

Guide à l'usage des concepteurs d'un Portfolio européen des langues

Günther Schneider et Peter Lenz

EXTRAIT

6. Élaboration, étalonnage et adaptation des descripteurs

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

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

- 1) Les descriptions étalonnées, c'est-à-dire les descripteurs qui entrent sur une échelle. Des exemples de ces descripteurs se trouvent dans la *Grille pour l'auto-évaluation*, l'*Échelle globale* et les listes de repérage qui figurent, par exemple, dans la version suisse du PEL ;
- 2) Des descriptions non (encore) étalonnées. Il se peut que certaines d'entre elles ne soient pas étalonnables ou qu'il ne soit pas important de les étalonner si on ne les utilise pas dans le PEL. La liste des stratégies d'apprentissage ou la description des expériences culturelles ou interculturelles appartiennent à cette catégorie.

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

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

6.1. Instruments contenant des descripteurs étalonnés non sujets à modification.

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

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

De telles normes sont décrites par 1) l'*Echelle globale* (*Cadre européen commun de référence*, Tableau 1) et, 2) la *Grille pour l'auto-évaluation* (*Cadre européen commun de référence*, Tableau 2).

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

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

Lorsqu'il faut ajouter des descripteurs supplémentaires, adaptés à des domaines spécifiques, par exemple la langue utilisée en milieu professionnel ou dans l'enseignement supérieur, il semble préférable de ne pas modifier les instruments existants (*Grille pour l'auto-évaluation/Echelle globale*) qui constituent une échelle commune pour un grand nombre d'apprenants différents et, en conséquence, permettent la comparaison, mais d'ajouter (peut-être parallèlement) un instrument avec des descriptions de niveaux qui tiennent compte des objectifs spécifiques et qui puisse être mis en relation aux *Niveaux communs de référence*. Il s'agit donc d'ajouter ce qui est spécifique mais de garder ce qui est commun afin de garantir la possibilité de comparer.

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

Les descripteurs des listes de repérage devraient être des indicateurs représentatifs et fiables. En conséquence il est recommandé, également dans le cas des listes de repérage, d'utiliser les

descripteurs placés à un certain niveau au moyen d'autres méthodes que les méthodes intuitives comme une base - sauf s'ils sont conçus uniquement à usage interne. Par exemple, la majorité des descriptions dans les listes de repérage de la version suisse du PEL ne sont que des descripteurs légèrement adaptés étalonnés à l'origine pour les *Échelles de démonstration* du *Cadre de référence*.

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

Les concepteurs doivent aussi vérifier avec soin qu'ils utilisent la version la plus récente de la *Grille pour l'auto évaluation* et de l'*Echelle globale*, celle du *Cadre de référence 2001*. On peut aussi considérer la version allemande reproduite dans le *PEL pour jeunes et adultes* (2001) suisse comme une version originale. Les traductions existantes doivent aussi être confrontées aux versions originales avant d'être adoptées et publiées.

6.2. Sources utilisables pour rédiger des descripteurs

Des descripteurs empiriquement étalonnés se trouvent dans

- 1) les *Exemples de descripteurs* du *Cadre de référence*. On a rendu compte ici de la méthode utilisée pour l'élaboration de chacune de ces échelles. Avant d'emprunter ou d'adapter un descripteur des *Échelles de démonstration* pour l'utiliser dans un PEL, il faut vérifier à quel type il appartient, c.-à.-d. s'il est *centré sur le concepteur*, *centré sur l'examineur* ou sur *l'utilisateur*. C'est sur cette base que l'on décidera dans quel but il peut être utilisé et, notamment, s'il convient à l'auto-évaluation. Pour que l'apprenant utilise les descripteurs en auto-évaluation, il faudra transformer leur formulation en *Je suis capable de...* Il se peut que l'on doive aussi les simplifier ou les fractionner.
- 2) la version suisse du *PEL pour jeunes et adultes*. Ces descripteurs ont été sélectionnés dans une banque de descripteurs validés, produits au cours d'un projet de recherche du Fonds national suisse de recherche scientifique, adaptés pour l'auto-évaluation et ils ont trouvé leur place dans le *Cadre de référence* comme *Échelles de démonstration*. Les listes de repérage pour la compréhension de l'écrit et la production d'écrit contiennent également des descripteurs répartis en niveaux au cours d'une série d'ateliers d'enseignants, mais sans entrer dans des méthodes statistiques coûteuses. Les listes de repérage suisses sont disponibles en allemand, anglais, français et italien. Elles ont été traduites dans d'autres langues pendant la phase pilote, le russe par exemple.

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

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

- 3) les échelles DIALANG de l'Annexe C du *Cadre de référence*. Les descriptions de DIALANG présentées dans l'Annexe C sont des descripteurs des *Échelles de démonstration* reformulés ou quelquefois simplifiés et transformés en "Je suis capable de..." en vue de l'auto-évaluation. Ces descripteurs ont été traduits en 14 langues européennes. L'étalonnage effectué par DIALANG a confirmé les résultats obtenus lors de l'élaboration des *Échelles de démonstration*.
- 4) les spécifications de ALTE sous forme de "*capacités de faire*" dans l'Annexe D du *Cadre de référence*. Les "*capacités de faire*" de ALTE décrites dans l'Annexe D servent "à mettre en évidence en termes clairs les équivalences entre les systèmes d'examen des membres de ALTE qui renvoient aux capacités langagières de la vie quotidienne dont sont censés disposer les apprenants qui ont réussi à ces examens" (*Cadre de référence*, Annexe D). Les échelles de "*capacités de faire*" de ALTE ont l'avantage d'exister en trois versions, une pour chacun des domaines d'utilisation de la langue présentés dans le *Cadre de référence* : 1) domaines public et personnel ; 2) domaine professionnel et, 3) domaine éducationnel (école, formation professionnelle, études, formation continue). Lors de l'élaboration des échelles, ces trois domaines ont été reliés par des "items d'ancrage" communs. Les "*capacités de faire*" ont été également mises en relation avec les *Niveaux communs de référence* du Conseil de l'Europe. Quand les "*capacités de faire*" ont été étalonnées, on a utilisé pour l'ancrage des items de la *Grille pour l'auto-évaluation* ainsi qu'un certain nombre d'autres descripteurs du *Cadre de référence* qui s'étaient avérés particulièrement stables et conséquents dans le projet du Fonds national suisse de recherche scientifique. Ceci a notamment été le cas pour les descripteurs relatifs à l'*aisance*. Les "*capacités de faire*" sont disponibles dans les douze langues des membres actuels de ALTE : allemand, anglais, catalan, danois, espagnol, finlandais, français, irlandais, italien, néerlandais, portugais et suédois (pour plus d'information, consulter www.alte.org).
- 5) les Annexes V et VI du rapport du Fonds national suisse de recherche scientifique (Schneider/North 2000). Ces annexes contiennent tous les descripteurs étalonnés avec succès dans ce projet et transférés ensuite dans le *Cadre de référence*. On peut y trouver des informations complémentaires utiles pour la sélection et l'adaptation des descripteurs : 1) indications sur le niveau de qualité de chaque descripteur (c'est-à-dire quels descripteurs ont été interprétés de la même manière quel que soit le secteur scolaire, la langue, etc.) ; 2) informations sur la source de chaque descripteur et sur les autres échelles sur lesquelles ils sont fondés ; 3) la valeur mathématique de chaque difficulté ; 4) d'autres données statistiques relatives à l'usage des descripteurs sur deux années différentes. On trouve les descripteurs en allemand, anglais et français dans l'Annexe VI (voir aussi North 2000).

La reproduction, la traduction ou l'adaptation des descripteurs, de quelque source qu'ils proviennent, est soumise à une autorisation (voir détails au Chapitre 3.3).

6.3 L'adaptation des descripteurs

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

Les raisons pour adapter peuvent être l'intention :

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

- de les reformuler pour des buts différents (par exemple, auto-évaluation, définition d'objectifs).

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

- combiner un ou plusieurs descripteurs
- fractionner des descripteurs contenant plus d'un aspect ou d'une tâche en deux descripteurs ou plus
- préciser des descripteurs en indiquant la situation d'utilisation (par exemple, "sur mon lieu de travail...")
- compléter une formulation en donnant des exemples ("Je suis capable de... par exemple, dans un restaurant"/"Je suis capable de... par exemple, en cherchant les mots dans un dictionnaire", etc.)
- simplifier l'énoncé (adaptation de la langue pour la rendre compréhensible à des enfants ou à des apprenants peu scolarisés)
- combiner les descripteurs étalonnés et des formulations empruntées, par exemple, aux programmes ou à d'autres échelles
- faire entrer des descripteurs dans des niveaux plus fins : pour les niveaux autour de A1, B1 et B2, on peut utiliser les informations contenues dans les *Échelles de démonstration*. Le seuil entre A2.1 à A2.2, entre B1.1 et B1.2 et entre B2.1 à B2.2 est indiqué par une ligne horizontale. On peut, en outre, trouver des informations sur la valeur mathématique de difficulté des items dans North 1996/2000 et Schneider/North 2000
- ajouter une échelle avec des mentions telles que "très bien"/"bien" (comme dans la version allemande du PEL) ou "Je peux faire cela en situation normale"/"Je peux faire cela facilement" (comme dans la version suisse du PEL). (Il arrive que l'on doive supprimer des éléments des descripteurs qui rendent impossible la gradation.)
- réorganiser les descripteurs et les listes de repérage.

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

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

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

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

Quand je parle, je peux ...
Répondre à des questions, dire qui je suis, que je ne comprends pas, demander que l'on répète

Poser des questions, demander comment on dit quelque chose, parler de l'endroit où j'habite, des gens que je connais

Demander quelque chose ou demander de faire quelque chose, dire « merci »

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

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

Exemple :

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

n'est pas obligatoirement l'équivalent de

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

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

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

6.4 L'élaboration et l'étalonnage de nouveaux descripteurs

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

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

L'élaboration des descripteurs

- s'est construite sur l'expérience internationale relative à la conception de descripteurs de ce type et de normes : recueil de descripteurs de compétences dans des échelles existantes ; fractionnement de descripteurs complexes ; le cas échéant, création de nouveaux descripteurs pour certaines catégories (par exemple, stratégies de communication) ; répartition des descripteurs en/par catégories pour l'interaction (oral/écrit), la production (orale/écrite), la réception (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit) ;
- a englobé l'expérience et les opinions de groupes représentatifs d'enseignants au cours d'un nombre considérable d'ateliers de travail pour pré-tester des milliers de descripteurs. Le but était de voir quels descripteurs sont facilement compris et interprétés de la même manière, lesquels conviennent à l'auto-évaluation de l'apprenant et lesquels sont choisis ou rejetés ;

- a utilisé un modèle de mesure extrêmement fiable pour étalonner mathématiquement les meilleurs descripteurs. Cet étalonnage est une analyse de la façon dont les descripteurs ont été interprétés par environ 300 enseignants suisses de régions linguistiques et de secteurs éducatifs différents lors d'un test final passé par 10 apprenants représentatifs de leurs classes. On trouvera une description plus détaillée de la démarche dans North 2000 et Schneider/North 2000.

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

Premier exemple

Comme indiqué dans l'Annexe B du *Cadre de référence*, on a ajouté des échelles de démonstration pour la compétence sociolinguistique et la prise de notes sur la base d'un projet complémentaire pour l'Université de Bâle. Les nouveaux descripteurs ont été étalonnés sur les niveaux du *Cadre de référence* en utilisant la méthodologie décrite ci-dessus. La corrélation des valeurs d'étalonnage des descripteurs du *Cadre de référence* entre leurs valeurs originelles et leurs valeurs dans cette étude était de 0,899 (sur un maximum de 1).

Second exemple

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

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

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

- parce qu'il y a des lacunes à certains niveaux dans les *Échelles de démonstration* et dans les listes de repérage existantes qu'il faudra combler pour l'utilisation du PEL dans certains contextes ;
- parce qu'il n'existe pas de sous-échelles pour certaines catégories, par exemple le téléphone, la compétence socioculturelle ;

- parce que certaines tâches ou des aspects ou composantes de tâches qui sont pertinents dans des programmes ou dans l'opinion de certains enseignants devraient être ajoutés ;
- parce qu'il y a eu une demande pour plus de descripteurs pour des niveaux plus fins afin que les apprenants puissent évaluer plus souvent leur progrès ;
- parce qu'il faudrait traiter de la médiation (interprétation, traduction) que les *Échelles de démonstration* ne couvrent pas encore et qui est importante pour certains groupes d'apprenants et dans des situations pratiques.

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

- Il faudrait appliquer une démarche comme celle du premier exemple toutes les fois où elle semble possible
- La démarche décrite dans le second exemple, et qui utilise des ressources limitées, satisfait un *minimum* d'exigences relatives à une validation empirique
- Les méthodes utilisées pour élaborer les descripteurs doivent être explicitées à leurs utilisateurs de manière limpide. Cette information devrait être disponible dans le PEL ou dans les documents qui l'accompagnent
- Dans tous les cas, les méthodes utilisées devront être explicitées lors de la demande de validation d'un PEL. Pour ce faire, les douze méthodes décrites dans le *Cadre de référence* (Annexe B) peuvent servir de référence.

6.5 Exigences pour des descripteurs de bonne qualité

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

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

- **Indépendance** : l'interprétation d'un descripteur ne doit pas dépendre des autres descripteurs au même niveau ou de descriptions des niveaux voisins ; ils doivent permettre des décisions claires de type *oui/non* ("Oui, je suis capable de faire cela").

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

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

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

6.6 Introduction de niveaux plus fins

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

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

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

- des niveaux plus fins peuvent être pertinents pour certains groupes, institutions ou situations d'apprentissage
- des niveaux plus fins rendent plus facile la définition d'objectifs adéquats pour la fin de chaque cycle scolaire
- des niveaux plus fins peuvent servir d'aide à la planification d'un cours pour des années particulières de la scolarité (ou des mois dans un cours intensif) parce qu'ils se rapprocheront du progrès normal dans cette échelle de temps. Des "bornes" à l'intérieur de ces niveaux plus étroits peuvent servir d'objectifs semestriels ou trimestriels (ou hebdomadaires en cours intensif)

- avec des niveaux plus fins, les apprenants peuvent utiliser plus souvent un PEL, et observer leur progrès. Un progrès visible donne un sentiment de succès et motive pour l'apprentissage ultérieur.

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

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

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

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

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

Cette démarche est recommandée chaque fois qu'une recherche empirique est possible.

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

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

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

6.8 Descriptions sans relations aux niveaux de compétence communicative langagière

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

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

Des descriptions, ou même des listes de repérage de ces éléments, ne devraient pas être absentes du PEL seulement parce qu'elles ne peuvent pas être étalonnées et organisées en niveaux comme le sont les descripteurs de compétence communicative langagière. Puisqu'elles sont importantes pour des raisons pédagogiques, il est grandement souhaitable d'inclure de telles descriptions et listes de repérage dans le PEL. Les concepteurs du projet de Portfolio de Rhénanie du Nord - Westphalie ont été particulièrement attentifs à ces aspects dès le début de sorte que l'on peut s'inspirer de leur PEL (pour des descriptions voir 5.2, *Biographie langagière*).

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