allemand langue étrangère, les modèles d'évaluation sont actuellement en phase d'analyse; ils vont être améliorés et paraître sous forme définitive en mars 1992. En plus, les modèles devront être adaptés pour les élèves de langue maternelle italienne.

Vu la complexité du problème d'évaluation, le travail ne s'arrêtera pas avec la publication des modèles, mais il sera intégré dans un contexte plus large qui devrait entre autre tenir compte de la réalité suivante: L'apprentissage de la 1<sup>ère</sup> langue étrangère devrait aboutir à des niveaux analogues.

En ce qui concerne le niveau secondaire II, il faut poursuivre les efforts déjà entrepris.

### **BUGHAGIAR Andrew / Malte**

Actuellement, les candidats maltais peuvent passer les grades ordinaire (à 16 ans) et avancé (à 19 ans) du GCE (General Certificate of Education) des Commissions d'examens britanniques. L'Université de Malte et le ministère de l'Education sont co-organisateurs d'une commission maltaise d'examens de fin d'études secondaires qui devrait prendre en charge la gestion de ces examens dans le cadre d'un nouveau grand projet. Cette initiative procède du désir d'imprimer une orientation plus européenne à l'enseignement des langues. L'accent sera mis sur les aptitudes de compréhension et d'expression orales. Langues concernées: maltais, anglais, italien, français, allemand, russe. Le nouveau système devrait entrer en vigueur en juin 1993.

### **CINK Pavel / Tchécoslovaquie**

- Participation aux travaux relatifs à la conception de l'enseignement des langues en Tchécoslovaquie;
- Elaboration d'une nouvelle réglementation sur l'enseignement des langues (de l'Etat) dans la République Tchèque;
- Débat sur la conception des examens de langues (système de certification et de qualification de l'Etat);
- Les langues étrangères et l'examen de fin d'études secondaires/Maturita.

### **DEMIREL Özcan / Turquie**

Une commission du ministère de l'Education a mis au point de nouveaux curricula pour l'enseignement des langues étrangères (allemand, anglais, français) dans le secondaire. Les objectifs, notamment ceux du programme ELT, ont été décrits en termes de comportements terminaux. Cette réforme va entraîner l'élaboration de nouveaux manuels correspondant aux objectifs des nouveaux curricula.

## **DICKS Elsa / Royaume-Uni**

Un nouveau cadre fondé sur les savoir-faire est en cours d'élaboration pour les qualifications. Applicable à l'Angleterre, au Pays de Galles, à l'Irlande du Nord (qualifications professionnelles nationales), il sera axé sur l'activité professionnelle. Transparent, pouvant être compris facilement par les employeurs, il améliorera la compétence de la main-d'oeuvre et renforcera sa flexibilité, offrira à chacun des voies d'accès et des itinéraires de progression.

## **DILK Friedhelm / Allemagne**

a) Soucieux de faire en sorte que dans les deux pays le plus grand nombre possible de jeunes gens acquièrent une excellente connaissance de la langue, de la culture et des modes de pensée communs aux deux pays, le Ministre de l'Education Nationale de la République Française et le Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne pour les Affaires Culturelles dans le cadre du traité sur la coopération franco-allemande sont convenus le 27 octobre 1987 à Francfort de rechercher une formule "intégrée" permettant d'acquérir simultanément les diplômes correspondant aux formations conduisant au baccalauréat et à la Hochschulreife. A partir de l'année scolaire 87/88 on a mis en oeuvre une expérience scolaire, d'abord au Friedrich-Ebert-Gymnasium de Bonn, lycée avec section bilingue franco-allemande, ayant pour but d'oeuvrer, en tenant compte des réalités nationales et des expériences menées en commun, pour créer les conditions nécessaires à la mise en place d'offres de formation correspondantes. Outre le lycée Friedrich-Ebert de Bonn participent à cette expérience les lycées Jean Perrin de Lyon et Wagenburg de Stuttgart et la Zichenschule de Francfort. La mise en oeuvre de cette expérience scolaire se situe dans un cadre pédagogique commun dont les principales caractéristiques sont:

- La garantie de la possibilité d'étudier dans les deux pays
- La concordance des programmes d'enseignement et des exigences requises
- La coopération pour l'organisation de l'enseignement et des examens de fin d'études.

Dans les établissements qui participent à l'expérience, une formation d'au moins trois années sera dispensée en vue de la délivrance simultanée des deux diplômes. Cette formation accueillera en règle générale des élèves allemands en République fédérale d'Allemagne et des élèves français en France qui étudient la langue du partenaire comme première langue vivante (étrangère).

Cette formation peut être suivie par un nombre limité d'élèves ayant la nationalité du pays partenaire.

Au Friedrich-Ebert-Gymnasium on a effectué deux sessions d'examens, en 1990 et 1991, avec succès.

b) Projet-pilote au Friedrich-Ebert-Gymnasium de Bonn: enseignement du japonais.

## **DUMONT Michel / Belgique**

Suite au rapport final d'une Commission scientifique pour l'apprentissage des langues modernes, installée par le Ministre de l'Education et de la recherche scientifique, je préside, actuellement, un groupe de travail interrégionaux chargé de la mise en application des recommandations de cette commission.

Nous travaillons depuis une année à cette tâche qui nous a amenés à définir un cadre d'apprentissage, les objectifs à atteindre à l'issue de l'enseignement secondaire ainsi que les modalités d'évaluation et de certification. Notre réflexion s'est inscrite, bien sûr, dans le cadre des recommandations du Conseil de l'Europe et dans le souci, en matière d'évaluation et de certification, de nous intégrer dans le "Passport européen des langues".

En outre, une nouvelle circulaire sur l'évaluation est en application depuis le 1.1.91 et son prolongement dans l'apprentissage des langues modernes insiste sur la pratique des 4 compétences.

### **ERTÜRK Mustafa / Turquie**

Une commission mise sur pied par le ministère de l'Education a été chargée de l'élaboration de nouveaux curricula et des manuels correspondants pour l'enseignement des langues étrangères (allemand, anglais, français) dans le secondaire. Le nouveau curriculum applicable au premier cycle du secondaire pour les trois langues a déjà été approuvé par le Conseil de l'Education. Les manuels vont suivre.

### **FALZON Alfred / Malte**

- Adoption d'une nouvelle méthode pour l'enseignement du français langue étrangère aux élèves de 11 ans et plus (écoles secondaires et Junior Lyceums), qui met l'accent sur la culture et la civilisation française et celles du monde francophone.
- Réforme des examens de français fondée sur des méthodes prospectives.
- Projet de manuels en français sur le milieu socioculturel maltais et la région méditerranéenne (comprenant des textes à dominante socio-linguistiques rédigés en français d'aujourd'hui).

### **FITZPATRICK Anthony / Conférence internationale des Certificats**

La Conférence internationale des Certificats, dans son système d'unités capitalisables, s'occupe de la comparabilité des normes et qualifications existant dans 9 langues européennes. Elle travaille actuellement à la mise au point d'un "Stade 3" (post-niveau-seuil) et de spécifications pour les langues de spécialité (par ex. "English for Business Purposes").

### **FLÜGEL Christoph / Tessin (Suisse)**

Réforme du "Matura", examen de fin d'études secondaires pour les germanophones. Projet: Travaux sur le "Projet de cadre de l'ESU" (Carroll/West) avec des enseignants de langues du Tessin en vue d'adapter les échelles proposées par Carroll et West à des besoins spécifiques qui varient selon les langues enseignées dans les écoles du Tessin et les niveaux.

Travaux de R et D dans le domaine de l'évaluation et du contrôle (en particulier pour l'allemand) à la fin de la scolarité obligatoire.

### **FRIDRIKSDOTTIR Jacqueline / Islande**

- 1) Révision du curriculum dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général et professionnel (16 à 20 ans).
- 2) Etude sur les besoins en langues étrangères dans le deuxième cycle du secondaire.

### **FRITZ Thomas / Autriche**

Ces dernières années, le débat sur la certification a dominé tous les travaux concernant l'éducation des adultes en Autriche tant sur le plan général que méthodologique. C'est particulièrement vrai pour l'allemand langue étrangère où tous les modèles existants se situent dans une optique germanique.

### **HARGREAVES Peter / University of Cambridge Local Examinations Syndicate (Royaume-Uni)**

L'UCLES participe à plusieurs projets importants:

1. Une tentative de description des tests de niveaux de compétence dans les langues de la CEE proposés par des organismes de certification des Etats membres.
2. Un projet parrainé par LINGUA concernant la description des niveaux de compétence les plus sensibles du point de vue des échanges (commerciaux, culturels, etc.) intra-européens.

### **HEINDLER Dagmar / Autriche**

Nouveau curriculum pour l'enseignement des langues étrangères dans le premier cycle du secondaire (1985).

Nouveau curriculum pour l'enseignement des langues étrangères dans le deuxième cycle du secondaire (1989).

Nouvelle réglementation pour le "Matura" (examen de fin d'études secondaires). Fondée sur le nouveau programme d'études, elle sera applicable en 1992.

### **HELTAI Pál / Hongrie**

1. Accroissement rapide de la demande en matière d'enseignement de l'anglais et de l'allemand en Hongrie, d'où la nécessité de développer la formation des enseignants de langues.
2. L'apprentissage des langues devient de plus en plus nécessaire dans tous les métiers.
3. Ces deux facteurs alourdissent la tâche du centre national responsable des examens de langues.
4. Introduction d'examens internationaux, et révision du système national hongrois d'examens de langues étrangères, dans le but à terme de faciliter la comparabilité des différentes certifications en langues.

### **HERRANZ Isabel / Espagne**

Dans le cadre de la réforme du système éducatif espagnol, les nouveaux curricula pour l'enseignement primaire et secondaire obligatoire viennent d'être publiés (septembre 1991). Les curricula pour le deuxième cycle du secondaire devraient paraître en 1992. Des travaux sont en cours sur les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation à tous les niveaux du système scolaire (Une nouvelle réglementation est attendue pour la fin de 1992).

### **HELLEKANT Jan / Suède**

A la différence des autres pays européens, la Suède n'a pas de "baccalauréat". Les enseignants évaluent les élèves selon un système de normes de référence très précises sans critère de réussite ou d'échec. Seuls les élèves qui terminent leur scolarité avec de très bonnes notes ont une chance d'entrer à l'université. Nous avons donc peu d'expérience en matière d'examens et de certification. En revanche, nous devrions être beaucoup plus compétents en ce qui concerne les tests de langues. A la suite de la suppression du baccalauréat en 1968, nous avons mis en place des tests qui devaient non pas remplacer cet examen mais guider les enseignants pour le classement de leurs élèves. Ces tests devaient être fondés sur une base scientifique, et pouvoir rivaliser avec les tests internationaux de langues les plus connus. Pour l'instant, nos tests nationaux portent sur la compréhension orale et écrite et l'expression écrite. Pour l'expression orale divers tests sont en cours d'expérimentation. Les tests retenus devraient voir leur application généralisée dans un avenir relativement proche.

Le nouveau gouvernement a annoncé plusieurs mesures: suppression du système de normes de référence actuel, révision des objectifs du curriculum pour les rendre plus complets et plus précis, introduction d'une certaine forme d'évaluation fondée sur des critères de référence. Cette réforme pourrait conduire à la mise en place d'examens et de certificats dans le système scolaire.

### **HEYWORTH Frank / Eurocentres**

Elaboration d'un système d'évaluation de niveaux et de certification transparent, qui permette aux élèves des Eurocentres du monde entier de connaître leurs objectifs d'apprentissage, de constater leurs progrès et de mesurer leurs acquis en fin de parcours. Des échelles et des sous-échelles ont été mises au point à cet effet, ainsi que diverses procédures d'évaluation. Il reste à concevoir un mode de certification pertinent et aisément compréhensible.

### **ILSOE INGRID / Danemark**

L'enseignement des langues étrangères dans les Centres d'Education des Adultes au Danemark.

### **KAILA Sakari / Finlande**

Elaboration de curricula nationaux (et de programmes) pour les langues étrangères.

Enseignement et contrôle des aptitudes orales (cf. M. Sauli Takala).

Apprentissage en coopération (notamment les travaux de M. Viljo Kohonen dont c'est la spécialité).

### **KOMOROOWSKA Hanna / Pologne**

En 1990, la Pologne a mis en place un nouveau système de formation pédagogique. Les 55 centres ont accueilli 1.500 étudiants pour l'anglais, 400 pour le français et 400 pour l'allemand. Cette formation en trois ans sera sanctionnée par une licence (B.A.) obtenue après réussite à un examen portant sur les langues et la pédagogie. Les premiers diplômés du nouveau système, qui entament actuellement leur deuxième année d'études, devraient sortir en 1993.

### **LAMBERT Richard / Etats-Unis**

Recherche sur la politique nationale en matière de langues aux Etats-Unis et Symposium européen sur les examens de langues en vue du diagnostic et du feed-back.

Recherche sur la régression de la compétence linguistique en cas de non-utilisation.

Je préside une task force sur la définition d'un ensemble de normes applicables aux écoles de langues privées.

### **MAKOSCH Mike / Ecoles Club Migros (Suisse)**

Travaux visant à l'élaboration d'un système cohérent et transparent d'enseignements et de qualifications à proposer aux apprenants et aux enseignants de langues au-delà du niveau-seuil.

### **MARTIN-PARIS Ernesto / Instituto Cervantes**

Création du nouvel Instituto Cervantes pour la diffusion de la langue et de la culture espagnoles dans le monde.

- Projets immédiats: définition d'objectifs et de niveaux pour l'apprentissage de la langue, directives méthodologiques.

Création des diplômes d'espagnol langue étrangère: ils existent depuis deux ans.

### **MURPHY Ian / Pays-Bas**

Les écoles européennes ont chacune plusieurs sections bilingues dans lesquelles l'enseignement des matières fondamentales est dispensé dans la langue étrangère choisie.

### **NESS Robert / The British Council (Royaume-Uni)**

Le British Council apporte un soutien actif à l'action des commissions d'examens britanniques (British examining boards) en matière de promotion de l'enseignement de l'anglais et coopère étroitement avec les organismes de certification étrangers. Nous sommes également partenaires de l'International English Language Testing System (IELTS) avec l'UCLES et un partenaire australien.

### **OESTREICHER Jean-pierre / Luxembourg**

Enseignement des langues dans une situation trilingue: luxembourgeois, allemand, français.

Deux langues à l'école primaire, l'allemand et le français (à côté de la langue maternelle: le luxembourgeois) - plus de 30 % d'enfants étrangers.

Au lycée s'ajoute, dès la 2e année l'anglais, et, selon les sections, le latin ou une 4e langue vivante.

Le rôle des langues vivantes dans l'enseignement technique.

### **PANTALEONI Luisa / Saint-Marin**

Je m'occupe particulièrement de l'élaboration d'un programme d'études pour l'enseignement des langues étrangères dans le primaire, et d'un curriculum au niveau universitaire (cf. nouvelle formation pour les enseignants du primaire en Italie).

Je cherche aussi à obtenir la reconnaissance par les autorités italiennes (ministère de l'Education et Université) des qualifications décernées à Saint-Marin, et la reconnaissance officielle à l'échelon européen de nos diplômes et grades.

### **SCHULZ Sabine / Institut Goethe**

De 1987 à 1991, l'Institut Goethe a créé trois nouveaux examens (dont deux de "langue de spécialité"), et élaboré du matériel (vidéo) pour la formation des examinateurs.

### **SCHOENER Elfi / Parlement européen**

Diverses initiatives au niveau du Parlement européen et de ses commissions responsables.

### **SHANTOS Alecos / Chypre**

Les State Institutes of Further Education (SIFE), suivant en cela l'exemple de l'enseignement secondaire, mettent en place un système d'examens nationaux pour les langues étrangères (allemand, anglais, français, italien, turc, et grec langue étrangère). Ces examens seront normalisés à trois niveaux (élémentaire, moyen et supérieur), se passeront à titre individuel, et seront aussi ouverts aux candidats non inscrits dans un SIFE.

### **SHAW Tony / Bureau LINGUA**

Le Programme LINGUA de la CEE est très sensible à la nécessité d'élaborer des systèmes de certification et de qualification au niveau de la CEE (ou même à plus grande échelle): certificats et qualifications doivent pouvoir être comparés d'une langue à l'autre, d'un pays à l'autre, de même qu'ils doivent être intelligibles et pertinents aux yeux des employeurs et des employés (et de tout autre intéressé). LINGUA, soucieux de progresser le plus rapidement possible, a tenu deux réunions de

groupe de travail sur la question. Deux projets proposés lors de la seconde réunion sont en cours d'élaboration en vue d'obtenir un financement par la Commission européenne. Ils vont tenter de définir et de valider les activités professionnelles et les niveaux de difficulté qui sont pertinents et importants pour les employeurs, données indispensables à la mise au point de propositions relatives à un cadre européen de référence pour les qualifications et certifications dans ce domaine .

#### **SIEGWART Rolf / Suisse**

Elaboration de plans d'études-cadres pour l'enseignement secondaire II de culture générale. Les plans-cadres pour les langues seront brièvement présentés dans la deuxième phase du symposium.

#### **SIGNORI BALDO Laura / Italie**

L'Italie s'attache actuellement à développer l'enseignement des langues. Le nouveau programme d'études du primaire prévoit l'enseignement d'une langue étrangère dès l'âge de 7 ans. Un nouveau projet, le projet "Brocea" coordonne l'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans les deux premières années du secondaire. Celui-ci a déjà été introduit à titre expérimental dans les années intermédiaires du secondaire (11 à 14 ans).

#### **STOKS Gé / Pays-Bas**

Programme de Recherche et de Développement de l'Atelier 1A du Bénélux.

Plusieurs projets sont en cours dans le cadre du programme de R et D de l'Atelier du Bénélux. Divers pays ont entrepris des recherches sur la formulation des objectifs à partir du modèle (van Ek 1988, 1989) présenté à l'Atelier du Bénélux. Un colloque est prévu à Paris, en février 1992, en coopération avec l'INRP, pour analyser les paramètres à prendre en compte dans la formulation des objectifs. Un rapport provisoire sur l'état des travaux au sein de ce programme de R et D sera publié vers la fin de cette année.

Réforme des examens de fin d'études secondaires aux Pays-Bas.

Une commission de travail présidée par M. van Els va élaborer des recommandations pour les nouveaux examens de fin d'études du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général. Parmi les questions abordées figurent les spécifications de niveaux, les paramètres à prendre en compte pour les objectifs, et la place des quatre aptitudes dans le programme d'examens.

Projet d'élaboration d'un curriculum à l'Institut d'élaboration des curricula (SLO).

En étroite collaboration avec la commission de travail présidée par M. van Els, le projet langues vivantes "12-18" du SLO doit mettre au point un curriculum pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général, pour lequel on dispose déjà d'un programme d'études assorti d'exemples pratiques et portant sur la compréhension écrite du français. D'autres programmes suivront. Ce curriculum sera fondé sur les tâches.

### **TAKALA Sauli / Finlande**

J'ai assuré la coordination de projets relatifs à l'analyse des besoins en langues étrangères dans le commerce et l'industrie finlandais, puis la mise au point d'un système de tests de compétences pour l'anglais et l'allemand. J'ai également participé à la réforme de l'examen international de fin d'études secondaires.

### **TARASIEWICZ Lucyna / Pologne**

En fonction de la réforme de la formation pédagogique, le Ministère de l'Education a procédé à la révision et la validation des qualifications donnant accès à l'enseignement des langues vivantes. L'ordonnance du "BOEN" d'octobre 1991 ouvre de nouvelles voies d'accès à la profession. Outre le diplôme universitaire traditionnel de Magister en philologie ou en linguistique appliquées, on a validé le diplôme délivré par le collège de formation pédagogique des enseignants de langues vivantes et le certificat de l'examen national professionnel de langues vivantes, ouvert aux certifiés du DALF, CAE et autres équivalents.

### **VAN ELS Theo J.M. / Pays-Bas**

La Commission de révision des examens met la dernière main aux nouveaux programmes d'examens pour les 5 langues; elle a essayé d'y introduire un degré raisonnable de spécification. Le Gouvernement néerlandais va bientôt constituer une Task Force (dont j'assurerai la présidence) pour la mise en oeuvre du Programme national d'Action dans les années 1992-1994.

### **VAN HAESSENDONCK Julien / Belgique**

- Renouvellement des programmes pour l'enseignement des langues étrangères
  - . axé sur les besoins des apprenants
  - . en accord avec les principes d'un "niveau-survie" et d'un "niveau-seuil".
- Réforme de l'inspection
  - . l'inspection de l'Etat contrôle le niveau des études sur la base d'objectifs officiels
  - . des corps de conseillers pédagogiques conseillent, coordonnent, motivent.

### **WAGNER Ernest / Luxembourg**

Le Centre de Langues Luxembourg a été créé en 1981 par l'actuel responsable du Centre pour donner à des adultes un moyen d'apprendre à communiquer, oralement et par écrit, dans la langue de leur choix. Par rapport à l'enseignement traditionnel au Luxembourg une importance plus grande est accordée à la compétence de communication à atteindre en un laps de temps raisonnable.

### **WHITE Frances / Royaume-Uni**

- Pour les apprenants âgés de 11 à 16 ans, mise en place d'un curriculum national, comprenant l'étude d'une langue étrangère avec des objectifs à atteindre et une certification.
- Débat sur la place de l'apprentissage des langues dans l'enseignement non obligatoire (les plus de 16 ans).

- Création par le ministère de l'Emploi du Languages Lead Body, comité d'experts, composé de représentants des employeurs, des associations professionnelles et de spécialistes des langues, chargé de définir de nouvelles normes nationales sur l'utilisation des langues étrangères dans la vie professionnelle.
- Explosion de la demande d'apprentissage des langues dans tous les secteurs de l'enseignement non-obligatoire pour les plus de 16 ans.

**WYRSCH-SCHWANDER Arnold / Cantons centraux (Suisse)**

Elaboration d'un curriculum pour le primaire et le secondaire.

**ANNEXE 5**  
**RESEAU D'ACTION PROPOSE PAR LES PARTICIPANTS A**  
**L'EXPOSITION DE PRESENTATION DU RESEAU**

**1. Etudes et échanges d'informations**

<b>PROJET</b>	<b>Personne ou institution à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
Annuaire des organisations intéressées, à titre professionnel, par les thèmes du Symposium		E. Dicks U. Bliesener

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
Etude des échelles de compétence existantes	B. North	J. De Jong

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateur</b>
Glossaire des termes à utiliser pour les descripteurs des échelles de compétence	Elsa Dicks	U. Bliesener

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
Etude des examens de langues étrangères organisés dans le cadre de la formation professionnelle (Lingua Action III)	Tony Fitzpatrick	Mike Makosh Sakari Kaila A. Buhagiar P. Cink

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
Cadres du langage professionnel; échange d'informations: - Cadre (s) - Evaluation - Certification	Frances White	Elsa Dicks Tony Fitzpatrick Sakari Kaila A. Buhagiar

**2. "Projets-cadre" au plan européen**

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
Cadre langagier européen: descripteurs	A. Tosi B. North	Elsa Dicks Frances White Jan Van Ek Bob Ness Theo Van Els Ö. Demirel Pal Heltaï S. Goncharenko

<b>PROJET</b>	<b>Personnes ou institution à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Niveaux-clés &amp; catégories (de tâches) dans le domaine professionnel:</b> - définir les tâches professionnelles et les indicateurs de performances des employeurs et des salariés - déterminer le point de rencontre à différents niveaux	LINGUA Tony Shaw Mike Milanovic	Sabine Schultz Sybille Bolton Brian North John de Jong A. Buhagiar

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Passeport ("Portfolio") européen des langues</b>	M. Dumont	S. Kourhoutidou M. Petrova M. Miranda Mendes J. Van Haesendonck L. Signori A. Manenti F. Minciarelli E. Wagner R. Bergentoft J. Hellenkant F. Heyworth C. O'Dochartaigh D. Heindler Th. Fritz M. Bovet A. Falzon P. Cink A. Tosi I. Khaleeva

### 3. "Projets-cadre" au plan régional

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Projet suisse:</b>  - Cadre  - Passeport ("Portfolio")  - Evaluation	C. Flügel M. Bovet	Commission L2 CILA (Univers.) Eurocentres Club Schools Autorités fédérales J. Van Haesendonck S. Kourkoutidou B. Andered S. Kourkoutidou U. Bliesener

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Projet du Bénélux (Atelier 1A):</b>		
- Comparaison internationale des objectifs du second cycle de l'enseignement secondaire général	Theo Van Els Gé Stoks	J. Van Haesendonck M. Dumont C. Flügel U. Bliesener R. Bergentoft B. Andered A. Shantos P. Cink C. Versele (Ecoles européennes)
- Evaluation des compétences de communication & aide spécialisée aux enseignants	B: J. Van Haesendonck UK: Robin Davis NL: Chantal Westrate	M. Dumont U. Bliesener R. Bergentoft Gé Stoks

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Projet nordique: apprentissage des langues &amp; compétences acquises:</b>		
Stratégies, objectifs et échelles de compétence en langue 2 et en langues étrangères: vers le Cadre européen par la compatibilité entre pays nordiques	Bror Andered	Helle Putz Esther Glahn Sakari Kaila A. Shantos
- Apprentissage autodirigé favorisé par la coopération de l'enseignant (Atelier 2B, Finlande 1993)	Viljo Kohonen	Hanna Komotowska Özcan Demirel Sakari Kaila

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateur</b>
<b>Atelier italien &amp; saint-marinois:</b>		
- Etudier la faisabilité d'objectifs transférables pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire de 1er et de 2nd cycle, et l'enseignement universitaire	L. Pantaleoni (SM) L. Signori (I)	A. Buhagiar
- Au-delà du "Niveau-seuil"		

#### 4. Domaines spécialisés:

##### Evaluation:

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Formation des examinateurs en matière linguistique:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formation à l'évaluation</li><li>- Elaboration d'échelles de compétence</li><li>- Définition d'objectifs</li><li>- Analyses statistiques</li><li>- Conception des tâches</li><li>- Compilation des tâches</li><li>- Organisation des examens</li></ul>	J. de Jong T. Fitzpatrick M. Milanovic	Reidun Andersen J. Van Haesendonck S. Lieutadud Pal Heltai P. Cink A. Tosi A. Shantos

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateur</b>
<b>La Traduction et l'Interprétation: outils d'évaluation des compétences en langues étrangères</b>	A. Barchekov	Pal Heltai

##### Formation professionnelle:

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Enseignement des langues étrangères dans le cadre de la formation professionnelle de base:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- définition des besoins</li><li>- définition des objectifs</li><li>- conception des cours</li><li>- méthodologie</li><li>- évaluation et certification</li></ul>	U. Bliesener	A. Widmer J.P. Berset J. Brandenburg M. Bovet Ö. Demirel A. Buhagiar

##### Bilinguisme:

<b>PROJET</b>	<b>Personne à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Sections bilingues des écoles secondaires:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- organisation et formation des enseignants</li><li>- objectifs</li><li>- disciplines enseignées dans la langue-cible</li><li>- évaluation et certification</li></ul>	F. Dilk	M. Dumont I. Brandenburg A. Buhagiar D. Bakossova P. Cink A. Tosi

<b>PROJET</b>	<b>Personnes à contacter</b>	<b>Collaborateurs</b>
<b>Bilinguisme et enseignement:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Evaluation et certification des niveaux supérieur de compétence (sections bilingues, entrée à l'Université)</li><li>- Evaluation et certification aux fins de l'apprentissage dans les sections bilingues des écoles multilingues et dans l'enseignement supérieur</li></ul>	G. Lüdi A. Tosi	Theo Van Els C. Flügel G. Schneider M-C. peccianti A. Buhagiar P. Cink

