COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Strasbourg, Juillet 2005 DGIV/EDU/LANG (2005) 8

PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

Grilles pour l'auto-évaluation et descripteurs/listes de repérage adaptés à l'âge

Document préparé par
David LITTLE

pour discussion lors du
6ème séminaire européen sur le
Portfolio européen des langues

Moscou, 29 septembre – 1 octobre 2005

Division des Politiques Linguistiques

Portfolios européens des langues pour les jeunes apprenants

Grilles pour l'auto-évaluation et descripteurs/listes de repérage adaptés à l'âge

David Little

Introduction

Quatre questions sont examinées dans le présent document de réflexion :

- la grille pour l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe 2001, pp. 26–27) au regard des besoins des jeunes apprenants (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) ;
- la mise au point de descripteurs en vue de la définition des objectifs et de l'auto-évaluation dans le cas de jeunes apprenants ;
- jusqu'à quel point peut-on adapter les niveaux communs de référence en fonction de l'âge ?
- comment aider les jeunes apprenants à reconnaître et faire valoir leurs progrès ?

La grille pour l'auto-évaluation

Selon les *Principes et lignes directrices,* le Portfolio européen des langues (PEL) « est basé sur le Cadre européen commun de référence et fait une référence explicite aux niveaux de compétence communs » (paragraphe 2.6). La version commentée des *Principes et lignes directrices* (2004) précise : « Le PEL a une réelle fonction de présentation dans la mesure où il utilise les niveaux de référence du Cadre européen commun de façon cohérente et systématique. Ceux-ci sont résumés dans la grille pour l'auto-évaluation qui doit figurer dans tous les modèles de PEL. Seuls les modèles pour de très jeunes apprenants peuvent faire exception à cette règle […]. » Ce dernier point est repris dans le commentaire sur le paragraphe 3.2, où il est ajouté que « la grille pour l'auto-évaluation standard […] devrait alors être mise à la disposition des enseignants ou parents dans un guide ou une note d'information ». En d'autres termes, l'une des fonctions de la grille pour l'auto-évaluation est d'établir clairement le lien entre le PEL et les niveaux de compétence du CECR.

Le CECR présente la grille pour l'auto-évaluation comme l'ébauche d'un « outil d'auto-évaluation fondé sur les six niveaux », qui « a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir à quel niveau d'une liste de repérage ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto-évaluer leur niveau de compétence » (Conseil de l'Europe 2001, p. 29). Autrement dit, le CECR pose que l'auto-évaluation ne peut pas être effectuée uniquement sur la base de la grille, ce que l'expérience a confirmé dès le début des projets pilotes de PEL. Il est précisé au paragraphe 3.2 des *Principes et lignes directrices* que la « biographie langagière […] est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ». Le commentaire de 2004 concernant ce paragraphe reflète la jurisprudence du Comité de validation : « Afin de planifier leur apprentissage et d'évaluer leurs progrès, les apprenants ont besoin de listes de repérage pour se fixer des objectifs et s'auto-évaluer ; ces listes sont constituées de descripteurs de compétences en langues

développés à partir des descripteurs concis de la grille pour l'auto-évaluation. Tous les PEL soumis pour validation au Conseil de l'Europe doivent contenir ces listes de repérage […]. »

Deux arguments sont avancés en faveur de l'élaboration d'une ou plusieurs versions de la grille pour l'auto-évaluation adaptées en fonction de l'âge :

1. *Accessibilité* – Premièrement, les jeunes apprenants auraient du mal à comprendre la terminologie utilisée dans la grille pour l'auto-évaluation. Cet argument n'est cependant qu'en partie recevable, pour deux raisons. Tout d'abord, l'auto-évaluation par rapport aux niveaux communs de référence est un élément central du PEL ; pour s'auto-évaluer, les apprenants doivent donc, quel que soit leur âge, se référer aux descripteurs de comportement communicationnel énonçant ce qu'ils sont « capables de faire ». L'enseignement et l'apprentissage des langues acquièrent ainsi une dimension métacognitive/métalinguistique qui ne peut être simplifiée que jusqu'à un certain point. Les enseignants qui s'appuient sur le PEL devront toujours transmettre des métaprocessus à leurs apprenants. En second lieu, nous l'avons vu, la grille pour l'auto-évaluation n'a pas d'autre ambition que de donner une orientation préliminaire, l'auto-évaluation détaillée se faisant à partir de listes de descripteurs. Si les utilisateurs du PEL notent au fur et à mesure l'évolution de leur profil linguistique dans leur passeport de langues en se fondant sur ces listes de repérage, leur auto-évaluation ne devrait guère dépendre de la grille. Celle-ci pourrait être surtout une aide pour les tiers qui ont besoin d'interpréter l'auto-évaluation du titulaire d'un PEL.
2. *Pertinence comportementale* – Selon une autre objection, les descripteurs de la grille pour l'auto-évaluation ne donneraient pas une image exacte des options comportementales ouvertes aux jeunes apprenants. Dans l'ensemble, la grille correspond aux trois domaines pour lesquels ALTE a défini des « capacités de faire » (CECR, annexe D ; Conseil de l'Europe 2001, pp. 173-184) : *Vie sociale et tourisme, Travail* et *Etudes*. Or les apprenants en langues de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire ne sont pas concernés par les deux derniers de ces domaines ni même, dans nombre de cas, par le premier. Il s'agit là d'une question sérieuse qui appelle une réponse.

Descripteurs adaptés à l'âge

Comme cela ressort clairement du CECR (Conseil de l'Europe 2001, p. 29), la grille pour l'auto-évaluation a pour objet de résumer les descripteurs figurant dans les échelles de démonstration présentées aux chapitres 4 et 5. Sa validité dépend de celle des descripteurs plus détaillés établis dans le cadre d'un projet de recherche empirique, selon des méthodes et des procédures résumées à l'annexe A du CECR (Conseil de l'Europe 2001, pp. 148-152). De même, toute version de la grille adaptée à l'âge devrait être le résumé de descripteurs étalonnés adaptés à l'âge. L'élaboration de tels descripteurs peut être abordée de différentes manières, comme le montrent les deux exemples suivants.

1. *Le projet suisse IEF*[1]

Ce projet a été mené par le Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg pour le compte des cantons suisses germanophones. Il proposait d'accroître la qualité et l'efficacité de l'apprentissage scolaire des langues étrangères en améliorant la qualité, la cohérence et la transparence de l'évaluation ; il a également fourni des listes de repérage pour la fixation des objectifs et l'autoévaluation au PEL suisse pour les apprenants en premier cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agissait, à partir du CECR, de concevoir des descripteurs adaptés à l'âge des apprenants visant à définir des subdivisions des trois premiers niveaux communs de référence : A1.1 et A1.2, A2.1 et A2.2, B1.1 et B1.2. La banque de nouveaux descripteurs (rédigés en allemand, mais la traduction vers le français, l'italien, le romanche et l'anglais est prévue) a été constituée en quatre étapes :

i. Les descripteurs correspondant aux besoins de jeunes apprenants ont été recueillis dans des modèles de PEL ou rédigés en s'inspirant de manuels et de tests.

ii. Ensuite, la validation qualitative de ces descripteurs a été réalisée au cours d'ateliers réunissant des enseignants : les enseignants ont sélectionné les descripteurs les plus appropriés, les ont reliés aux niveaux communs de référence et les ont complétés en fonction de leurs propres expériences.

iii. Les experts ont finalisé la formulation des descripteurs de compétence en langues et en ont ajouté d'autres. Ensuite ils ont fait une sélection des descripteurs pour couvrir toute la gamme de niveaux de A1.1 à B1.2 ainsi qu'une grande gamme de (sous-)compétences et de tâches.

iv. 126 enseignants ont chacun évalué 7 de leurs élèves. Cette évaluation a été basée sur une série de neuf questionnaires qui se sont partiellement recoupés et qui comprenaient tous 50 formulations « est capable de». Les questionnaires contenaient un certain nombre de descripteurs provenant du CECR qui servaient d'ancrage de niveaux, permettant ainsi de les relier. Les résultats des évaluations des enseignants ont été analysés selon la méthode Rasch, suite à quoi certains descripteurs ont été éliminés. Les descripteurs restants ont été étalonnés (c'est-à-dire classés en ordre de difficulté) et reliés aux niveaux communs de référence. Pour finir, les niveaux seuil établis pour le CECR par le Fond national suisse de recherche scientifique dirigé par Günther Schneider et Brian North (North et Schneider 1998, Schneider et North 1999) ont été appliqués afin de placer les descripteurs aux bons niveaux.

Deux étapes supplémentaires ont conduit à l'élaboration de listes de repérage et d'une grille d'auto-évaluation adaptée à l'âge d'apprenants en premier cycle de l'enseignement secondaire à qui se destine le PEL suisse :

v. Les descripteurs de compétences en langues sélectionnées ont été reformulées en termes de « je suis capable de» pour qu'elles soient utilisables pour l'auto-évaluation. Ensuite, elles ont été expérimentées dans un certain nombre de classes pour vérifier si les apprenants comprenaient le sens des descripteurs et s'ils savaient s'en servir pour évaluer leur propre niveau de compétence. Les résultats de la phase expérimentale ont alors servi à reformuler tout la série de descripteurs.

[1] Cette section est basée sur les informations fournies par Mr Peter Lenz du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg. Pour de plus amples renseignements (en allemand) consultez www.babylonia-ti.ch/BABY204/lenzstudde.htm

vi. Pour finir, les listes de repérage pour les niveaux A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 et B1.2 ainsi qu'une nouvelle grille d'auto-évaluation ont été élaborées. La banque de descripteurs IEF a servi de source principale, et des descripteurs supplémentaires ont été extraits du CECR et du modèle de PEL suisse pour les adolescents et adultes (1.2000), principalement dans le but de fournir une description plus globale des niveaux B1 et B2.

2. *English Language Proficiency Benchmarks (repères de compétence langagière en anglais) (IILT)*

Integrate Ireland Language and Training (IILT) a mis au point des repères de compétence langagière pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans les établissements scolaires primaires et post-primaires. Les deux ensembles de repères (téléchargeables à partir de *www.iilt.ie*), fondés sur les trois premiers niveaux communs de référence (A1-B1), définissent un programme progressif dont le but est d'amener les apprenants non anglophones à un niveau suffisant pour suivre une scolarité en anglais sans soutien linguistique intensif. Les repères ont été mis au point en conjuguant le CECR (grille pour l'auto-évaluation et échelles de démonstration) avec les programmes officiels et les observations effectuées dans les classes. Au début des deux documents, on trouve des « repères globaux », c'est-à-dire des versions de la grille pour l'auto-évaluation adaptées en fonction de l'âge et du domaine. Viennent ensuite plusieurs grilles qui se réfèrent respectivement aux thèmes récurrents du programme d'enseignement primaire et aux principales matières du programme post-primaire. Les deux versions du PEL qui ont été élaborées sur cette base contiennent un résumé des « repères globaux » en lieu et place de la grille pour l'auto-évaluation (laquelle est toutefois annexée aux modèles), ainsi que des listes de repérage découlant des repères pertinents.

Un exemple tiré des repères post-primaires permet d'illustrer le lien entre ces différents descripteurs. Dans les repères globaux, les descripteurs suivants sont proposés pour « PRENDRE PART À UNE CONVERSATION » au niveau A1 :

- *Peut saluer, prendre congé, demander poliment et remercier, et utiliser des mots et des expressions très courants pour demander son chemin vers un autre lieu de l'établissement scolaire.*
- *Peut demander l'attention en classe.*
- *Peut communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur/trice soit disposé(e) à répéter ou à reformuler ses phrases, et à l'aider à reformuler ce qu'il/elle essaie de dire.*
- *Peut formuler des demandes courantes en classe ou en récréation (par exemple emprunter un crayon) et répondre de manière appropriée à des demandes courantes formulées par d'autres personnes.*

Dans la section « passeport de langues » du PEL correspondant, ces descripteurs sont ainsi résumés :

- *Je peux dire* bonjour *et* au revoir, s'il vous plaît *et* merci, *je peux demander mon chemin dans l'école, je peux poser des questions simples et répondre à de telles questions.*

Les repères pour « PRENDRE PART À UNE CONVERSATION » au niveau A1 dans le contexte de l'enseignement de l'histoire et de la géographie sont les suivants :

- *Peut indiquer qu'il/elle ne comprend pas et demander de l'aide concernant le vocabulaire spécifique à l'histoire/géographie.*

- *Peut employer des mots et des expressions courants ainsi que des supports visuels (par exemple désigner les illustrations ou les graphiques appropriés dans le manuel scolaire) pour participer à des travaux de groupe.*

  Dans le PEL correspondant, le descripteur pertinent dans la liste de repérage pour l'histoire/géographie au niveau A1 est ainsi libellé :

- *Je peux utiliser des mots clés dans le cadre de travaux de groupe.*

  Comme le montrent ces exemples, les descripteurs irlandais sont non seulement adaptés à l'âge, mais aussi étroitement associés au domaine : ils définissent la compétence communicative requise pour des apprenants *d'un âge donné* dans un *contexte pédagogique précis*.

  A l'usage, il apparaît que les deux ensembles de repères et les PEL correspondants sont un puissant outil pour l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les établissements scolaires irlandais. Lors de leur élaboration, on s'est attaché à trouver des points d'ancrage solides dans les échelles du CECR. Les descripteurs n'ont toutefois pas pu être validés empiriquement, de sorte que l'existence d'un lien entre les repères et les niveaux communs de référence demeure une présomption. Il en sera de même pour toute adaptation des descripteurs du CECR qui ne sera pas étayée par une validation empirique. Cependant, il serait possible d'ajouter des descripteurs provenant d'une source comme celle-ci à un noyau de descripteurs validés empiriquement, comme la banque IEP (c'est ainsi que l'on a procédé pour mettre au point la banque de descripteurs du Conseil de l'Europe pour utilisation dans des PEL destinés aux adolescents et aux adultes). Pour de plus amples renseignements sur le projet irlandais, voir Little et Lazenby Simpson (2004), Little (2005).

Adaptation à l'âge et niveaux communs de référence : jusqu'où peut-on aller ?

La réflexion sur l'adaptation des descripteurs à l'âge et la subdivision des niveaux se concentre principalement sur les niveaux A2 et B1, c'est-à-dire ceux qui sont le plus pertinents et concernent le plus grand nombre d'apprenants en langues en milieu scolaire. Pour ce qui est des niveaux B2, C1 et C2, deux questions se posent :

1. *Au regard des niveaux communs de référence définis dans le CECR, jusqu'où peut-on espérer de manière réaliste voir progresser de jeunes apprenants ?*

   Dans plusieurs PEL conçus pour les jeunes apprenants (enseignement primaire et premier cycle du secondaire), le passeport de langues contient une grille pour l'auto-évaluation et un tableau permettant aux apprenants de se situer par rapport aux niveaux A1 à C2. L'argument généralement avancé pour justifier ce choix est que, dans la plupart des systèmes scolaires, on trouve des apprenants dont la compétence langagière est hors du commun, pour des raisons qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage linguistique dispensé à l'école. Le cas des élèves issus de l'immigration qui peuvent utiliser le PEL pour faire valoir ce qu'ils savent faire dans leur langue maternelle et celui des élèves dont la première langue est l'une des langues étrangères du programme sont les deux exemples les plus couramment invoqués.

   Or, il ne faut pas oublier que la perspective actionnelle adoptée dans le CECR repose sur une distinction entre l'aptitude à communiquer (capacité développée d'accomplir des tâches nécessitant l'usage de la langue) et la compétence linguistique (connaissances acquises sur lesquelles repose l'usage de la langue). Pour accomplir les tâches énumérées aux niveaux B2, C1 et C2, il ne suffit pas

d'avoir un niveau élevé de compétence linguistique. Considérons par exemple le résumé associé à « LIRE » au niveau C1 dans la grille pour l'auto-évaluation :

- *Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.*

La présence ici des termes *articles spécialisés, longues instructions techniques* et *mon domaine* suppose un niveau d'instruction et/ou d'expérience professionnelle qui appartiennent encore à un lointain futur pour les apprenants en langues du primaire et du premier cycle du secondaire.

On peut résoudre ce problème en n'adaptant à l'âge que les niveaux communs de référence inférieurs et en acceptant que les capacités comportementales relativement limitées des jeunes apprenants recouvrent parfois un niveau de compétence linguistique équivalent à celui d'un locuteur natif ou quasi-natif. A cet égard, il est intéressant de noter que, bien que les niveaux communs de référence décrivent des compétences en langue seconde/étrangère, les apprenants scolarisés les utilisent parfois pour identifier ce qu'ils savent faire dans leur première langue. Ceci n'est pas surprenant, étant donné que les très jeunes apprenants ont des capacités communicatives limitées dans leur première langue, surtout en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Il est aussi intéressant de noter qu'il est également possible de ménager dans les PEL un espace où les apprenants puissent indiquer les aspects de leur compétence langagière, y compris des choses qu'ils savent faire dans leur langue maternelle, qui échappent aux descripteurs.. Il reste que la question suivante se posera tôt ou tard :

2. *S'il est possible de mettre au point, pour les niveaux A1-B1, des descripteurs représentatifs des besoins des jeunes apprenants et des options de communication qui leur sont ouvertes, pourquoi n'en serait-il pas de même des niveaux B2-C2 ?*

   La réponse à cette question est tout simplement que les niveaux communs de référence sont conçus comme une échelle « universelle » de compétence dans les langues secondes/étrangères dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Si l'on adapte les niveaux supérieurs aux jeunes apprenants, on créera inévitablement une échelle qui divergera du CECR. Ce faisant, on contribuera à accréditer l'idée erronée selon laquelle les niveaux communs de référence constitueraient un autre système de notation.

Aider les jeunes apprenants à reconnaître et faire valoir leurs progrès

Il a souvent été souligné qu'en milieu scolaire les apprenants en langues mettent parfois plusieurs années pour passer d'un niveau du CECR à l'autre. De ce fait, ils peuvent avoir du mal à prendre conscience de leurs progrès ou à les rendre apparents sur de courtes périodes d'apprentissage comme un trimestre ou une année scolaire, notamment au regard de la grille pour l'auto-évaluation. Deux solutions viennent immédiatement à l'esprit pour surmonter cette difficulté :

1. *Subdiviser les niveaux*

   Le CECR recommande aux institutions d'adopter une approche arborescente de la subdivision des niveaux communs de référence afin de les adapter aux niveaux qu'elles utilisent déjà dans leur système (Conseil de l'Europe 2001,

p. 30). Bien que cette démarche ait été longuement discutée, elle n'a pas souvent été mise en pratique. En effet, il s'agit d'une entreprise hasardeuse, à moins que la définition des subdivisions puisse être validée empiriquement comme dans le projet IEF (voir plus haut). Lorsque c'est le cas, toutes les subdivisions qui ont été définies peuvent figurer dans le tableau prévu pour l'auto-évaluation sommative dans le passeport de langues.

2. *Détailler le programme (ou une partie de celui-ci) au sein d'un même niveau*

   Le projet irlandais de PEL fondé sur des repères, décrit plus haut, n'a pas pour objet de subdiviser les niveaux A1, A2 et B1. Toutefois, le PEL pour l'enseignement primaire contient des listes de repérage pour treize matières du programme, incluant chacune cinq ou six descripteurs pour chaque niveau. En d'autres termes, à chaque activité et niveau correspondent au moins treize descripteurs, dont certains se recoupent inévitablement. On peut supposer que les apprenants ont atteint (par exemple) un niveau A2 en lecture lorsqu'ils ont coché tous les descripteurs pertinents dans les listes de repérage ; s'ils ont coché seulement la moitié des descripteurs, ils peuvent colorier la moitié de la case voulue dans le tableau d'auto-évaluation, éventuellement en notant la date sur la partie coloriée. (Cette approche peut bien sûr être adoptée dans n'importe quel PEL, à condition que ses listes de repérage contiennent un nombre suffisant de descripteurs.)

Conclusions

Les arguments développés dans le présent document peuvent être résumés comme suit :

- Malgré son intitulé, la grille pour l'auto-évaluation n'a jamais été conçue pour être le principal outil d'auto-évaluation du PEL. Cette fonction revient aux listes de repérage.
- La grille pour l'auto-évaluation décrit une aptitude à communiquer qui, par certains points importants, ne correspond pas aux options comportementales ouvertes aux jeunes apprenants. Cette question appelle une réponse.
- La grille pour l'auto-évaluation est un résumé des descripteurs validés empiriquement que contiennent les échelles de démonstration du CECR. De même, toute version de la grille adaptée aux jeunes apprenants doit s'appuyer sur une banque de descripteurs plus détaillés, à l'instar des projets suisses et irlandais décrits ci-dessus.
- En principe, l'élaboration de descripteurs adaptés à l'âge devrait être étayée par une validation empirique. Si cela est impossible, le lien entre les nouveaux descripteurs et les niveaux communs de référence peut être sujet à caution.
- L'approche actionnelle adoptée dans le CECR repose sur une distinction entre l'aptitude à communiquer et la compétence linguistique. Si l'on admet cette distinction, on acceptera plus facilement que les jeunes apprenants ne progressent que rarement au-delà du niveau B1.
- Toute tentative pour adapter les niveaux B2, C1 et C2 afin de rendre compte des capacités des jeunes apprenants conduira à créer une échelle de compétence distincte. Elle accréditera aussi l'idée erronée selon laquelle les niveaux communs de référence constitueraient un autre système de notation.

- On peut aider les jeunes apprenants à reconnaître et faire valoir leurs progrès en subdivisant les niveaux pertinents et/ou en veillant à ce que les listes de repérage contiennent suffisamment de descripteurs pour leur permettre d'indiquer qu'ils ont atteint (par exemple) la moitié d'un niveau.

Références

Conseil de l'Europe, 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Editions Didier.

Little, D., 2005: The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing* 22 (3).

Little, D. et B. Lazenby Simpson, 2004: Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp.91–108. Oxford: Oxford University Press.

North, B., et G. Schneider, 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15.2, pp.217–62.

Schneider, G., et B. North, 1999: *"In anderen Sprachen kann ich …": Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berne: Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.