

Les langues étrangères dans les examens de maturité gymnasiale et de maturité professionnelle

Modèles et exemples

Rapport d'experts

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1998

Auteurs:
Claudia Celio
Christoph Flügel
Wolfgang Simon

Editeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Commandes:
Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:
Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	5
1 Introduction	13
2 Dispositions en vigueur sur l'ensemble du territoire helvétique	13
2.1 Maturité gymnasiale	13
2.2 Maturité(s) professionnelle(s)	14
2.3 Synthèse des chapitres 2.1 et 2.2	15
2.4 Mandat de la CDIP	15
3 Un modèle commun	16
3.1 Possibilités et justifications	16
3.2 Description du modèle et de ses éléments constitutifs	19
3.2.1 Qu'est-ce qui doit être évalué?	19
3.2.2 Comment évaluer?	24
3.3 Evaluation	25
3.4 Organisation d'un examen	25
3.4.1 Examen oral	25
3.4.2 Examen écrit	30
3.5 Possibilités d'élaboration des épreuves des examens de maturité	37
4 Pour ou contre un renouvellement des examens de maturité dans le domaine des langues étrangères	40
5 Différenciation	47
5.1 en fonction du type de maturité: examens externes de maturité gymnasiale et examens fédéraux de maturité professionnelle	47
5.2 en fonction des objectifs de formation des différents types de maturité	47
5.3 en fonction de la langue cible (et de l'intensité de la formation préalable)	48
5.4 en fonction de particularités linguistiques régionales	48
6 Application des propositions pour le renouvellement des épreuves de langues étrangères des examens de maturité	49
6.1 Examens externes de maturité (maturité suisse)	49
6.2 Examens cantonaux de maturité reconnus au niveau suisse	50
6.2.1 Examens de maturité professionnelle	50
6.2.2 Examens de maturité gymnasiale	51
7 Conclusion	52

Annexes	53
1 Grille d'auto-évaluation des connaissances linguistiques	54
2 Exemples pour l'évaluation des épreuves orales de langues étrangères des examens de maturité	56
3 Grille d'évaluation pour l'oral	60
4 Exemples d'éléments figurant dans les épreuves écrites de langues étrangères des examens de maturité	63
5 Exemples pour l'évaluation des épreuves écrites de langues étrangères des examens de maturité, et notamment de l'expression écrite	88
6 Exemples de notices d'information et de brochures à l'intention des candidates et candidats à la maturité pour la préparation et le déroulement des examens de langues étrangères	93

Préface

1 Le dossier au fil du temps

En 1992, la CDIP publiait le Dossier 20 *Réforme de l'enseignement des L2 durant la scolarité obligatoire*. On y évoquait la nécessité de poursuivre l'analyse des besoins dans l'enseignement/apprentissage des L2 au secondaire II également. Sur un plan plus général, les réformes prévues ou en cours, tant dans le domaine de l'enseignement général que dans celui de la formation professionnelle, commençaient à faire naître le besoin d'une perception moins segmentée des formations et de la mise en place d'un véritable degré secondaire II, incluant tous les jeunes en formation de 15 à 20 ans.

Dans ce contexte, la Commission L2 de la CDIP-CH – commission dissoute à fin 1996 – envisageait une étude préliminaire sur les épreuves d'examens de la maturité professionnelle en création et de la maturité gymnasiale en cours de renouvellement – un thème pédagogique qui n'est généralement pas traité en priorité lors de la concrétisation des réformes. Il y avait donc une part d'anticipation des besoins. A fin 1994, la Commission L2 confiait aux auteurs du présent dossier le mandat d'élaborer des propositions de modèles destinés à servir de base aux épreuves de certification des deux maturités.

Un défi de taille, si l'on songe aux contextes et aux rythmes différents de l'évolution en cours pour les deux titres. Comment comparer dans ces circonstances les besoins en matière d'évaluation certificative? Il est indéniable que ce dossier est né d'abord de l'urgence des besoins de la maturité professionnelle. Lorsque tout est à créer, il est logique que l'on s'attache aussi à l'évaluation dès que les objectifs sont fixés par les plans d'études et que l'introduction commence. On n'a rien derrière soi qui puisse assurer une période de transition.

Une première version du dossier a pour cette raison reçu un accueil plutôt réservé de la part des milieux gymnasiaux qui ressentaient leurs propres préoccupations comme insuffisamment prises en compte. Les auteurs ont alors remanié leur étude et l'ont complétée, sans toutefois modifier le concept d'origine.

Si le dossier est aujourd'hui publié, c'est qu'à travers les consultations intermédiaires et les précisions apportées, sa perspective et sa fonction se sont clarifiées.

2 Fonction et perspective

Comparaison n'est pas raison, dit un vieil adage. Mais comparaison est incitation à la réflexion et à l'innovation. C'est dans cette perspective qu'il convient de lire ce dossier. Il présente «des propositions pour le renouvellement de la certification des connaissances en L2 à la fin du secondaire II». Comparons-les à nos pratiques actuelles, déclenchons

le débat, testons ces instruments au niveau de leur utilisation ou faisons d'autres propositions. C'est dans la création d'une dynamique de ce genre que se situe la fonction première de ce document.

Les auteurs du dossier souhaitent aussi «dans la mesure du possible créer des ponts entre la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle» mais il ne s'agit pas pour eux d'imposer une «pensée unique», de ne pas respecter les différences. Ils le précisent dans leurs conclusions: «Les propositions et suggestions de ce rapport n'ont pas été faites dans l'intention d'uniformiser les examens de maturité en L2 en Suisse; elles sont une contribution à la réflexion sur la manière dont de tels examens peuvent être développés.» Y voir autre chose serait malencontreux.

La perspective est centrée sur l'action et s'attache en priorité aux connaissances linguistiques, attestées par des savoir-faire. Les auteurs relèvent toutefois – au chapitre des thèmes – qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre l'attestation des compétences linguistiques et le développement intensif des aspects culturels – en particulier de la littérature – qui caractérise les écoles de maturité gymnasiale. Ils soulignent aussi que la maturité professionnelle n'en est pas pour autant une formation dépourvue d'éléments culturels: sa spécificité renvoie simplement à une autre valeur également formatrice: l'aspect professionnel.

Quel est donc le dénominateur commun entre les deux formations dans le domaine des L2?

3 Un dénominateur commun

Pour les auteurs, une certification du secondaire II doit valider l'utilisation des connaissances et des savoir-faire dans une situation la plus proche possible de la réalité que les candidats connaîtront après leur scolarité. Autre élément prioritaire de cette certification: l'aptitude des candidats à étudier au tertiaire (ou en formation continue) dans une L2.

Pour cela, ils sont partis de l'idée – aujourd'hui certes justifiée – qu'un dénominateur commun existait dans l'enseignement/apprentissage des L2 quelles que soient les différences dans les objectifs et le contrat de formation. Pour le montrer, ils ont élargi leurs références en citant, outre les dispositions sur le plan suisse (plutôt lacunaires en matière d'évaluation), des modèles étrangers et les diplômes internationaux de langues – souvent utiles pour accéder aux études dans une autre langue et reconnus dans la sphère professionnelle.

A l'arrière-plan se profilent les travaux du Conseil de l'Europe, suite au Symposium intergouvernemental de Rüschlikon en 1991, comme la version expérimentale suisse du *Portfolio des langues* et le *Cadre européen commun de référence* dont est extrait le passage suivant (chapitre 3, Approche retenue):

«L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des *compétences générales individuelles*, et notamment une *compétence à communiquer langagièrement*, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'*activités langagières* lui permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* à l'intérieur de *domaines* particuliers en mobilisant les *stratégies* qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de *tâches* à effectuer.»

En s'appuyant sur un texte suisse, on pourrait dire que le dénominateur commun entre la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle peut se résumer dans cette citation, empruntée aux Orientations générales du *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*:

Les connaissances linguistiques ont pour fonction d'assurer une bonne compétence de communication. (...)

Les jeunes doivent apprendre que la communication se situe toujours dans un contexte culturel et véhicule des valeurs, des habitudes et des critères esthétiques. La communication repose sur la curiosité culturelle.

Il faut rappeler que dans l'esprit du *Plan d'études cadre*, cet objectif général concerne tous les jeunes du secondaire II dès lors qu'il s'agit de l'acquisition des compétences de base. La direction générale de l'évolution recherchée dans l'apprentissage des L2 est donnée. Les *Programmes-cadres pour la maturité professionnelle* révèlent la même tendance. Il s'agit simplement de s'entendre sur ce que cela implique: tous ont à apprendre à communiquer en langues, les différences surgissent au niveau des contenus, des thèmes traités, de l'approfondissement des savoirs et de la spécificité de certains savoirs et savoir-faire.

4 Conséquences pour les épreuves d'examens

Le modèle proposé repose donc sur la validation des quatre composantes d'un apprentissage des langues ayant pour objectif de base de développer la compétence de communication.

Ce sont:

- la compréhension orale dans l'interaction et à sens unique (radio, vidéo, etc.);
- la compréhension écrite de divers types;
- l'expression orale dans l'interaction et l'expression monologique (p.ex., exposé);
- l'expression écrite de divers types.

Les acquisitions en grammaire et en vocabulaire ne sont pas testées séparément. Elles sont prises en compte et évaluées dans leur utilisation – passive ou active – en situation.

Les critères suivants (brièvement résumés) définissent les conditions de la validation:

- l’orientation des épreuves vers les savoir-faire attestés par des tâches à accomplir;
- le lien avec la réalité (en l’occurrence celle dans laquelle évolueront les jeunes certifiés par la suite: études au tertiaire, monde du travail, formation continue);
- la transparence dans les procédures (consignes, durée, barème, etc.);
- la validité de la certification et sa fiabilité en fonction de niveaux de capacité atteints (cf. les diverses grilles d’évaluation de l’annexe).

A titre d’illustration concrète, les auteurs ont fait figurer dans le présent rapport les directives pour les examens fédéraux de maturité professionnelle en L2. Elles sont appliquées avec succès dans ce cadre depuis 1996. Il faut préciser qu’il s’agit en l’occurrence d’un développement réussi pour un problème précis: celui de la certification de candidats qui se préparent en autodidactes ou avec le soutien de cours privés, certification dans laquelle n’intervient aucun autre élément d’évaluation, comme par exemple, une note d’année. Ces directives ne sont donc contraignantes que dans ce cadre. Par contre, elles décrivent des tendances actuelles reconnues en matière d’évaluation.

5 Modèle commun et différenciation

L’ensemble du chapitre 3 est consacré au modèle commun qu’illustrent les exemples concrets d’épreuves présentés dans l’annexe. Si l’analyse comparée est une démarche méthodologique qui permet d’arriver rapidement à la définition des besoins liés à un projet, elle présente en même temps d’autres projets. Toutefois il est nécessaire d’être d’abord bien au clair sur ce que l’on compare. C’est ici qu’intervient la différenciation. Le chapitre 5 lui est consacré. On peut regretter que cette notion soit introduite si tard. Il aurait été préférable qu’elle soit clarifiée au début. En effet, la discussion d’un modèle ne peut avoir lieu dans le vide. Elle doit se faire en relation avec des situations précises. Elles sont différentes et peuvent sommairement se résumer ainsi:

- *Type d’examens:*
 - examens fédéraux de maturité professionnelle;
 - examens suisses de maturité gymnasiale;
 - examens de maturité gymnasiale en école;
 - examens de maturité professionnelle en école.
- *Statut de la langue à certifier et intensité de l’enseignement:*
 - à l’intérieur du titre visé;
 - dans une région ou un canton.

Bien distinguer ces éléments est un préalable à toute discussion sur les modalités des épreuves. Dans les écoles, le modèle commun et ses illustrations devraient être passés au crible de l'analyse comparée tant en fonction des plans d'études que de l'expérience. Les critères retenus ne feront pas forcément tous l'unanimité. Ils incitent toutefois à la définition de choix clairs.

6 Les critères du modèle commun et leur degré actuel d'acceptation

L'orientation des épreuves vers l'attestation de savoir-faire par des tâches réussies de type communicatif, combinant souvent des compétences différentes, fait son chemin dans certaines écoles de maturité gymnasiale comme de maturité professionnelle. Dans d'autres, on reste attaché à des épreuves de type mixte. Elles contiennent une partie axée sur des tâches séparées, plus formelles: tests grammaticaux ou de vocabulaire, traductions. Le débat n'est pas achevé dans ce domaine. Il est intéressant de constater que les mêmes questions sont débattues au niveau des épreuves concernant les diplômes internationaux de langues.

Le critère de transparence dans les procédures connaît un sort analogue. On l'applique dans de nombreuses écoles. Il est du moins un élément de débat, là où il n'est pas appliqué.

Les critères de validité et de fiabilité de la certification en fonction des niveaux atteints sont encore dans une phase expérimentale là où ils sont réellement pris en compte. Il est à souhaiter que l'intérêt se généralise. Sous l'impulsion des expérimentations en cours avec le *Portfolio des langues*, le maniement d'échelles de descripteurs de niveaux peut favoriser rapidement l'aptitude à s'auto-évaluer chez les élèves et entrer dans les pratiques d'évaluation des enseignants durant l'année, préparant ainsi le chemin vers l'utilisation de tels descripteurs de niveaux lors des épreuves d'examens.

Le critère du lien avec la réalité tel qu'il est présenté dans le dossier est sans doute celui qui peut prêter le plus à controverse, de même que l'acception étroite du terme de texte «authentique» qui lui est liée. «Les textes ne doivent être ni simplifiés, ni raccourcis. Aucune aide ne devrait y être ajoutée, comme par exemple, des explications de mots, etc. En règle générale, la présentation des textes devrait elle aussi être authentique: photocopie pour les textes écrits, une seule audition de l'enregistrement pour la compréhension orale», disent les auteurs.

7 Lien avec la réalité, texte authentique et Cadre européen commun de référence

L'image que donne le *Cadre de référence* du lien avec la réalité est plus large. On y distingue en résumé:

- Les tâches choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnels ou publics ou en relation avec des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.
- Les tâches ou activités plus spécifiquement «pédagogiques» fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe.

Toutes sont de nature communicative, quels que soient les thèmes choisis.

La réalité n'est pas uniquement celle de demain, même si cet aspect est important. Dans une école, elle est aussi celle d'aujourd'hui, dans la classe, dans le travail personnel et le travail avec d'autres, dans le feu de la présentation d'un projet, dans la discussion d'un livre dont on ne débattrait peut-être plus avec autant d'implication plus tard, etc. Il convient de laisser à l'acte d'éducation et d'apprentissage son espace de réalité du moment et d'accepter que cette réalité-là puisse compter aussi au moment de l'examen si on le négocie ainsi. On peut admettre, par exemple, qu'un texte rédigé sur un thème ou un support visuel puisse avoir au moins autant d'authenticité qu'une lettre fictive écrite à un journal fictif lors d'une épreuve d'examen.

La même souplesse vaut pour le texte authentique, à lire ou à écouter. Sa caractéristique est d'être produit dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue. (Cette fonction communicative vaut tant pour les émissions de radio ou de TV, les articles de journaux, les annonces ou les modes d'emploi que pour la littérature: quel auteur écrit avec l'espoir de ne pas être lu?)

Le *Cadre de référence* distingue:

- les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de la langue dans sa vie ou à l'école;
- les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés permettant ainsi de tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant.

Ils se différencient tous deux des textes conçus spécialement pour l'enseignement; ils sont en revanche considérés comme authentiques.

Il faut préciser que le *Cadre de référence* est un catalogue. A ce titre, il contient de vastes possibilités. Les auteurs du dossier ont fait leurs choix. Ce sont les leurs. Eux-mêmes l'affirment: «Ce modèle est ouvert aux adaptations, aux différenciations, ce n'est pas une «camisole de force». Il permet aux cantons comme aux écoles de fixer les priorités qu'ils estiment nécessaires.» La parole est maintenant aux enseignants et aux écoles.

8 Epreuves d'examens et notation continue

Au cours de sa formation scolaire, l'élève se trouve dans une situation de vie qui s'inscrit dans une durée limitée et qui ne correspond pas au monde qui l'attend après sa scolarité obligatoire. Cette formation est assortie de la notation continue qui apprécie généralement des tâches plus diverses que celles que proposent les examens. Se profilent donc, en filigrane de la discussion que peuvent libérer le modèle du dossier et ses illustrations, d'autres questions, susceptibles d'élargir encore le débat:

Qu'est-ce qui peut être attesté et validé par la note d'année?

Qu'est-ce qui doit obligatoirement être testé et validé par l'examen?

Dans les écoles, il serait bon d'associer ces deux questions lors d'un débat de fond.

La nouvelle maturité gymnasiale place l'élève au cœur du projet. Cela veut dire aussi que l'auto-évaluation et la transparence de l'évaluation de l'enseignant sont appelées à devenir des éléments importants. Par ailleurs, les approches interdisciplinaires feront sans doute également appel aux L2 et il y aura de nouvelles compétences à évaluer. Il en est de même pour la maturité bilingue ou les moments d'immersion en L2 qui pourraient apparaître dans certaines disciplines à l'avenir.

Les deux questions posées ci-dessus touchent déjà certaines écoles de maturité professionnelles qui envisagent ou expérimentent l'intégration de diplômes de langues dans leurs examens. Ces deux types d'examens de langues sont-ils interchangeables?

Une étude faite dans le cadre de la Commission fédérale de maturité professionnelle révèle qu'ils ne le sont pas complètement. Une analyse comparée d'examens en écoles et d'épreuves de diplômes internationaux de langues montre que certains objectifs des programmes-cadres, considérés comme importants, ne sont pas testés. Par exemple:

- l'aptitude à lire et à comprendre dans un temps donné des textes d'une certaine longueur;
- l'aptitude à comprendre des enregistrements vidéo;
- l'aptitude à se servir efficacement de moyens auxiliaires;
- l'aptitude à faire un bref exposé avec transparents et à conduire une discussion à ce sujet;
- la confrontation avec des thèmes de civilisation et la lecture/compréhension de textes littéraires simples.

Comment résoudre ce problème?

- Renoncer à l'intégration de diplômes internationaux?
- Admettre l'amputation?
- Faire un examen complémentaire?
- Repenser la note d'année au niveau de la valeur de ses différentes composantes?

- L'intégrer dans cette perspective et pas seulement comme un élément arithmétique de la certification?
- Autre solution?

Il semble bien que l'évaluation certificative des L2 au secondaire II, et plus particulièrement dans les écoles, ne puisse faire l'économie d'une discussion qui la situe à la fois par rapport au mandat de formation, aux objectifs d'apprentissage, aux examens et aux autres éléments d'évaluation.

9 Conclusion

On peut donc saluer la mise à disposition de ce dossier – les documents de ce genre ne sont pas légions en Suisse, en particulier pour le secondaire II – et espérer qu'il libère la discussion et stimule ensuite l'expérimentation de nouvelles procédures d'examens tant pour la maturité gymnasiale que pour la maturité professionnelle.

Il serait par ailleurs opportun qu'un lieu soit défini pour l'échange d'expériences dans le cadre des structures de perfectionnement.

Le dossier a aussi le mérite de présenter dans un domaine d'étude essentiel – celui des L2 – quelques éléments concrets, utiles dans l'optique de la réalisation d'une meilleure perméabilité entre les voies de formation du secondaire II sur la base d'acquis attestés.

Souhaitons donc que le dossier et ses annexes soient lus avec cet esprit d'ouverture et de critique constructive qui honore le droit de réponse. Leur fonction d'information et de communication sera alors reconnue.

10 avril 1998

Christine Kübler
Ancienne présidente de la Commission pédagogique

Sources citées:

Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation. Conseil de l'Europe Strasbourg 1997
Portfolio des langues (version expérimentale). Internet Home page de l'Université de Fribourg. <http://www.unifr.ch/ids/>
Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. Dossier CDIP 38B, Berne 1995
Programmes-cadres pour la maturité professionnelle (orientations technique/commerciale/artisanale/artistique). OFIAMT, Berne 1993, 1994, 1996, 1997

1 Introduction

A travers les propositions présentées dans ce document, nous souhaitons contribuer au renouvellement de la procédure de certification des connaissances en langues étrangères à la fin du secondaire II (maturité gymnasiale et maturité professionnelle). Ces propositions doivent être considérées comme un auxiliaire dans l'élaboration des épreuves des examens de maturité, sachant qu'il convient d'essayer, dans la mesure du possible, de combler le fossé qui sépare maturité gymnasiale et maturité professionnelle, mais que leurs spécificités, et celles des filières de formation qui y conduisent, doivent être préservées. Tout un chapitre sera donc également consacré au thème de la différenciation (p. 47).

Tout ce qui est dit dans le présent document s'applique en principe à toutes les 2^e et 3^e langues nationales, ainsi qu'aux langues étrangères qui font l'objet d'un examen pour l'obtention des maturités gymnasiale et professionnelle.

2 Dispositions en vigueur sur l'ensemble du territoire helvétique

2.1 Maturité gymnasiale

Ordonnance du Conseil fédéral/règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) du 16 janvier/15 février 1995, plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC) du 9 juin 1994.

L'article 5 RRM décrit l'objectif des études menant à la maturité gymnasiale. En ce qui concerne les langues, on peut le traduire ainsi: les élèves doivent atteindre la «maturité requise pour entreprendre des études supérieures», «développer (...) leur faculté de communiquer», acquérir la capacité de travailler en équipe et pouvoir se situer dans un environnement caractérisé par sa diversité linguistique et culturelle, afin de pouvoir agir en toute responsabilité. A propos des langues étrangères, en particulier, il est dit à l'article 5, 3^e alinéa: «Les élèves (...) acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères. Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur.» Le PEC va également dans la même direction lorsqu'il stipule que «[l]es connaissances linguistiques ont pour fonction d'assurer une bonne compétence de communication. Il s'agit d'abord de comprendre, puis de s'exprimer de manière adéquate et nuancée en tenant compte de la situation et des normes propres à un niveau de langue. Une certaine maîtrise de ces divers aspects fait partie de l'approfondissement de l'étude des langues. (...) Littérature, musique, théâtre, cinéma, danse et arts visuels sont pour les gymnasiens autant de moyens d'exprimer leur sensibilité et d'approcher le monde de la création artistique à travers des œuvres diverses. L'expérience d'une confrontation approfondie avec des œuvres contempo-

raines et plus anciennes – suisses, européennes et mondiales – est plus que jamais la tâche des écoles de maturité» (PEC, p. 18). L'article 14 *RRM* établit qu'une «deuxième langue nationale» doit faire l'objet d'un examen (les cantons plurilingues peuvent se limiter à une deuxième langue cantonale). «L'option spécifique» qui fera l'objet d'un examen peut également être «une langue moderne (une troisième langue nationale, l'anglais, l'espagnol ou le russe)». «Une langue étudiée comme discipline fondamentale ne peut être choisie comme option spécifique» (art. 9, 5^e al.). L'article 14 *RRM* prévoit que «cinq disciplines de maturité au moins font l'objet d'un examen écrit qui peut être complété d'un examen oral.»

Le *PEC-CH* se prononce sur les objectifs de l'enseignement gymnasial mais ne dit rien sur la manière de les évaluer et de les certifier.

2.2 Maturité(s) professionnelle(s)

Ordonnance concernant l'organisation, les conditions d'admission, la promotion et l'examen final de l'école professionnelle supérieure du 8 février 1983, avec modification du 18 janvier 1993 (nouvelle version en préparation), règlement sur les examens fédéraux de maturité professionnelle du 1er janvier 1995 (entrée en vigueur de la nouvelle version de ce règlement: 1^{er} janvier 1998), programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle technique du 8 juin 1993, directives pour les examens finals et programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle commerciale du 27 janvier 1994, programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle artisanale du 12 juin 1995, programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle artistique du 8 août 1996, programmes d'études pour la maturité professionnelle technique du 30 septembre 1995 (2^e édition du 1er novembre 1996), dans le cadre des examens fédéraux de maturité professionnelle, programmes d'études pour la maturité professionnelle commerciale du 1^{er} novembre 1996, dans le cadre des examens fédéraux de maturité professionnelle.

Tous les types de maturité professionnelle comportent un examen dans une 2^e langue nationale. Une 3^e langue nationale ou une langue étrangère font l'objet d'un examen en alternance avec d'autres disciplines. Pour la maturité professionnelle fédérale, par contre, l'examen dans la troisième langue nationale ou en anglais est obligatoire (examen oral et écrit). L'ordonnance fédérale et le programme-cadre d'enseignement précédemment mentionnés ne se prononcent pas sur la forme de l'évaluation (mais le programme-cadre décrit en détail les objectifs à atteindre).

Dans le *programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle commerciale* du 27 janvier 1994, la description des objectifs de l'enseignement est extrêmement succincte; dans le chapitre d'introduction intitulé «Examens finals», il est simplement indiqué que la «2^e langue officielle» et la «3^e langue officielle/langue étrangère» doivent faire l'objet d'un examen écrit et d'un examen oral.

Le programme-cadre d'enseignement pour la préparation à la maturité professionnelle technique du 8 juin 1993 décrit par contre très concrètement la forme et l'organisation des examens de langues étrangères (2^e langue officielle, 3^e langue officielle ou anglais). Les indications qui y figurent vont dans le sens des suggestions formulées dans le présent document en ce qui concerne l'élaboration de modèles d'examens.

Les *programmes d'études pour les examens fédéraux de maturité professionnelle* fournissent également d'amples renseignements sur la nature et les modalités des examens de langues étrangères (cf. encadré p. 18).

2.3 Synthèse des chapitres 2.1 et 2.2

Les propositions présentées dans ce rapport tiennent compte des différents règlements, ordonnances, plans d'études cadres et programmes d'enseignement applicables à l'ensemble du pays et mentionnés aux chapitres 2.1 et 2.2. Elles sont pour eux un complément utile, même si elles n'ont aucun caractère impératif et doivent être considérées simplement comme des lignes directrices pour l'avenir.

2.4 Mandat de la CDIP

Dans le mandat du 30 septembre 1994 de la Commission L2/F de la CDIP relatif à l'établissement d'une étude préliminaire concernant la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle et intitulée: «Propositions de modèles de certification (examens de maturité), il est dit que les examens de maturité doivent être davantage centrés sur le savoir-faire et mieux tenir compte des réalités qui attendent les élèves préparant la maturité dès la fin de leur scolarité.» Des propositions doivent être faites en ce sens.

Le fait qu'à la fin du secondaire II les examens de langues étrangères doivent répondre à ces deux critères – être centrés sur les savoir-faire et être en relation avec la réalité – est aujourd'hui unanimement reconnu dans les milieux spécialisés, même si, bien souvent, il en va encore autrement (la chose étant valable aussi, en partie, pour la Suisse). A l'heure actuelle, bien des pays – et pas seulement la Suisse – s'efforcent de faire en sorte que les examens qui clôturent le secondaire II répondent effectivement aux deux critères susmentionnés. Dans de nombreux Etats européens (p.ex. en Allemagne), des modifications plus importantes encore sont actuellement envisagées, comme par exemple la certification de «compétences partielles» dans certaines langues étrangères dont l'enseignement commence généralement tard (p.ex. compétences orales ou compétences exclusivement réceptives dans une 3^e ou 4^e langue étrangère). On relèvera une concordance étonnante entre les propositions formulées dans le présent document et ce que l'on appelle le *modèle de Leipzig 1991* («Leipziger Modell 1991»), bien qu'ils aient été élaborés totalement indépendamment l'un de l'autre.

Modèle de Leipzig 1991

Pour les examens qui clôturent l'enseignement de l'allemand dispensé parallèlement aux études à l'Université de Leipzig, Günther Pahlow propose le programme suivant:

«Des examens, dont la forme et le contenu découlent de la pratique de l'enseignement, sont organisés dans les quatre principales activités langagières.

écouter

Compréhension orale d'un texte scientifique original (langage parlé) d'environ 5000 caractères présenté une seule fois: l'évaluation s'effectue par le biais d'un contrôle par écrit de la bonne compréhension du texte (éléments essentiels de son contenu).

parler

1. Bref exposé sur un sujet relevant du domaine d'études, avec points de repère (notes), et 20 minutes de préparation; l'évaluation porte sur la structuration de l'exposé, la correction du langage, la qualité de l'expression et le débit du langage.

2. Discussion sur des sujets tirés d'un ensemble de sujets donnés; l'évaluation porte sur l'adéquation du contenu et la capacité de réaction, la correction du langage, la qualité de l'expression et le débit du langage.

lire

Compréhension écrite d'un texte original inconnu se rapportant au domaine d'études; ce texte, de 5000 caractères environ, doit être lu en 30 minutes; l'examen consiste à restituer oralement (monologue) le contenu du texte, sur la base de points de repères; l'évaluation porte avant tout sur la compréhension des principaux éléments du contenu.

écrire

Un maximum de trois tâches de rédaction portant sur des textes courants, ou différents types de textes correspondant au domaine de spécialisation, de 350 mots environ (durée: 90 minutes); outre le contenu, seront évalués surtout la syntaxe, le vocabulaire et la correction du langage.» (Pahlow, Günther: Fachbereich Studienbegleitender Unterricht, FaDaF Aktuell 1991, p. 36, en allemand seulement)

Dans sa structure, la nouvelle version de la «Zentrale Mittelstufenprüfung ZMP» de l'Institut Goethe rejoint elle aussi de très près nos conceptions: examen écrit de trois heures comprenant: compréhension écrite, compréhension orale et expression écrite, ainsi qu'un examen oral (individuel) de 15 minutes permettant d'évaluer l'expression orale (monologue et dialogue).

3 Un modèle commun

3.1 Possibilités et justifications

Le modèle que nous proposons doit être considéré comme un cadre de référence qui reste ouvert pour des développements ultérieurs lesquels, dans le cas de la maturité

professionnelle, revêtent, il est vrai, une certaine urgence. Les compétences des cantons et des écoles restent en l'occurrence totalement garanties.

Nous estimons important de relever que si *la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle* sont *équivalentes*, elle ne sont cependant *pas identiques*. La maturité gymnasiale permet d'accéder sans examen à toutes les hautes écoles et universités de Suisse, tandis que la maturité professionnelle ouvre les portes des hautes écoles spécialisées, dont les premières sont entrées en activité en automne 1997. La *mission éducative de ces deux filières d'études est différente*, il existe des *conditions de sélection différentes* pour les écoles qui y préparent, et, de plus, l'enseignement des langues étrangères y revêt aussi une intensité différente. Conformément à l'objectif des études gymnasiales formulé à l'article 5 RRM, *l'enseignement des langues étrangères, au gymnase, met davantage l'accent sur les textes littéraires, et le met sans doute aussi d'une autre façon* que les écoles qui préparent à une maturité professionnelle. En règle générale, *la durée et la nature de l'enseignement sont également différentes*. Bien de ce qui, dans les gymnases, fait (devrait faire) partie intégrante du curriculum n'est (malheureusement) possible que dans une très faible mesure dans les écoles qui préparent à la maturité professionnelle, ne serait-ce qu'en raison des conditions-cadres qui leur sont imposées et du temps à disposition. Il y a donc aussi des différences entre les deux filières au niveau des épreuves de langues étrangères des examens de maturité.

En dépit des différences existant entre la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle – et ces différences ne doivent en aucun cas être gommées – il y a entre les deux, au niveau des examens de langues étrangères, ce que l'on peut appeler un dénominateur commun. En ce qui concerne la maturité professionnelle, une réflexion est aujourd'hui engagée dans le but d'harmoniser les examens de langues étrangères des différentes maturités. Un premier pas important a été franchi dans cette direction à travers la publication des programmes d'études et modèles d'examens de la maturité professionnelle fédérale:

- *L'examen de langues étrangères de la maturité professionnelle fédérale présenté ci-après (encadré p. 18) vaut aussi bien pour la maturité professionnelle technique que pour la maturité professionnelle commerciale*. Toutefois, pour la maturité professionnelle commerciale, la durée de l'examen écrit n'est pas de 90 mais de 120 minutes. C'est pour la partie de l'examen intitulée «expression écrite» qu'il est attribué 30 minutes supplémentaires. Cela signifie que, dans ce domaine, les exigences sont légèrement plus élevées pour la maturité professionnelle commerciale que pour la maturité professionnelle technique.
- *Les programmes d'études et modèles d'examens de la maturité professionnelle fédérale sont valables aussi bien pour la deuxième langue nationale que pour la troisième langue nationale ou l'anglais.*

2.4. Examen

2.4.1. Généralités

- L'examen se compose d'une épreuve écrite et d'un examen oral, constituant chacun 50% de la note finale.
- L'examen porte sur les connaissances et compétences mentionnées au point 2.3. Les questions posées tiennent compte des réalités auxquelles les candidats/candidates seront confrontés plus tard dans la vie courante, pendant leurs études et dans leur profession.

A t t e n t i o n : l'épreuve portant sur la compréhension de messages oraux fait plutôt partie de l'évaluation des compétences orales. Pour des raisons pratiques, cette aptitude est examinée et évaluée dans le cadre de l'épreuve écrite, selon chiffre 2.4.2.

2.4.2. Examen écrit

- L'épreuve écrite dure 120 minutes et comporte trois parties: compréhension de messages oraux, compréhension écrite et expression écrite.
- Ces trois compétences peuvent être examinées chacune isolément ou de façon combinée (p.ex. compréhension écrite associée à expression écrite); elles sont néanmoins évaluées séparément.
- Pour la compréhension écrite et l'expression écrite, les candidats/candidates ont en principe la possibilité de choisir entre différents textes/genres de textes et diverses tâches.
- L'utilisation d'ouvrages de référence usuels (dictionnaires, etc.) est autorisée.
- Matière d'examen:
 - **Compréhension de messages oraux:** le candidat/la candidate écoute des enregistrements authentiques – audio ou vidéo – et doit prouver qu'il/elle a compris le message en exécutant correctement certaines tâches (p.ex. compléter des grilles ouvertes, répondre à des questions).
 - **Compréhension écrite:** elle est examinée à l'aide de tâches basées sur des situations réelles et sur un ou plusieurs textes authentiques d'une longueur suffisante et d'un degré de difficulté adéquat.
 - **Expression écrite:** les consignes données renvoient à la réalité (p.ex. écrire une lettre dans laquelle on formule son opinion personnelle au sujet d'un texte lu ou entendu ou d'une situation déterminée; raconter la suite d'une histoire).
- L'évaluation prend en considération: les compétences de compréhension orale et écrite, la qualité et la densité de l'information, la correction de la langue et son adéquation (vocabulaire, enchaînement des propositions, etc.).

2.4.3. Examen oral

- L'examen oral se compose d'un bref exposé suivi d'une discussion.
- Il se déroule par groupes de 3 ou 4 candidats/candidates. L'évaluation est individuelle pour chacun/chacune d'entre eux.
- Matière d'examen:
 - **Bref exposé:** le candidat/la candidate présente un sujet librement choisi qu'il/elle a approfondi au préalable par des lectures personnelles. Durée de l'exposé: env. 5 minutes. La présentation est illustrée par la projection d'un ou de plusieurs transparents, conçus et réalisés de façon autonome par le candidat/la candidate avant l'examen.
 - **Discussion:** le candidat/la candidate dirige une discussion sur le thème présenté, à laquelle participent toutes les personnes présentes dans la salle.
- L'évaluation prend en considération: la préparation soignée et la structure de l'exposé, l'élocution, la qualité et la densité de l'information, la correction de la langue et son adéquation (vocabulaire, enchaînement des propositions, etc.), de même que le comportement communicatif.

Le modèle proposé dans ce document entend contribuer à créer, au niveau des examens de langues étrangères, un effet de synergie entre deux secteurs de notre système de formation – la formation gymnasiale et la formation professionnelle – qui, jusqu’à présent, n’ont pas suffisamment tenu compte l’un de l’autre et dont la collaboration accrue pourrait déboucher sur des progrès intéressants et novateurs dans le domaine didactique et méthodologique. Nos propositions se veulent par ailleurs une aide concrète pour la conception de nouveaux examens de maturité (professionnelle) et pour le renouvellement des examens de maturité gymnasiale actuels.

Le modèle proposé est entièrement ouvert aux adaptations et aux différenciations (en particulier entre maturité gymnasiale et maturité professionnelle); il n’est en aucun cas une «camisole de force » et il permet aux cantons et aux écoles de fixer eux-mêmes les priorités qu’ils estiment nécessaires.

3.2 Description du modèle et de ses éléments constitutifs

3.2.1 Qu’est-ce qui doit être évalué?

Les savoir-faire

a) Communication orale

Les candidates et candidats à la maturité sont capables, dans des situations de la vie courante, estudiantine ou professionnelle, de comprendre les interventions de leurs interlocutrices et interlocuteurs de la langue cible. Ils possèdent les moyens linguistiques appropriés pour pouvoir, dans les situations de communication précitées,

- s’exprimer dans la langue cible sur un thème qui leur est familier, librement et de manière compréhensible pour une interlocutrice ou un interlocuteur de la langue cible,
- s’entretenir avec des personnes, pour lesquelles la langue cible représente la langue maternelle ou une langue véhiculaire, dans une situation qu’ils connaissent ou sur un sujet qui leur est familier. Les candidates et candidats à la maturité savent par conséquent exposer une situation, raconter, décrire et expliquer quelque chose, demander quelque chose à quelqu’un ou persuader quelqu’un de quelque chose, etc. En l’occurrence, ils sont en mesure de surmonter de manière appropriée d’éventuelles difficultés de compréhension et/ou d’expression.

b) Compréhension orale en communication à sens unique (radio, télévision, conférences, etc.)

Les candidates et candidats sont en mesure de comprendre des émissions de radio et de télévision diffusées dans la langue cible et d’en discerner le sens global et les détails qui leur semblent importants, à condition que le domaine traité soit en rapport avec leurs connaissances et expériences antérieures et corresponde à leurs intérêts.

c) Compréhension écrite

Les candidates et candidats sont capables de comprendre des textes authentiques rédigés dans la langue cible et en rapport avec leurs connaissances et expériences antérieures, et d'en saisir le sens global ainsi que les détails qui leur paraissent importants. Ils sont aussi capables de lire, en un temps raisonnable, des textes de plus grande envergure (p.ex. un article de journal ou de magazine d'une certaine longueur). Pour ce faire, ils savent utiliser les ouvrages de référence usuels (dictionnaires, etc.).

d) Expression écrite

Les candidates et candidats sont capables, en utilisant des ouvrages de référence (dictionnaires, etc.), de rédiger en un temps raisonnable, par exemple, des lettres ou de brefs rapports. Ce faisant, ils veillent à ce que les lectrices ou les lecteurs de la langue cible puissent comprendre leur texte et ne soient pas irrités par une trop forte accumulation d'erreurs.

Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite forment ainsi la *clef de voûte* des examens de maturité dans le domaine des langues étrangères. Dans tous les certificats de langues internationaux récents (DELFDALF, Certificats de Cambridge, Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) de l'Institut Goethe, etc.) on trouve une évaluation des compétences dans ces quatre domaines. L'évaluation peut toutefois s'étendre à d'autres domaines, comme par exemple la traduction et l'interprétation. Mais, dans la mesure du possible, là encore, l'évaluation devrait être axée sur le savoir-faire de l'élève (en matière de traduction, par exemple, lire des textes en L2 et les résumer en L1, lire une télécopie en L2 et en discuter en L1, etc.). L'évaluation de compétences supplémentaires ne doit pas porter préjudice à l'évaluation des quatre compétences principales citées plus haut.

Les *connaissances* (grammaire, vocabulaire, connaissances du pays et autres connaissances socioculturelles, etc.) sont évaluées à travers les compétences, c'est-à-dire implicitement. Le fait que les modèles d'examens proposés ne contiennent aucune tâche de grammaire ou de vocabulaire proprement dite ne signifie pas que les connaissances dans ces deux domaines soient sous-estimées. Il semble évident que des épreuves d'examens aussi exigeantes que celles qui sont proposées ici ne peuvent être réussies sans un vocabulaire suffisant et, en particulier pour les travaux écrits, sans de sérieuses connaissances grammaticales. Cependant, ce ne sont pas les connaissances «déclaratives» qui sont évaluées, mais l'application de ces connaissances dans le cadre d'activités langagières de production et de communication.

Pour parvenir à plus de transparence en matière d'examens de maturité, il conviendrait de décrire brièvement le *niveau de compétence* attendu dans chaque cas et de le situer par rapport à des échelles de compétences existantes (p.ex. échelle de compétences du portfolio des langues ou du Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe, qui le sous-tend, barèmes ESU-Framework, ou autres barèmes encore) et/ou par rapport à des diplômes de langues internationaux (p.ex. DELFDALF pour le

français, examens de Cambridge pour l'anglais, ceux de l'Institut Goethe pour l'allemand, et autres diplômes internationaux comparables).

Portfolio des langues

Le *portfolio des langues* est un projet du Conseil de l'Europe qui a été lancé dans le cadre du symposium de Rüschlikon «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification» (10–16.11.1991). Dans le rapport du symposium, il est dit à ce propos au point 4 des «Conclusions et Recommandations du Symposium» (p. 32):

«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.»

Dans le cadre de ce projet du Conseil de l'Europe, la Suisse a participé activement à l'élaboration d'un portfolio des langues et du cadre de référence pour l'apprentissage des langues en Europe qui lui est associé («Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. *Un Cadre européen commun de référence*», Strasbourg 1996).

Le portfolio des langues est un document destiné à fournir des informations claires et compréhensibles sur les connaissances linguistiques et les expériences d'apprentissage de son détenteur ou de sa détentrice. Il devra donc regrouper toutes les informations importantes en rapport avec l'apprentissage des langues.

Les descriptions des connaissances linguistiques sont basées sur le «Cadre européen commun de référence» élaboré par le Conseil de l'Europe. C'est ce qui rend comparables les informations réunies dans le portfolio des langues.

Le portfolio sert aux apprenants eux-mêmes en les aidant à avoir une vue d'ensemble de leurs apprentissages antérieurs, à prendre conscience de l'état actuel de leurs connaissances linguistiques, et à planifier la suite de leur formation.

Le portfolio sert aussi à donner aux enseignants un aperçu du parcours suivi par l'apprenant dans le domaine linguistique et à renseigner toute autre personne intéressée sur ce qu'il est à même de faire dans différentes langues.

A l'heure actuelle, le portfolio des langues n'a pas encore trouvé sa forme définitive. A l'étude aujourd'hui en Suisse, un modèle en trois, voire quatre volets, et un modèle simplifié.

Modèle en trois ou quatre volets

Selon un projet de portfolio des langues qui a été élaboré en Suisse dans le cadre du projet de recherche «Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen» et du projet suisse «Cadre de

référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse», le portfolio des langues comprend trois ou quatre volets (incluant dans ce dernier cas un volet intitulé «Aperçu général»):

1. Aperçu général

Il contient des données relatives à la personne et indique comment l'apprenant juge lui-même l'état actuel de ses connaissances dans différentes langues (sur la base des listes de contrôle détaillées figurant dans le volet intitulé «biographie linguistique»), les niveaux atteints dans les diplômes ou certificats qu'il a obtenus, ainsi que les apprentissages linguistiques extrascolaires qu'il a effectués. Les indications portées dans cet aperçu général le sont par l'apprenant lui-même, sur la base des informations et des documents figurant dans les trois principaux volets du portfolio (le passeport, la biographie linguistique et le dossier).

2. Passeport

Dans le passeport sont énumérés les diplômes, certificats et attestations de fin d'études délivrés par des institutions, chacune d'entre elles devant en l'occurrence étalonner ces diplômes ou certificats selon l'échelle de niveaux européenne et indiquer clairement sur quelle base a été effectuée cette classification. Ces données devraient être complétées par des informations sur le contenu et la nature des examens.

Le passeport contient également d'autres attestations fournies par les institutions/écoles fréquentées (p.ex. à propos d'une participation à des projets d'échange linguistique, du suivi d'un enseignement bilingue, de séjours à l'étranger, de stages pratiques ou d'expériences professionnelles dans une autre région linguistique, etc.).

3. Biographie linguistique

Ce volet contient des informations fournies par l'apprenant lui-même, sur ce qu'il a appris, quand, et comment, ainsi que sur les objectifs qu'il se donne et la façon dont il entend les atteindre. En font partie: un journal, qui donne une vue d'ensemble des différents apprentissages linguistiques suivis par l'apprenant, qu'ils aient été ou non sanctionnés par un titre officiel, des listes de contrôle permettant une auto-évaluation différenciée (en fonction des 6 niveaux du Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe: A1, A2, B1, B2, C1 et C2), ainsi que des indications sur les objectifs et les projets de l'apprenant.

L'apprenant peut également faire compléter et commenter ses propres informations par des enseignants. Peuvent figurer aussi dans cette partie du portfolio des informations émanant des écoles/institutions fréquentées et portant sur leurs objectifs et programmes d'apprentissage respectifs.

4. Dossier

Des travaux personnels de l'apprenant, illustrant clairement ses acquis dans les différentes langues, peuvent être rassemblés dans le dossier.

(cf. portfolio des langues, version probatoire 1996)

Le portfolio brièvement esquissé ci-dessus doit être prochainement élargi, complété et mis à l'essai en Suisse.

A l'annexe 1 figure la grille d'auto-évaluation globale en niveaux des connaissances linguistiques.

Un modèle simplifié de portfolio des langues prévoit deux composantes seulement: 1. Biographie linguistique, avec résumé récapitulatif, 2. Dossier.

Lors de la *maturité gymnasiale*, les élèves doivent avoir l'occasion de prouver leurs capacités intellectuelles en étant confrontés à des tâches et à des textes d'une certaine difficulté. Ils devraient, à ce stade, avoir atteint un niveau de compétence qui leur permette de *suivre tout ou partie de leurs études supérieures dans la langue cible*. Cela implique, même au début des études, la capacité de comprendre et d'exploiter des textes d'une certaine envergure, oraux ou écrits. On fera preuve, au début du moins, d'une certaine tolérance à l'égard des étudiants de langue maternelle étrangère pour tout écart par rapport à la norme, c'est-à-dire pour les «erreurs» commises, à l'oral comme à l'écrit; toutefois, l'université est en droit d'attendre de ces étudiants qu'ils disposent dès le départ des aptitudes essentielles pour communiquer et étudier dans la langue d'enseignement: comprendre et assimiler les cours, la littérature spécialisée (en un délai approprié!), participer aux discussions des (pro)séminaires, présenter des exposés, rédiger des travaux de (pro)séminaires, etc.

Le *niveau de compétence* à viser pour la *maturité gymnasiale* devrait correspondre au *niveau B2 («Vantage»)* ou *B2+ («Vantage+»)* du nouveau barème de compétences en langues étrangères élaboré par le Conseil de l'Europe.

Lors de la *maturité professionnelle*, les élèves devraient avoir atteint, au moins dans une 2^e langue nationale, un niveau de compétence qui leur permette *d'étudier certaines disciplines dans la langue concernée, ou d'effectuer une partie de leurs études dans une haute école spécialisée d'une autre région linguistique*.

Le niveau de la Zentrale Mittelstufenprüfung ZMP (B2+ ou «Vantage+») doit être visé pour la *maturité professionnelle commerciale* (voir également annexe 1).

Pour les *maturités professionnelles technique et artisanale*, le niveau minimum de compétences exigé doit être le *niveau B1 («Threshold»)* ou *B1+ («Threshold+»)*.

Les élèves qui passent les examens de maturité gymnasiale ou de maturité professionnelle dans une école devraient se voir offrir aussi la possibilité d'acquérir, en plus, des diplômes internationaux correspondant à la maturité visée. Les écoles devraient encourager leurs élèves à passer ces examens de langues supplémentaires et, par des mesures appropriées, faciliter le passage de ces examens à tous les élèves intéressés. Dans ses cours de préparation à la maturité professionnelle commerciale, la «Kaufmännische Berufsschule Basel» offre cette possibilité: tous les candidats et candidates à la maturité professionnelle peuvent maintenant acquérir le «First Certificate in English», pour l'anglais, et le diplôme DELF pour le français. Des efforts analogues sont entrepris dans d'autres écoles professionnelles. La CFMP a notamment fixé les conditions dans lesquelles les certificats linguistiques internationaux de niveau approprié peuvent compter pour l'examen final de la maturité professionnelle.

3.2.2 Comment évaluer?

Le rapport avec la réalité peut être atteint par:

- des tâches *en rapport avec la réalité*, en particulier lorsqu'il y a possibilité de choix;
- *l'intégration des savoir-faire*: étant donné que dans la réalité, les savoir-faire ne se manifestent pas isolément, mais en corrélation les uns avec les autres, il faut, dans la mesure du possible, procéder à leur évaluation de manière intégrée (p.ex. la compréhension écrite en combinaison avec l'expression écrite);
- *l'utilisation de textes authentiques* pour le contrôle de la compréhension orale et écrite. Les textes ne devraient donc être ni simplifiés, ni raccourcis. Aucune aide ne devrait y être ajoutée, comme par exemple des explications de mots, ou autres; en règle générale, la *présentation* devrait, elle aussi, être *authentique* (photocopie du texte original pour la compréhension de textes écrits; une seule audition de l'enregistrement sonore ou du document vidéo pour la compréhension orale);
- *l'utilisation d'ouvrages de référence*: pour les examens écrits, il convient d'autoriser l'emploi de tous les ouvrages de référence généralement utilisés en dehors du contexte scolaire pour des tâches analogues;
- *des critères d'évaluation en rapport avec la réalité*: les critères utilisés pour l'évaluation des performances linguistiques doivent, eux aussi, être en rapport avec la réalité. Etant donné que les connaissances en langues étrangères sont considérées de plus en plus comme un élément culturel de base, la valeur des critères grammaticaux et formels dans l'évaluation des performances linguistiques doit être relativisée. L'Allemagne elle aussi prévoit de développer dans ce sens ses «*Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen in den Schulfremdsprachen (EPA)*»;
- *de la cohérence*: les objectifs (savoir-faire, compétences) et l'évaluation doivent être cohérents (pour y parvenir, le mieux est de formuler les objectifs en termes de tâches à exécuter);
- *de la transparence*: le niveau de compétence attendu dans les différents domaines soumis à évaluation ainsi que les critères d'évaluation devraient être formulés de façon simple, claire et compréhensible pour tous ceux qui sont concernés par les examens. Les élèves auraient ainsi la possibilité de procéder à leur propre évaluation (auto-évaluation).

Les connaissances en langues étrangères testées lors de la maturité gymnasiale ou de la maturité professionnelle devraient être mentionnées dans le certificat obtenu. Les acquis devraient être décrits de manière à pouvoir être comparés, à la fois, aux barèmes du Conseil de l'Europe (portfolio des langues, «Cadre européen commun de référence») et à des certificats internationaux, sans oublier pour autant d'indiquer également les particularités afférentes à l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est dispensé dans les écoles qui conduisent à la maturité gymnasiale ou professionnelle. Même si, à bien des égards, cet enseignement s'écarte des normes de performances et de qualification qui sont usuelles en dehors de l'école – au sens large du terme, l'enseignement dit scolaire a aussi, toujours, un objectif d'éducation

et de formation – la certification finale de cet enseignement, en l’occurrence l’examen de maturité, doit néanmoins pouvoir souffrir la comparaison sur le plan international.

Ainsi, par exemple, le Diplôme d’Etudes de Langue Française (DELF), Niveau 1, délivré par le Ministère de l’Education nationale français, correspond à environ 400 heures d’enseignement du français, et le niveau 2 à environ 600 heures. Le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), qui permet d’entrer dans une université française sans passer de test linguistique, exige quant à lui environ 1000 heures d’enseignement du français.

3.3 Evaluation

Les différentes compétences, et les épreuves d’examen qui leur correspondent, doivent être pondérées en fonction de leur importance. En règle générale, pour les langues étrangères, la note finale est composée à part égale des notes obtenues à l’écrit et à l’oral. Toutefois, il est également possible de compter le résultat de l’épreuve de compréhension orale, ou de compréhension orale et écrite, dans la note de l’examen oral (dans ce cas, la note de l’examen écrit se compose des résultats des épreuves «compréhension écrite» et «expression écrite»). En ce qui concerne la maturité professionnelle, le mode d’évaluation suivant a fait ses preuves:

«Note de l’écrit»:	Compréhension écrite	max. 60 points
	+ Expression écrite	max. 30 points
«Note de l’oral»:	Examen oral	max. 60 points
	+ Compréhension audiovisuelle	max. 30 points

3.4 Organisation d’un examen

3.4.1 Examen oral

Différentes parties de l’examen

En règle générale, l’examen oral (environ 15 minutes) est un examen de groupe (3 à 4 élèves). On se référera à ce propos à la fiche d’informations concernant la maturité professionnelle commerciale du Tessin (encadré).

Maturité professionnelle commerciale Canton du Tessin 1995

Examen oral

L'examen se déroule par groupes de 3–4 élèves et 2 expertes ou experts. Chaque candidate et chaque candidat disposent de 15 minutes. L'examen oral comprend 2 parties:

a) bref exposé (5')

Tu dois présenter un exposé de 5 minutes sur un sujet de ton choix; ta présentation sera étayée par la projection d'un ou de plusieurs transparents. Tu pourras commenter à ta guise les différents éléments du ou des transparents (tableaux, dessins, synopsis, ...). On attend de ton exposé qu'il ait une certaine structure (introduction et conclusion). Le mieux est de choisir un sujet qui t'intéresse particulièrement.

b) discussion (10')

Pendant ces 10 minutes, tu devras diriger la discussion et réagir aux questions posées par tes camarades de classe ou par les experts.

Tu peux apporter avec toi des livres, des photos, des extraits de bandes vidéo, du matériel d'équipement ou autres objets, et les montrer ou les utiliser pendant l'examen.

L'évaluation se fait individuellement pour chaque candidate et chaque candidat. L'examen comporte une partie «monologue» et une partie «dialogue»:

- dans la partie monologue (environ 5 minutes), avec l'aide d'un ou de plusieurs transparents placés sur un rétroprojecteur, l'élève présente un bref exposé sur un thème librement choisi (thème d'actualité, thème pratique, compte rendu de ses expériences de lecture, compte rendu sur sa manière d'aborder un texte littéraire, etc.);
- dans la partie dialogue (environ 10 minutes), le sujet présenté fait l'objet d'une brève discussion. Cette discussion est animée par l'élève qui a présenté le sujet et elle se déroule entre les élèves du groupe qui présente l'examen, c'est-à-dire sans l'intervention des examinateurs.

Sujets

Les élèves sont libres quant au choix des sujets. Ils devraient cependant tenir compte des éléments suivants:

- Le sujet choisi ne devrait pas seulement les intéresser eux-mêmes, mais éveiller aussi l'intérêt de leurs auditeurs.
- Lors du choix du sujet, il faut aussi veiller à ce que ce dernier convienne aussi bien à la partie «monologue» qu'à la partie «dialogue» de l'examen.

- Même lorsqu’il s’agit de sujets qui intéressent particulièrement les jeunes, l’intérêt des auditeurs n’est pas acquis pour autant; il dépend beaucoup de la manière dont le sujet est présenté. Une attention particulière doit donc être accordée à la présentation du sujet.
- Autre élément non négligeable: l’accessibilité de documents appropriés dans la langue cible.
- Comme le montre l’expérience, les élèves du gymnase n’optent pas exclusivement pour des sujets littéraires; dans le type d’exposé qui leur est demandé, ils savent souvent beaucoup mieux présenter un autre sujet qui correspondra davantage à leurs intérêts. En effet, les examens de maturité n’ont pas pour objectif de souligner les *insuffisances des élèves en matière de connaissances et de compétences*, mais bien de constater *ce qu’ils savent et ce qu’ils sont capables de faire*. Les savoirs et les savoir-faire dont ils sont porteurs devraient donner aux élèves la sûreté nécessaire pour satisfaire aux exigences d’un examen de maturité. D’aucuns diront bien sûr que c’est là laisser libre cours à la superficialité en ce qui concerne le contenu des exposés, mais ce danger ne peut exister que dans la mesure où l’on n’insiste pas suffisamment sur le fait que d’autres sujets que les sujets littéraires sont tout à fait dignes d’une maturité. Etant donné que la présentation d’un exposé est un moyen probant pour évaluer les compétences en matière d’expression orale, les élèves devraient pouvoir s’y exercer durant l’année scolaire. Ce type d’exercice devrait aussi être l’occasion de parler du choix des sujets (et des critères d’évaluation). La liberté quant au choix des sujets permet par ailleurs aux candidates et aux candidats à la maturité professionnelle, non seulement, de présenter des sujets d’actualité ou en relation avec leur future profession, mais aussi, d’opter pour des thèmes littéraires s’ils le souhaitent.

Nous souhaiterions signaler ici, expressément, qu’à travers ces propositions, et d’autres propositions encore, il est bien dans notre intention de relever les standards en matière d’examens. Le fait que la littérature ne soit plus le seul thème envisageable pour les examens ne signifie nullement dépréciation de la maturité gymnasiale. La preuve d’une formation culturelle peut sûrement être administrée à travers d’autres thèmes d’un haut niveau culturel. La forme même de l’examen impose aux élèves des exigences qui ne sont pas des moindres. Et, même si les élèves se sont déjà exercés à la présentation d’exposés, il est recommandé, avant l’examen oral, d’attirer leur attention une fois encore sur la forme et les exigences de ce type d’examen. Ce genre d’indications peut aussi faire explicitement l’objet de recommandations pour la préparation de l’examen (voir encadré).

Examen oral

Bref exposé sur le sujet choisi, suivi d'une discussion

Enoncé des tâches

Lors de l'examen oral, tu as de 3 à 5 minutes pour présenter un sujet de ton choix, en t'aidant de différents auxiliaires. Le sujet choisi peut bien sûr avoir un caractère littéraire.

Ensuite, du dois engager une discussion sur ce sujet et être à même de la diriger (environ 5 minutes).

Préparation de l'examen

1. Constitue un dossier sur le thème que tu as choisi (collection de textes, images, graphiques, etc.). Le sujet doit t'intéresser, tu peux même déjà le connaître quelque peu.
2. Fais un bref exposé à partir du matériel que tu as réuni, sans oublier de lui donner une structure.
3. Note des mots-clés pour chaque point traité.
4. Fais-toi une liste avec le vocabulaire qui ne t'est pas familier.
5. Prépare un transparent avec un tableau synoptique de ton exposé.
6. Réfléchis, et décide quel est le matériel que tu vas utiliser pour chacune des différentes parties de ton exposé, par ex. d'autres transparents, des enregistrements sonores, extraits de bandes vidéo, etc.
7. Prépare-toi à répondre à des questions durant ton exposé, par ex. pour redonner une explication ou préciser un point. Attends-toi à devoir trouver différentes formulations pour une seule et même chose.
8. Note des questions ou des thèses grâce auxquelles tu pourras amener la fin de la discussion.
9. Renseigne-toi sur les sujets choisis par les autres candidat(e)s et réfléchis à ce que pourra être alors ta contribution personnelle à la discussion.
10. Avant de faire ton exposé dans le cadre de l'examen, cherche une oreille critique pour une répétition générale.

Critères d'évaluation des compétences orales

Durant la présentation de l'exposé, l'évaluation porte sur la qualité de la préparation, la structure de l'exposé, la densité de l'information, la fluidité du langage, son adéquation, la capacité de communication et la correction de la langue. Dans la deuxième partie, le dialogue, l'évaluation prend également en considération la faculté de réaction et la capacité d'animation d'une discussion (voir annexe 2).

Pour les examens oraux, Lothar Jung propose les critères d'évaluation énumérés ci-après qui ont fait leurs preuves dans la pratique (il s'agit d'examens comportant des tâches en relation avec des textes, des graphiques ou des images présentés aux candidates et candidats):

1. *Compréhension* (comprendre le contenu, le sens et l'importance de la tâche à exécuter et des éléments qui stimulent la discussion), coefficient 2: 1) pas de difficulté, 2) peu de difficulté, 3) peu d'aide nécessaire, 4) a souvent besoin d'aide, 5) mauvaise compréhension en dépit de l'aide apportée, 6) absence de compréhension.
2. *Réaction* (capacité de réagir rapidement et avec sûreté dans la langue examinée), coefficient 2: 1) rapide et sûre, 2) normale, 3) lente, 4) très lente, 5) pour ainsi dire inexistante, 6) aucune réaction.
3. *Exécution de la tâche* (autonomie dans la manière de traiter la question, capacité de transposer les données à un niveau de communication créative, stratégies pour animer la discussion), coefficient 1: 1) très détaillée, autonome, commentaires à l'appui, 2) détaillée, complète, 3) concise, peu de citations judicieuses, 4) très concise et brève, sujet pas entièrement traité, 5) sujet à peine traité, 6) sujet non traité.
4. *Capacité d'expression* (adéquation du vocabulaire, utilisation de locutions idiomatiques, voire phraséologie, et degré de difficulté dans l'enchaînement des phrases), coefficient 3: 1) tout à fait conforme aux exigences, 2) adéquate, peu de faiblesses, 3) quelques faiblesses encore tolérables, 4) quantité de faiblesses très gênantes, 5) tout juste conforme aux exigences, 6) plus conforme aux exigences.
5. *Morphologie/syntaxe* (utilisation correcte d'éléments morphologiques et syntaxiques considérés comme usuels dans la langue parlée standard), coefficient 1: 1) tout à fait conforme aux exigences, 2) conforme, peu de lacunes, 3) quantité d'erreurs gênantes, 4) inadéquation très gênante, 5) tout juste adéquates, 6) aucune adéquation.
6. *Prononciation* (intelligibilité et compréhensibilité acoustique, prosodie adéquate et rapidité d'élocution), coefficient 1: 1) sans faute, 2) presque sans faute, 3) fautes gênantes, 4) très défectueuse, 5) à peine compréhensible, 6) incompréhensible.

1 = très bien, 2 = bien, 3 = satisfaisant, 4 = passable, 5 = lacunaire, 6 = insuffisant.
Ces chiffres, 1–6, correspondent à l'échelle des notes utilisée dans les écoles allemandes, 1–6.

(Lothar Jung: *Problem Beurteilungskriterien für mündliche Prüfungen, Deutsch als Fremdsprache* 1/1995, 26–30)

Les critères d'évaluation de Jung sont convaincants par leur simplicité et leur facilité d'application, mais ce qui nous semble problématique c'est le critère «prononciation» en vertu duquel, manifestement, il convient d'évaluer la compréhensibilité du discours. Des difficultés et des chevauchements devraient par ailleurs intervenir dans le bas de l'échelle des notes; par exemple, un 6 = «incompréhensible» (pour le critère «prononciation») devrait avoir pour conséquence que tout l'examen soit jugé insuffisant.

La pratique démontre que le nombre des critères d'évaluation des prestations orales doit rester raisonnable. Lorsque les critères sont d'une trop grande complexité ou qu'ils sont trop nombreux, les examinateurs risquent d'évaluer de manière totalement subjective et de «justifier» ensuite cette évaluation subjective en se basant sur les critères établis. Ce qui nous semble intéressant, c'est la grille d'évaluation qui a été utilisée dans le cadre du projet «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems» (un projet du Programme natio-

nal de recherche 33) pour l'évaluation de prestations orales enregistrées sur bandes vidéo, et qui a également été adoptée dans le «Cadre européen commun de référence» du Conseil de l'Europe (voir encadré page 31). A l'annexe 3 figurent les versions anglaise et française de cette grille d'évaluation.

3.4.2 Examen écrit

(voir les exemples à l'annexe 4)

Différentes parties de l'examen

L'examen écrit comprend trois parties:

- *Compréhension orale* (incluant également la compréhension audiovisuelle s'il y a utilisation d'une bande vidéo),
- *Compréhension écrite*,
- *Expression écrite*.

Compréhension orale

Les élèves écoutent un enregistrement authentique – audio ou vidéo – (généralement un seul passage). Le contrôle de la compréhension orale s'effectue à travers l'exécution de tâches de communication en rapport avec la réalité.

Compréhension écrite

Les élèves lisent un texte authentique (ou plusieurs textes au choix). Les textes proposés devraient être suffisamment longs et présenter un degré de difficulté et de complexité adéquat. Les élèves démontrent leur aptitude à comprendre des textes écrits authentiques en exécutant correctement des tâches de communication en rapport avec la réalité.

Expression écrite

Les élèves doivent exécuter un ou plusieurs travaux écrits qui renvoient à la réalité et s'adressent à un destinataire précis, et rédiger un texte (en utilisant les ouvrages de référence usuels).

Il est déterminé pour chacune des différentes parties de l'examen le *temps imparti* (temps indicatif) et le *total des points*. Les deux doivent être communiqués pour chaque tâche. Les points correspondent à l'importance attribuée à chacune des compétences

Grille d'évaluation afférente à la communication orale
(Voir la « Grille d'évaluation pour l'oral » à la page ...)

examinées (compétences partielles). Dans le cas de tâches mettant en jeu différentes compétences, l'évaluation doit être adaptée en conséquence; il convient dans ce cas de préciser que l'évaluation portera sur les différentes compétences requises par la tâche à effectuer. Concrètement, cela signifie que lorsqu'une tâche requiert à la fois des compétences en matière de compréhension et d'expression écrite, ces deux aspects devront être évalués et notés séparément.

Il semble généralement judicieux de commencer l'examen par la compréhension orale. Toutefois, s'il existe un lien au niveau du contenu entre les différentes parties de l'examen, on peut, pour des raisons de compréhension, décider de commencer par une (brève) lecture (compréhension écrite), afin de préparer la compréhension orale, du point de vue du sujet traité et, éventuellement, du point de vue linguistique également. L'une des parties de l'examen peut aussi avoir un côté pragmatique, en ce sens que l'on écouterait ou on lirait quelque chose pour pouvoir prendre une décision qu'il faudra ensuite justifier par écrit. Ainsi, l'écoute et la compréhension d'une discussion à propos de deux textes (littéraires) différents peut avoir pour objectif que l'on opte pour la lecture de l'un ou l'autre des deux textes.

Sujets

Les enseignants devraient avoir toute liberté pour le choix des sujets qu'ils proposeront à l'examen. Pour les examens de maturité qui ont pour cadre une école, ces sujets sont en général en rapport avec ceux qui ont été traités dans le courant de l'année scolaire. Lorsque, par exemple, en dernière année de gymnase, on a fait une large part à la sociologie durant les cours de français, c'est un thème emprunté à la sociologie qui pourra être choisi pour l'examen. Cependant, tous les élèves ne se seront probablement pas penchés avec la même acuité sur des questions et des textes afférents à la sociologie durant les cours de langues étrangères, ou n'auront pas forcément beaucoup d'intérêt pour ce domaine-là et il faudra par conséquent leur offrir des possibilités de choix. Avoir des possibilités de choix au niveau des sujets d'examen augmente la motivation et probablement aussi les performances des élèves. Cependant, les examens centrés sur un seul et même thème peuvent aussi être motivants; ils donnent l'occasion de proposer divers types de textes sur le même sujet (p.ex. une interview, un rapport, différents genres de textes littéraires tels qu'un poème, une nouvelle, etc.). Un même type de texte peut également offrir des possibilités de choix: par exemple, sur la base de deux critiques différentes, les élèves devront choisir lequel des deux extraits d'un texte littéraire ils veulent traiter (cette forme convient en particulier pour les examens de maturité gymnasiale). Les textes proposés ne doivent être ni simplifiés ni raccourcis (voir également l'authenticité évoquée au chapitre 3.2.2), mais être d'un degré de complexité approprié. Les sujets proposés aux examens devraient, en tout cas, avoir un contenu significatif et présenter de l'intérêt pour les élèves.

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, il y a entre les deux types de maturité (maturité gymnasiale et maturité professionnelle) des différences liées à leurs objectifs

respectifs. Outre les connaissances linguistiques axées sur les savoir-faire, la formation gymnasiale doit comporter aussi un élément culturel. (Cela ne signifie naturellement pas que la maturité professionnelle en soit dépourvue, mais cela signifie que son contenu est plutôt axé sur les compétences pratiques.) Le gymnase répond à la mission qui lui est impartie à travers des textes d'un niveau d'exigences élevé sur le plan culturel. Parmi ces textes, les textes *littéraires* jouent un rôle très particulier. Le contact avec la littérature devrait être source de plaisir pour les élèves de tous les degrés. La curiosité et la joie de la découverte de ce qui est étranger ou inhabituel, dans des textes en langue étrangère (et dans la langue maternelle également) doivent être caractéristiques de l'état d'esprit des élèves. Cet objectif est sûrement atteint à partir du moment où, après la maturité, les élèves lisent encore des textes à caractère littéraire dans leur langue maternelle comme dans des langues étrangères, ou regardent des films tirés d'œuvres littéraires et savent les apprécier.

La littérature dans l'enseignement des langues étrangères

Dans la discussion afférente à la didactique des langues étrangères, l'étude de textes littéraires n'est nullement contestée. Dès les cours pour débutants, des extraits de textes littéraires sont proposés dans les manuels d'enseignement, et la lecture de textes intégraux commence tôt, surtout par le biais de livres pour la jeunesse qui permettent aux adolescents de faire une relation avec le monde qui les entoure. Que celui qui voit une contradiction entre la littérature et l'approche communicative visée, et qui croit que la littérature n'est qu'un simple «accessoire dans l'enseignement des langues», soit renvoyé à Hans Hunfeld: «S'il ne vient pas se glisser une didactique fausse, la littérature fait exactement ce que souhaiterait une approche communicative!» (Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik. Ein Interview mit Hans Hunfeld. In: *Babylonia*, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, 1977/1, p. 10), ou à cet autre extrait: «La littérature est en elle-même apprentissage de la langue» (ibidem). L'approche herméneutique développée par Hunfeld «permet à l'apprenant de faire des expériences essentielles: il apprend, *premièrement*, que sa façon personnelle de voir le monde est importante, il apprend, *deuxièmement*, qu'il existe des identités et des points de vue différents, (...) et, *troisièmement*, il expérimente le fait que son propre jugement peut être élargi, contrôlé, révisé, complété ou contredit par le jugement des autres» (ibidem p. 15).

Il est important de noter dans ce contexte ce que l'on a appelé un changement de paradigme dans la didactique de la littérature. Autrefois, on avait coutume d'appliquer à l'analyse des textes littéraires le «principe de l'immanence»; le texte est central, et tout est dans le texte; il est une «œuvre d'art» intemporelle. Dans les années septante, à travers le courant dit de la «Rezeptionsästhetik», cette optique s'est considérablement modifiée. «Un texte a toujours deux «auteurs»: un, qui écrit le texte et un qui le reçoit. C'est dans le dialogue entre le texte et le lecteur que naît le sens.» (Bernd Kast, *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1994/2, p. 7) Cela ne signifie naturellement pas qu'il faille tout interpréter. L'écrivain Urs Widmer précise dans ce contexte qu'«[u]n bon lecteur écrit le livre qu'il lit une seconde fois, il l'écrit avec l'auteur. Et il écrit ainsi un autre livre que celui que l'auteur a écrit. Il ne lit pas le même

livre, mais un livre qui, pour ainsi dire, suit les sillons qui ont déjà été tracés, car il a effectivement un texte devant les yeux, mais il écrit pourtant son propre livre. Il a ses propres associations.» (Wolfgang Simon, *Deutschissimo, Texte mal anders. Corsi per adulti alla radio*. Bellinzona 1984/85, Lektion 30) Le nouveau paradigme donne donc au lecteur le rôle-clé. On lui demande d'être actif. On ne lui demande plus de répondre à des «questions sur le texte», mais de formuler lui-même ses questions. En l'occurrence, ses expériences, ses attentes et ses souhaits jouent un rôle important. C'est la raison pour laquelle on ne peut plus parler non plus de l'absence d'ambiguïté d'un texte littéraire, mais plutôt de la diversité des interprétations que l'on peut en donner. L'enseignement devient le cadre d'un échange entre les apprenants (leurs compétences linguistiques devraient alors le permettre), un échange des différentes lectures qu'ils ont faites d'un même texte littéraire.

Voilà qui impose de nouvelles exigences aux enseignants. Au niveau du choix des textes, ils doivent déjà davantage tenir compte du point de vue des élèves, c'est-à-dire que les textes devraient traiter de thèmes intéressants et significatifs, ils ne devraient pas être trop difficiles sur le plan linguistique, le déroulement de l'action devrait être plutôt linéaire, etc. Par ailleurs, s'agissant de littérature, les enseignants sont toujours confrontés à la question de savoir ce qui peut être fait à partir d'un texte, comment leurs élèves peuvent «crocher» au texte. Il convient d'organiser l'enseignement de telle sorte qu'il soit plaisant de travailler à partir d'un texte et sur ce texte. L'importance accordée à l'action dans l'enseignement de la littérature peut être source d'idées. En voici quelques exemples tirées de la littérature spécialisée: les élèves peuvent anticiper le déroulement de l'action, combler des lacunes au niveau de l'action sur la base de leur connaissance du monde et des éléments du contexte, écrire des lettres que pourraient s'écrire mutuellement les personnages, s'identifier à un personnage et écrire un monologue intérieur, etc. ... Le mieux, c'est de décider avec les élèves eux-mêmes de ce qui devra être fait à partir d'un texte donné.

Selon Urs Widmer, les cours de littérature ont essentiellement pour objectif «de montrer clairement *que* l'on peut lire et *comment* on peut lire, et d'éveiller ainsi le sentiment fondamental que cela peut être *quelque chose de beau*.» (ibidem)

Mais Widmer dit aussi: «La littérature devrait être tenue en dehors du contexte scolaire de l'apprentissage (...) Il faudrait se détacher entièrement des notes et des examens pour n'éveiller rien d'autre qu'un véritable penchant littéraire.» (ibidem)

Urs Widmer est naturellement parfaitement conscient du caractère utopique de ses assertions. La littérature va bien sûr conserver sa place dans l'enseignement et continuer à être utilisée à des fins d'examens. Mais, conformément aux principes développés ci-dessus, il ne peut plus s'agir désormais de donner aux élèves un travail d'interprétation, dont la justesse est subordonnée à une interprétation donnée et fixe. Il doit au contraire s'agir de tâches axées sur la communication, par ex. des conversations de groupes sur des expériences de lecture ou des conversations de groupes dans lesquelles un point de vue sera remis en question avec différents arguments.

La formulation de tâches

Dans la formulation de tâches pour les épreuves d'examens, il convient de veiller à ce que les tâches demandées ne soient pas trop, voire exclusivement, axées sur les savoirs et les connaissances des élèves, mais qu'elles aient plutôt pour objet leurs savoir-faire, et que ces derniers soient en relation avec la réalité. Pour la plupart des élèves, la motivation provient justement du fait que la tâche à effectuer présente un rapport étroit avec la réalité. Les tâches proposées doivent aussi représenter un défi et donc impliquer des «stratégies» d'exécution particulières: comment écrire un article de journal si je ne dispose pour cela que de 120 à 150 mots?

Dans les multiples tâches destinées au *contrôle de la compréhension*, il ne s'agit pas seulement d'évaluer le degré de difficulté du texte, mais d'estimer aussi avec précision la difficulté de la tâche qui est demandée: il n'y a pas que des textes faciles et difficiles, il y a aussi des tâches qui sont faciles à exécuter et d'autres qui ne le sont pas (principe: plus le texte est difficile, plus la tâche devrait être simple, et inversement). Pour le *contrôle de la compréhension orale*, à côté des différents types de tests également applicables pour le contrôle de la compréhension écrite (dire si une phrase est juste ou fausse, questions à choix multiples, reconnaître des erreurs dans des résumés de textes, etc.), on a recours surtout à des *grilles ouvertes* dans lesquelles les élèves peuvent indiquer ce qu'ils ont compris. Ces informations peuvent ensuite être utilisées pour rédiger un texte. Exemple: les élèves écoutent un entretien avec un écrivain, prennent des notes pour les mots-clés qui leur sont donnés et rédigent ensuite un résumé pour le journal de l'école. Pour le *contrôle de la compréhension écrite, des tâches combinées* semblent particulièrement indiquées: les textes littéraires, notamment, offrent déjà par eux-mêmes à l'élève l'occasion d'être confronté à son propre monde et d'avoir une réaction personnelle. C'est un élément auquel il faudrait justement accorder une importance particulière dans le choix des textes littéraires; mais il est vrai aussi que des articles de journaux peuvent également provoquer une prise de position personnelle sous forme de lettres de lecteurs.

Lors de l'élaboration des *épreuves d'expression écrite*, il faudrait avoir présent à l'esprit que compréhensions orale et écrite font aussi partie intégrante de cette matière d'examen; il faut toutefois tenir compte du fait que la rédaction de différents types de textes (textes narratifs, exposés, textes argumentatifs, etc.) requiert également des compétences différentes: c'est ainsi, par exemple, que la tâche qui consiste à raconter la fin d'une histoire publiée dans un journal fait appel à d'autres capacités que la rédaction d'une lettre dans le courrier des lecteurs pour critiquer la position exprimée dans le journal. L'épreuve d'expression écrite devrait inclure également des consignes quant à la forme et à la longueur du travail exigé, choses que l'on retrouve aussi dans la réalité (extrascolaire). En l'occurrence, les consignes équivalent généralement à des exigences minimales (p.ex. «au moins 400 mots»). Par contre, dans la réalité, on trouvera fréquemment: «le texte ne doit pas dépasser deux pages A4»; c'est donc de la concision et de la capacité de concentration qui sont requises. Ce type de directives permet par

ailleurs de constater plus facilement si le travail exécuté correspond bien à ce qui a été demandé.

Critères pour l'évaluation de textes écrits

L'expérience montre que l'évaluation des travaux écrits pose des difficultés. C'est la raison pour laquelle nous formulerons ici quelques propositions plus détaillées:

- Des tâches réalistes et authentiques (p.ex. écrire une lettre) sont subordonnées au critère: «*conforme au travail et au type de texte demandés*». Si le texte qui a été écrit, par exemple une lettre, ne correspond pas à ce qui a été demandé (la lettre n'est pas reconnaissable en tant que telle) la tâche n'a pas été correctement exécutée.
- Si le texte est conforme au travail et au type de texte demandés, il faut alors également décider s'il est «*acceptable*». Un texte n'est pas acceptable si, par exemple, une bonne partie est incompréhensible. Un texte à la fois conforme au travail demandé et acceptable doit ensuite être évalué en fonction de ces trois critères: *compréhensibilité, adéquation et précision* (de l'exécution), le premier d'entre eux jouant un rôle un peu plus important au niveau de l'évaluation.

Comment différencier dans les détails les trois critères susmentionnés (compréhensibilité, adéquation, exécution)?

a) *Compréhensibilité*

Lecture facile, cohésion et structuration du texte, liaisons entre les phrases et membres de phrases (connecteurs), importance et fréquence des erreurs de type morphologique, syntaxique et lexical qui freinent la lecture, ou même l'empêchent, et qui irritent le lecteur.

b) *Adéquation*

Respect des exigences formulées dans l'énoncé de l'épreuve. Autres critères: adéquation en ce qui concerne le type de texte demandé, adéquation du vocabulaire et variété du vocabulaire.

c) *Précision de l'exécution*

Respect des consignes relatives au contenu et à la longueur minimale ou maximale du texte.

(A propos de ces critères d'évaluation, voir également annexe 5)

Pour garantir la transparence précédemment évoquée, il faut veiller à ce que ces différents critères d'évaluation (et d'autres encore) soient communiqués aux élèves en même temps que d'autres informations concernant le déroulement et la préparation de l'examen, par exemple à travers la distribution d'une notice d'informations (voir encadré).

**Maturité professionnelle technique
Canton du Tessin 1995**

Notice d'informations

Examen écrit

L'examen écrit dure deux heures! Il comprend trois parties:

Première partie: *compréhension orale*: Avant d'entendre le texte, tu devrais avoir lu toutes les questions. Tu pourras ensuite écouter le texte deux fois (longueur de la bande vidéo: environ 8 minutes).

Deuxième partie: *compréhension écrite*: Lis les questions avant de lire le texte!

Troisième partie: *Expression écrite*: Il s'agit d'écrire une *lettre*. Tu t'en tiendras aux éléments qui te sont donnés. Tu devrais écrire deux ou trois phrases pour chacun des ces éléments.

L'utilisation du dictionnaire est bien entendu autorisée.

D'autres exemples de notices d'informations, concernant en particulier les examens de maturité gymnasiale, figurent à l'annexe 6.

3.5 Possibilités d'élaboration des épreuves des examens de maturité

Dans la mesure du possible, les épreuves comptant pour un examen de maturité devraient être élaborées en équipe. Cette équipe doit comprendre toutes les personnes qui enseignent la langue cible concernée dans les classes de maturité (*équipe de base*), mais elle devrait également être ouverte à des enseignants des autres degrés. Il peut aussi sembler judicieux d'y intégrer des personnes qui ont pour langue maternelle la langue concernée.

Le point de vue de personnes étrangères au métier d'enseignant peut justement rendre plus évident le rapport avec la réalité. Si possible, l'équipe devrait aussi inclure des membres du corps enseignant des institutions de formation subséquentes (universités, hautes écoles spécialisées) (*équipe élargie*).

On peut aussi, très concrètement, envisager de tester les épreuves (auprès d'étudiantes et étudiants débutant à l'université ou dans une haute école spécialisée). Le travail d'équipe augmente considérablement les chances d'aboutir à un examen efficace et fiable. Il permet une discussion objective sur des questions telles que «Pourquoi tel ou tel texte est-il trop difficile?» ou «Pourquoi telle ou telle tâche est-elle inappropriée?», etc.

L'introduction de la maturité professionnelle technique au Tessin (1995) a donné l'occasion d'élaborer en équipe les examens de maturité, de la façon qui vient d'être décrite. C'est ainsi que les professeurs d'allemand des différentes écoles professionnelles concernées ont préparé ensemble un examen commun pour l'allemand (épreuve écrite commune, structure commune de l'examen oral et critères d'évaluation communs).

Différentes phases de l'élaboration des épreuves d'examen

1. Chaque membre de l'équipe de base présente ses propositions (textes et enregistrements, d'une part, tâches à effectuer (exercices/questions), de l'autre).
2. Une analyse commune permet d'examiner la pertinence (examine-t-on l'essentiel?), le rapport avec la réalité et le degré de difficulté des textes et des tâches proposés. Cela conduit à des formulations nouvelles ou, déjà, à un choix définitif.
3. Les critères d'évaluation sont discutés et déterminés en commun (que doit-on considérer comme étant conforme au travail demandé et acceptable?); on définit l'importance à attribuer à chacune des différentes parties de l'examen, c'est-à-dire que l'on attribue à chacune un certain nombre de points. On établit ensuite une échelle de notes. Au moment de l'élaboration des épreuves d'examen, il convient également de déterminer le temps dont disposeront les élèves pour chacune d'entre elles.
4. Le déroulement de l'examen devrait être évident pour tous ceux qui sont concernés: à cet effet, des directives et des informations, générales et spécifiques, sont mises au point et distribuées à toutes les personnes concernées, y compris aux élèves (voir à ce sujet, à l'annexe 5, les exemples de «Notice d'informations pour les candidates et candidats à la maturité concernant la préparation et le déroulement des examens de maturité en langues étrangères»).
5. Les épreuves élaborées sont soumises à des collègues pour un examen critique.
6. Dans la mesure du possible, on teste l'ensemble ou l'essentiel des épreuves auprès d'étudiantes et étudiants débutant dans une université ou une haute école spécialisée. L'expérience a également montré qu'il est parfois utile que l'équipe se réunisse également après les examens pour discuter des cas limites (en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer des textes rédigés par les candidats), et ce, même lorsque les critères d'évaluation ont été établis par écrit. Il est aussi recommandé de faire procéder à l'évaluation de l'épreuve d'examen par une deuxième personne, sur la base des critères qui ont été définis (deuxième correction).

A travers les différentes possibilités qui viennent d'être évoquées, on peut augmenter la validité d'un examen et, en même temps, renforcer chez les enseignants la capacité de travailler en équipe.

Exigences en matière d'examens

(et donc, aussi, en ce qui concerne les examens de maturité dans d'autres langues nationales et en langues étrangères)

Les examens (et par conséquent les examens de maturité) doivent viser un degré de *validité* élevé. Cet objectif est atteint à partir du moment où

- ils sont axés sur les objectifs d'apprentissage consignés dans le plan d'études,
- ils correspondent au niveau d'exigences d'un examen de maturité, c'est-à-dire que les textes (destinés à évaluer la compréhension orale et écrite) ne sont pas trop courts, et que les textes et/ou les tâches à exécuter présentent un degré de complexité approprié,
- ils englobent tous les domaines de compétences prévus dans le plan d'études, ce qui signifie que l'on ne peut pas aller au-delà d'un certain laps de temps en ce qui concerne la durée de l'examen, et que, par conséquent, la durée de l'examen prévue par le règlement doit être entièrement utilisée dans tous les cas,
- ils présentent un rapport aussi direct que possible avec la réalité et ses exigences, et attestent ainsi que les élèves seront capables d'affronter cette réalité.

Les examens doivent viser un degré de *fiabilité* élevé. Ils atteignent cet objectif à partir du moment où

- la qualité du profil des performances n'est pas compromise par un nombre de tâches insuffisant,
- le comportement des élèves en matière de résolution des problèmes n'est pas entravé par des erreurs d'ordre formel au niveau de l'élaboration des tests ou par un énoncé des tâches insuffisamment clair,
- le contrôle des performances s'effectue sur la base de critères préalablement établis et connus de tous ceux qui sont concernés par les examens,
- une deuxième personne est consultée pour l'évaluation.

Les examens doivent être *économiques*. Ils le sont à partir du moment où

- l'investissement consenti pour l'élaboration des épreuves d'examen est proportionnel à la validité de l'examen,
- l'investissement consenti pour l'évaluation des épreuves d'examen est proportionnel au degré de fiabilité de l'examen.

Les examens doivent garantir *égalité des chances et fair-play*. Ils le font à partir du moment où

- ils tiennent compte des apprentissages scolaires et extrascolaires,
- ils conviennent aux différents types d'apprenants,
- ils tiennent compte de la diversité des intérêts des apprenants.

Les examens doivent être *cohérents et transparents* (voir chap. 3.2.2).

Les examens doivent viser un rapport étroit avec la réalité. Les examens (de langues étrangères) sont *en rapport avec la réalité* à partir du moment où

- les tâches à exécuter sont en rapport avec des situations réelles,
- ils offrent des possibilités de choix au niveau des tâches à exécuter,
- les textes utilisés sont des textes authentiques,
- les conditions de déroulement de l'examen sont proches de la réalité (prise en compte de la durée de l'examen et de l'utilisation d'ouvrages de référence),
- les différentes compétences sont évaluées d'une façon qui correspond à la réalité, c'est-à-dire de manière intégrée,
- on a recours à des critères d'évaluation qui s'appuient sur la réalité.

(d'après: Hochschule St. Gallen IWP: *Neue Prüfungsmodelle in Schule und Betrieb für kaufmännische Berufsschulen sowie die kaufmännische Berufsmatura*. St. Gallen 1994, en allemand seulement)

4 Pour ou contre un renouvellement des examens de maturité dans le domaine des langues étrangères

Pour animer la discussion à propos de nos propositions, nous allons énumérer ci-après un certain nombre d'arguments en leur faveur et en leur défaveur, même si, parfois, ils peuvent paraître trop pointus ou au contraire trop naïfs.

Arguments contre un contrôle de la compréhension orale	Arguments pour un contrôle de la compréhension orale
<p>1. Le contrôle de la compréhension orale (CO) n'a aucun sens et il est inutile, car, de toute manière, les E (= les élèves, ou les candidates et candidats à la maturité) comprennent tout (p.ex. le français au Tessin).</p> <p>2. L'organisation des épreuves est très difficile: utilisation d'appareils techniques (frais d'acquisition et pannes!), locaux inappropriés (dans beaucoup de salles d'écoles, l'acoustique n'est pas bonne), conditions inégales pour les E (pas la même distance par rapport aux haut-parleurs; les E les plus éloignés des haut-parleurs sont défavorisés) et donc possibilité de recours.</p> <p>3. Un contrôle CO évalue la capacité de retenir des informations (mémoire) des E et non la compréhension de la langue. Si c'est la compréhension orale qui doit être évaluée, on ne peut le faire qu'à travers de brefs enregistrements (environ 3 minutes).</p> <p>4. Les bruits de fond (en particulier pour les enregistrements sur cassettes) rendent plus difficile la compréhension de la langue.</p> <p>5. Les speakers et speakerines professionnels parlent trop vite.</p> <p>6. Dans mes cours, je n'utilise jamais d'enregistrements d'émissions de radio ou de télévision, car je veux protéger mes E du déluge d'informations diffusé par les médias (ils sont</p>	<p>1. Tant mieux si les E comprennent tout. L'objectif est bien qu'ils montrent ce qu'ils savent, et non de découvrir ce qu'ils ne savent pas.</p> <p>2. Avec un minimum d'habileté, on peut aisément surmonter ces obstacles d'ordre «technique». Toutes les écoles de maturité disposent aujourd'hui d'appareils vidéo qui peuvent être utilisés aussi pour les examens. Il est recommandé de faire une mise au point du son avant de les utiliser.</p> <p>3. C'est la formulation de l'énoncé des tâches à effectuer qui détermine si le test porte sur la capacité à retenir des informations ou non. Avant d'écouter l'enregistrement, il faudrait donner aux E le temps de lire attentivement l'énoncé des questions auxquelles ils auront à répondre. Ils savent ainsi sur quoi ils doivent se concentrer lorsqu'ils écoutent la cassette (focalisation de l'attention).</p> <p>4. Les bruits de fond ne gênent pas – lorsqu'ils ne sont pas trop forts – mais font au contraire partie intégrante de (presque) tous les enregistrements authentiques. Les E entendent «par delà» les bruits de fond, chose qu'ils sont bien obligés de faire dans la vie réelle.</p> <p>5. Lorsque les E sont suffisamment entraînés à écouter, il ont aussi l'habitude de comprendre, globalement, les speakers et speakerines qui parlent vite, et de retenir les détails qu'ils jugent significatifs.</p> <p>6. Apprendre aux E à utiliser judicieusement les médias peut aussi faire partie de l'enseignement des langues étrangères. Une utilisation ciblée de l'audiovisuel durant les cours de langues ne</p>

<p>de toute manière assis toute la journée devant leur poste de télé). La CO doit par conséquent être évaluée en interaction directe.</p> <p>7. La CO est une compétence orale et, de ce fait, ne doit pas faire partie de l'examen écrit.</p> <p>8. La CO est déjà évaluée à l'oral. Si elle l'est également à l'écrit, cette compétence acquiert trop d'importance.</p> <p>9. Une rédaction, éventuellement complétée par une traduction dans la langue cible, donne de bien meilleures informations sur les compétences linguistiques d'un E qu'un contrôle de la CO. Rédaction + traduction + contrôle CO seraient trop pour un examen.</p> <p>10. L'élaboration d'un test de CO prend trop de temps (recherche d'un enregistrement approprié, formulation des tâches, etc.). En tant que professeur de langue, j'ai mieux à faire que de préparer des tests de CO.</p> <p>11. Je ne peux pas préparer de contrôle de la CO avec des bandes vidéo, car je n'ai pas de magnétoscope et n'ai pas non plus l'intention d'en acheter un.</p>	<p>contribue pas à «submerger» les E d'informations via l'électronique, bien au contraire!</p> <p>7. La compréhension orale (CO) n'est effectivement pas une compétence écrite; la CO est évaluée lors de l'examen «écrit» non pas parce qu'il s'agit d'une épreuve écrite, mais parce qu'il s'agit d'une épreuve collective. De plus, l'élément CO peut être utilisé pour le calcul de la note «orale» (p.ex. $1/3 \text{ CO} + 2/3 \text{ examen oral}$ = «note de l'oral»); pour le calcul de la «note de l'écrit», ce sont les résultats obtenus en «compréhension écrite» et «expression écrite» qui sont pris en considération.</p> <p>8. Pour l'examen écrit, examen collectif, on évalue la «CO dans des situations de communication à sens unique», et pour l'examen oral, on l'évalue «en interaction directe». Il s'agit donc de deux formes différentes de la compréhension orale, qui doivent aussi être évaluées séparément. De plus, la capacité de compréhension orale d'une langue étrangère est effectivement très importante pour les futurs étudiants; elle doit donc jouer un rôle important au niveau des examens de maturité également.</p> <p>9. Limiter l'examen à une rédaction et une traduction ne donne pas une image représentative des compétences qui doivent être exigées lors d'un examen de maturité. Avec une telle limitation, l'examen ne peut plus être considéré comme «valable».</p> <p>10. L'élaboration d'un bon examen de langues demande des efforts et du travail.</p> <p>11. Lorsque des professeurs de langues étrangères n'ont pas de magnétoscope, cela peut être l'occasion pour eux de préparer les examens avec des collègues qui en possèdent un. Il est aussi possible de charger une personne (qui fait partie, par exemple, du personnel de l'école) d'enregistrer une émission donnée.</p>
--	---

Arguments contre la structure proposée pour l'examen oral (examen de groupe, une partie monologue et une partie dialogue)	Arguments pour la structure proposée pour l'examen oral (examen de groupe, une partie monologue et une partie dialogue)
<p>1. Pourquoi faudrait-il organiser des examens de groupe pour les langues étrangères précisément, alors que dans toutes les autres disciplines les examens oraux sont individuels?</p> <p>2. Etant donné que chaque E doit obtenir une note à l'oral, l'examen oral doit être un examen individuel.</p> <p>3. Lors d'examens de groupe, il s'avère que – selon la composition du groupe – certains E peuvent être avantagés ou au contraire défavorisés, ce qui entraîne alors des recours.</p> <p>4. Les E n'ont pas l'habitude de discuter par petits groupes dans la langue cible et ne sont pas non plus habitués à passer un examen sous cette forme-là.</p> <p>5. Des examens de groupe sont fondamentalement contre-indiqués, car chaque E doit avoir la possibilité de montrer ce qu'il sait.</p> <p>6. Dans leur bref exposé (durant lequel ils bénéficient de différents moyens auxiliaires), les E se bornent à restituer des choses qu'ils ont apprises par cœur.</p>	<p>1. Les E ne se laissent pas perturber par différentes modalités d'examens (examens oraux en groupe pour les langues étrangères et examens oraux individuels dans les autres disciplines). Lorsqu'on leur pose la question, les E préfèrent de beaucoup les examens de groupe. De plus, l'existence d'examens de groupe pour les langues étrangères peut inciter à faire de même dans d'autres disciplines.</p> <p>2. Même dans un examen de groupe, l'évaluation se fait de manière individuelle. Cela ne pose aucun problème, surtout lorsque les grilles d'évaluation sont simples et faciles à utiliser.</p> <p>3. L'évaluation individuelle de chaque E n'avantage ni ne désavantage certains d'entre eux, en particulier lorsque ce sont les E qui décident de la composition du groupe (ce qui, du reste, n'est pas possible pour les examens de maturité externes).</p> <p>4. Il va de soi que les E – ne serait-ce que pour des raisons de cohérence – doivent déjà avoir eu l'occasion, pendant les cours (et pour les candidates et candidats à l'examen de maturité externe, pendant la préparation à l'examen) d'animer des discussions de groupe, c'est-à-dire de parler avec d'autres E, par petits groupes, et de mener avec eux une discussion sur le sujet présenté.</p> <p>5. D'accord, et c'est justement le cas dans les examens de groupe. Les E peuvent montrer ce qu'ils savent à la fois dans la partie monologue (bref exposé) et dans la partie dialogue (discussion au sein du groupe et avec le groupe).</p> <p>6. Si les E ont eu l'occasion, pendant les cours ou pendant la préparation à la maturité, de se familiariser avec cette forme d'examen (bref exposé + discussion de groupe), et si, de plus, les critères d'évaluation leur ont été communiqués, la plupart d'entre eux éviteront de réciter du par cœur. Si toutefois cela devait être le cas, les examinateurs peuvent intervenir de manière appropriée, par exemple en posant des questions. Présenter un sujet appris par cœur ou se borner à lire à haute voix un texte qui est écrit sur un transparent est jugé négativement – et les E le savent!</p>

<p>7. A ce niveau, les E ne sont pas capables d'animer une discussion dans une langue étrangère.</p> <p>Arguments contre l'utilisation de textes d'une certaine longueur pour le contrôle de la compréhension écrite</p> <p>1. Les E sont dépassés par la longueur des textes.</p> <p>2. Lorsque les E doivent assimiler des textes relativement longs en peu de temps, leur lecture en devient superficielle. C'est précisément ce qu'il faut s'efforcer de combattre durant les cours. Même au niveau de la lecture, les E doivent être amenés à rechercher la précision. Lorsqu'on utilise des textes trop longs, il n'est pas possible de déterminer si les E ont vraiment bien compris un texte et peuvent montrer ainsi qu'ils maîtrisent la langue étrangère.</p> <p>3. Une rédaction, éventuellement complétée par une traduction dans la langue cible, donne de bien meilleures informations sur les compétences linguistiques d'un E qu'un contrôle de la CO.</p>	<p>7. A ce niveau, et s'ils y ont été suffisamment préparés, les E sont tout à fait en mesure d'animer une discussion dans une langue étrangère. Si leur préparation est insuffisante, les E auront beaucoup de peine à faire démarrer une discussion et à la rendre vivante. Dans ces cas-là, la «discussion» se limitera probablement à ce que celui ou celle qui conduit la discussion posera des questions à tour de rôle aux différents membres du groupe; aucune véritable discussion ne peut naître de cette manière-là entre les auditeurs. Les E connaissent les critères d'évaluation et savent par conséquent que de telles lacunes dans la capacité de créer des interactions et de susciter un dialogue seront jugées négativement.</p> <p>Arguments pour l'utilisation de textes d'une certaine longueur pour le contrôle de la compréhension écrite</p> <p>1. La capacité d'assimiler des textes d'une certaine longueur en un temps raisonnable est de toute première importance pour de futurs étudiants. S'ils ont eu l'occasion de s'exercer à différents styles de lecture (donc également à la lecture cursive et à la lecture sélective de textes assez longs), les E – la pratique l'a démontré – ne se sentent pas dépassés lors d'un examen par des textes d'une certaine longueur. Il va de soi que la difficulté de la tâche à exécuter doit être adaptée à la longueur du texte.</p> <p>2. Pendant leur formation, les E doivent avoir eu l'occasion de s'exercer à différents styles de lecture. Cela inclut la lecture «intégrale» – qui est en règle générale une lecture lente – d'un texte poétique, par exemple, mais cela inclut également le passage d'un style de lecture à un autre lorsqu'il s'agit de textes d'une certaine longueur (lecture cursive, pour saisir les idées principales, et lecture sélective pour rechercher des informations particulières qu'on lit alors avec soin, etc.). Le style de lecture est en l'occurrence en rapport étroit avec les intentions du lecteur et le type de texte qu'il a devant lui. La lecture de textes d'une certaine longueur ne conduit en tout cas pas à la superficialité.</p> <p>3. Limiter l'examen à une rédaction et une traduction ne donne pas une image représentative des compétences qui doivent être exigées lors d'un examen de maturité. Avec une telle</p>
--	---

<p>Rédaction + traduction + contrôle CO seraient trop pour un examen.</p> <p>Arguments contre l'utilisation d'un dictionnaire (bilingue) à l'examen écrit</p> <p>1. Pour un grand nombre de diplômes et de certificats de langues internationaux, l'utilisation de dictionnaires est interdite durant les épreuves d'examen. Si l'on tend vers une harmonisation entre les certificats de maturité et les diplômes ou certificats internationaux, on ne peut donc pas autoriser l'utilisation du dictionnaire pendant les examens écrits.</p> <p>2. Les épreuves deviendraient trop faciles. Les E n'auraient plus besoin de connaître le vocabulaire et ne l'apprendraient donc plus.</p> <p>3. Si l'utilisation de dictionnaires était autorisée, il faudrait, au début de l'examen, distribuer le même dictionnaire à chacun des E, ce qui impliquerait des frais et du travail supplémentaires. Si on ne le fait pas, chaque E va arriver à l'examen avec un dictionnaire différent et l'égalité des chances ne sera plus garantie (recours!).</p>	<p>limitation, l'examen ne peut plus être considéré comme «valable».</p> <p>Arguments pour l'utilisation d'un dictionnaire (bilingue) à l'examen écrit</p> <p>1. En règle générale, les diplômes de langues internationaux ne s'adressent pas à un public précis et doivent pouvoir être utilisés dans le plus grand nombre possible de situations différentes. On ne peut donc exiger des diplômes et certificats internationaux un rapport avec la réalité des intéressés aussi étroit que celui qui doit exister dans le cas des examens de maturité. Cela ne signifie pas pour autant que les diplômes et certificats internationaux ne soient pas un cadre de référence important pour les examens de langues étrangères des maturités gymnasiale et professionnelle. L'expérience a montré que lorsque des examens de ce type (p.ex. la «Zentrale Mittelstufenprüfung» de l'Institut Goethe ou le «First Certificate in English» de l'Université de Cambridge) sont organisés en classe, en guise de tests avant l'examen de maturité, les E qui ont coutume d'utiliser un dictionnaire durant les tests linguistiques ne sont pas pour autant défavorisés.</p> <p>2. Si, au moment de l'élaboration des épreuves, il est tenu compte du fait que l'E peut utiliser des ouvrages de référence (dictionnaire principalement), l'examen ne sera pas trop facile. Du reste, on ne voit pas pourquoi il devrait y avoir pour les examens de langues étrangères de la maturité des conditions différentes de celles que l'on rencontre pour des tâches comparables dans le contexte extrascolaire? Ne serait-ce que par «réalisme», autrement dit pour garantir la relation avec la réalité, on ne peut renoncer à l'utilisation de dictionnaires.</p> <p>3. Tout le monde sait que certains dictionnaires sont bons et d'autres moins bons, que certains sont utiles et d'autres moins utiles. Tout professeur de langues quelque peu expérimenté est en mesure de faire des recommandations à ce sujet. Si les E décident de ne pas en tenir compte et apportent d'autres dictionnaires aux examens, ils le font sous leur propre responsabilité. Il est possible, mais pas indispensable, que l'école, voire l'institution qui organise les examens, distribue le même dictionnaire à tous les E.</p>
---	--

<p>4. Les E ne savent ni quand ni comment utiliser un dictionnaire à bon escient.</p> <p>5. S'il faut autoriser l'emploi de dictionnaires, seuls les dictionnaires monolingues devraient être autorisés.</p> <p>6. Si l'on admet l'utilisation de dictionnaires pour les épreuves écrites, en particulier pour le contrôle de la compréhension écrite, les E ne développeront plus de stratégies pour comprendre le sens des mots et des expressions qui leur sont inconnus.</p>	<p>4. Tous les E ont eu l'occasion, durant leur apprentissage des langues, d'apprendre à utiliser correctement un dictionnaire. En règle générale, une introduction à l'utilisation d'ouvrages de référence (comme par exemple des dictionnaires) est expressément prévue dans le plan d'études comme faisant partie intégrante de l'enseignement des langues étrangères.</p> <p>5. Il serait peu réaliste de vouloir limiter l'utilisation de dictionnaires aux dictionnaires monolingues – ce qui n'exclut d'ailleurs en rien leur utilisation quand elle est appropriée.</p> <p>6. Même avec un dictionnaire, et ne serait-ce que pour des raisons de temps, les E doivent utiliser d'autres stratégies de compréhension (de toute manière, ils n'auraient pas le temps de chercher tous les mots inconnus). L'examen de maturité est donc aussi l'occasion de montrer que durant leur formation les E ont acquis une certaine confiance en leur capacité de «deviner juste» et qu'ils ont appris à faire la différence entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas lorsqu'ils abordent un nouveau texte. Lorsque, grâce à des stratégies de compréhension appropriées, les E en sont arrivés là et qu'ils tombent sur un mot inconnu qui leur paraît important, mais dont ils ne parviennent pas à trouver le sens, il serait absurde de ne pas leur donner la possibilité de chercher ce mot dans un dictionnaire.</p>
<p>Arguments contre l'abandon d'un contrôle explicite des connaissances en grammaire et en vocabulaire («Structures et vocabulaire»)</p> <p>1. La meilleure façon d'évaluer les véritables compétences linguistiques d'un E, c'est à travers des épreuves de grammaire et de vocabulaire appropriées.</p> <p>2. Pour tout contrôle explicite des connaissances en grammaire et en vocabulaire on peut avoir recours à des tests objectifs et économiques.</p>	<p>Arguments pour l'abandon d'un contrôle explicite des connaissances en grammaire et en vocabulaire («Structures et vocabulaire»)</p> <p>1. Si, dans des examens axés sur les savoir-faire et en relation avec la réalité, on ne prévoit pas un contrôle explicite des connaissances en grammaire et en vocabulaire, cela ne signifie pas pour autant que la grammaire et le vocabulaire ne jouent aucun rôle dans des examens de ce type. Ils apparaissent donc aussi, sous une forme différenciée, dans les critères d'évaluation des épreuves d'expression orale et écrite.</p> <p>2. Lorsque, pour des épreuves de grammaire et de vocabulaire, on met l'accent sur le caractère objectif et économique des tests, on le fait au mépris du critère de validité, et de ce que l'on</p>

<p>3. Les diplômes de langues internationaux d'un certain renom comportent, au niveau des examens, une partie destinée à contrôler explicitement les connaissances en grammaire et en vocabulaire (p.ex. «Use of English» pour les examens de «Cambridge» et «Aufgaben zu den Ausdrucksmitteln» dans la forme actuelle [1995] de la «Zentrale Mittelstufenprüfung» de l'Institut Goethe).</p> <p>Arguments contre l'abandon d'un contrôle explicite des connaissances socioculturelles, en particulier des connaissances littéraires</p> <p>1. A la fin de leur formation gymnasiale, les candidates et candidats à la maturité doivent pouvoir attester de connaissances approfondies dans le domaine littéraire et, lors des épreuves d'examen, prouver qu'ils savent analyser et interpréter des textes littéraires, et donc qu'ils sont à même de les apprécier en tant qu'œuvres d'art. La formation gymnasiale a en effet également pour objectif d'ouvrir les E au monde de la littérature.</p> <p>2. L'examen de langues étrangères de la maturité ne doit pas être réduit à un examen de langues seulement.</p>	<p>appelle aussi la «face validity». Par ailleurs, des examens axés sur les savoir-faire et sur la réalité ne sont pas nécessairement non économiques. On peut aussi tenir compte de façon appropriée du critère du coût dans des examens axés sur les savoir-faire. Même si l'opposition validité-fiabilité ne peut jamais être totalement supprimée, il vaut mieux en cas de doute opter pour la validité.</p> <p>3. Il est vrai que dans beaucoup d'examens internationaux on continue à évaluer explicitement les connaissances en vocabulaire et surtout en grammaire. Mais, là encore, des efforts sont entrepris pour que ces examens soient plus largement axés sur les savoir-faire, soient mieux en rapport avec la réalité et pour qu'ils aient ainsi une «face validity» accrue (la nouvelle forme de la «Zentrale Mittelstufenprüfung», examen mon-dialement connu, de l'Institut Goethe ne comportera plus, par exemple, de contrôle explicite des connaissances en grammaire et en vocabulaire).</p> <p>Arguments pour l'abandon d'un contrôle explicite des connaissances socioculturelles, en particulier des connaissances littéraires</p> <p>Avant de revenir sur les deux arguments formulés ci-dessus, il convient de relever que l'on s'est déjà arrêté plusieurs fois dans ce rapport sur l'importance et la place de la littérature, notamment dans la formation gymnasiale.</p> <p>1. De tels objectifs en matière de littérature sont trop ambitieux – même pour la maturité gymnasiale. L'analyse et l'interprétation de textes dans une langue étrangère sont l'affaire de spécialistes. Il pourrait s'agir tout au plus de travailler sur des textes littéraires, le rapport personnel de l'E avec le texte devant alors être au premier plan. Le mandat de formation doit être conçu dans un sens plus large et ne pas se limiter au seul domaine littéraire (voir aussi le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC) du 9 juin 1994).</p> <p>2. Un examen de langues qui à des exigences élevées n'a rien de dépréciatif. Le reproche selon lequel le modèle d'examen de maturité proposé ici ne serait qu'un «simple» examen linguistique doit donc être réfuté. Par ailleurs, le souci à la base de cette objection majeure peut être écarté,</p>
---	---

	<p>en ce sens que l'on offre aux candidates et candidats à la maturité – s'ils le désirent – la possibilité de choisir des textes littéraires pour l'examen écrit et/ou pour l'examen oral.</p> <p>Sans vouloir nier la valeur de la littérature, des examens de maturité doivent permettre avant tout d'évaluer la capacité des E à poursuivre des études supérieures. Il s'agit donc aussi d'examiner, du moins en ce qui concerne les autres langues nationales, leur capacité à suivre des études dans les langues concernées, ce qui nécessite des connaissances linguistiques réceptives et productives adéquates.</p>
--	--

5 Différenciation

Les propositions présentées dans ce rapport doivent être différenciées en fonction du niveau général des exigences, des sujets, des types de textes, de la complexité des tâches à exécuter, de la durée de l'examen (et de ces différents éléments), etc.

5.1 en fonction du type de maturité: examens externes de maturité gymnasiale et examens fédéraux de maturité professionnelle

Les propositions qui ont été formulées dans le présent document devraient, dans la mesure du possible, s'appliquer de la même façon à ces types de maturité. En ce qui concerne la maturité professionnelle, une adaptation est déjà en cours dans le cadre des examens fédéraux de maturité professionnelle organisés chaque année depuis 1996. Pour ce qui est des examens de maturité libres, il pourra être tenu compte de nos propositions lors de la prochaine révision de *l'ordonnance sur les examens fédéraux de maturité du 17 décembre 1973*.

5.2 en fonction des objectifs de formation des différents types de maturité

- maturité gymnasiale (voir les objectifs stipulés à l'article 5 *RRM*),
- différentes maturités professionnelles (voir les objectifs généraux d'apprentissage et de formation stipulés dans les plans d'études cadres pour la maturité professionnelle).

5.3 en fonction de la langue cible (et de l'intensité de la formation préalable)

- deuxième langue nationale choisie ou imposée,
- troisième langue nationale ou langue étrangère choisie,
- troisième langue nationale ou langue étrangère en tant qu'«option spécifique» (voir article 9 *RRM*),
- «deuxième langue» pour une maturité bilingue (voir article 18 *RRM*).

On pourrait aussi prendre en considération le critère de la «transférabilité» lorsque les langues (L1 et L2) appartiennent à la même famille linguistique; exemple: imposer des exigences plus élevées en français, italien ou espagnol, L2, si la L1 est aussi une langue latine. Le cadre du modèle proposé ici serait dépassé si – en plus d'offrir des examens de maturité bilingue – on voulait tenir compte des attentes des candidats bilingues ou plurilingues. Il faudrait toutefois examiner s'il est possible de certifier et de décrire les compétences acquises (en général en dehors de l'école) dans d'autres langues étrangères que celles qui sont enseignées à l'école (en particulier pour la maturité professionnelle), et si oui, comment. Une des possibilités serait d'utiliser le «portfolio des langues». De plus, et compte tenu de l'importance de l'anglais dans les études et dans la vie professionnelle, il est extrêmement urgent de chercher comment les connaissances acquises en anglais par les candidates et candidats qui n'ont pas choisi l'anglais comme discipline d'examen peuvent être certifiées de façon adéquate et attestées dans le certificat de maturité (là encore, le «portfolio des langues» déjà maintes fois mentionné s'avère être un complément utile).

5.4 en fonction des particularités linguistiques régionales

Cantons bilingues et plurilingues: au niveau de la maturité gymnasiale et de la maturité professionnelle, les cantons bilingues de Berne, de Fribourg et du Valais, et le canton plurilingue des Grisons mettront l'accent sur l'acquisition de connaissances approfondies dans les autres langues cantonales.

Romanche (voir article 13 *RRM*): «Le canton des Grisons peut désigner le romanche et la langue d'enseignement, ensemble, comme «langue première» au sens de l'article 9, 2^e alinéa, lettre a.» Pour les candidats qui passent des examens de maturité selon l'article 13 *RRM*, il convient de tenir compte dans le cadre de l'examen de «langue première» du fait qu'il ne s'agit pas d'élèves «qui possèdent deux langues premières», mais d'élèves plurilingues.

Canton du Tessin: en tant que minorité linguistique et culturelle, le canton du Tessin se trouve confronté à la lourde tâche de devoir offrir à tous les élèves du secondaire II la possibilité d'approfondir leurs compétences non seulement dans une deuxième mais aussi dans une troisième langue nationale (les élèves tessinois acquièrent déjà des

connaissances de base dans une deuxième et troisième langue nationale pendant leur scolarité obligatoire) et, en même temps, de veiller à ce que les élèves puissent aussi acquérir des connaissances appropriées en anglais. Pour les maturités professionnelles, qui permettent d'accéder sans examen à toutes les hautes écoles spécialisées de Suisse, le canton du Tessin doit donner la priorité à l'allemand et à l'anglais. Toutefois, des connaissances satisfaisantes en français sont également importantes pour tous les jeunes tessinois qui suivent la filière de la maturité professionnelle (en particulier celle de la maturité professionnelle technique) et souhaitent poursuivre leurs études dans une haute école spécialisée ou une école professionnelle supérieure de Suisse romande. Actuellement, le Tessin étudie le moyen d'élargir les compétences de ses élèves en allemand et en anglais.

6 Application des propositions pour le renouvellement des épreuves de langues étrangères des examens de maturité

Pour la maturité gymnasiale, on peut partir d'éléments existants, mais pour la maturité professionnelle, bien que de premières expériences aient déjà été faites, il s'agit surtout de bâtir à neuf. Dans les deux cas, on peut et l'on doit s'appuyer sur ce qui existe déjà, sur les échelles de compétence et les récents diplômes de langues internationaux.

Par ailleurs, il faut encourager la *coopération avec les filières ou institutions de formation subséquentes* (universités, hautes écoles spécialisées). L'article 14g de l'ordonnance concernant l'organisation, les conditions d'admission, la promotion et l'examen final de l'école professionnelle supérieure prévoit explicitement «une participation équitable des futures écoles professionnelles supérieures à l'organisation et au déroulement des examens». Chaque fois que possible, des formes de coopération analogues pourraient également être encouragées entre le gymnase et l'université.

L'application générale des propositions de renouvellement devrait également être encouragée et accompagnée par des *publications dans des revues spécialisées*.

6.1 Examens externes de maturité (maturité suisse)

Les propositions doivent être intégrées dans les nouveaux *programmes* mis au point pour les examens externes de maturité. L'examen doit (aussi) y être très brièvement décrit. En ce qui concerne les examens fédéraux de maturité professionnelle, la chose a déjà été faite, sur mandat de la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP). Pour ce qui est des examens externes de maturité gymnasiale, le travail est en cours.

Le type d'examens proposés requiert un soin particulier dans la *sélection des professeurs* qui seront chargés d'adapter les épreuves d'examen en fonction des dispositions des programmes d'études et/ou de les faire passer. Il sera également nécessaire de prévoir une *formation d'examineur* en conséquence (organisée par les directions des examens fédéraux de maturité professionnelle et de maturité gymnasiale).

6.2 Examens cantonaux de maturité reconnus au niveau suisse

6.2.1 Examens de maturité professionnelle

6.2.1.1 Pour que les propositions soient intégrées dans les *programmes d'études cantonaux pour la/les maturité(s) professionnelle(s)*, des cours de *formation complémentaire* (organisés par les trois instituts suisses de pédagogie pour la formation professionnelle de Berne, Lausanne et Lugano, l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail [OFIAMT], la CFMP, les conférences des offices cantonaux de la formation professionnelle, en collaboration avec les associations d'enseignants) doivent être prévus pour les *responsables des plans d'études au sein des offices cantonaux de la formation professionnelle*. Des représentants des hautes écoles spécialisées doivent également être associés à ces cours sous une forme appropriée.

6.2.1.2 Parallèlement à cela, les trois instituts suisses de pédagogie pour la formation professionnelle et l'OFIAMT, en collaboration avec la CFMP, les offices cantonaux de la formation professionnelle, les associations d'enseignants et des représentants des gymnases et des hautes écoles spécialisées, devraient offrir des *cours de formation continue, des cours de perfectionnement pour les professeurs de langues étrangères chargés d'élaborer les examens de maturité*. Dans ces cours, à caractère pratique, des examens ou parties d'examens de maturité devraient être élaborés concrètement. L'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle, Section langue italienne, à Lugano, a organisé durant l'année scolaire 1996/97 un cours de perfectionnement (de 10 après-midi), qui a été consacré aux examens de maturité professionnelle en langues étrangères, et en 1997/98 il poursuivait sur le même thème.

6.2.1.3 Dans une prochaine étape, il serait judicieux que soient constitués des *groupes de travail* au niveau cantonal ou à celui des écoles (voir également chapitre 6.2.2.3). Au Tessin, depuis 1994, des groupes de travail cantonaux élaborent en commun chaque année les épreuves d'examens comptant pour la maturité professionnelle technique et la maturité professionnelle commerciale. Ainsi, dans toutes les écoles du canton, l'examen de maturité professionnelle est le même.

6.2.2 Examens de maturité gymnasiale

6.2.2.1 Etant donné que, dans le domaine des langues étrangères, les plans d'études cadres destinés aux écoles de maturité n'abordent pas explicitement le thème des examens de maturité (type d'évaluation), il serait judicieux de tenir compte des propositions formulées dans le présent document lors de la révision des *programmes d'études cantonaux pour les écoles de maturité gymnasiale* (plusieurs cantons ont déjà créé des groupes de travail appropriés). A cet effet, le Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS) – en collaboration avec les organes de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les commissions spécialisées de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) et, si possible, des représentants des universités – devrait proposer des *cours de perfectionnement pour les personnes responsables des programmes d'études cantonaux* et intégrer ainsi l'idée du renouvellement des examens de maturité dans leurs efforts en faveur de l'application des plans d'études cadres.

6.2.2.2 Parallèlement à cela, les organismes et institutions mentionnés au point 6.2.2.1 devraient, en collaboration avec les centres cantonaux pour le perfectionnement des professeurs (des gymnases) et des représentants des écoles de maturité professionnelle, proposer des *cours de perfectionnement pour les professeurs de langues étrangères des gymnases*. De manière analogue à ce qui a été dit au point 6.2.1.2, il s'agirait, dans ces cours, de travailler concrètement à l'élaboration des examens de maturité.

Par ailleurs, il serait souhaitable que ce thème soit également repris dans les programmes de perfectionnement pour les professeurs de langues étrangères des gymnases, programmes cantonaux ou programmes spécifiques aux différents établissements scolaires. Dans le canton du Tessin, une journée d'étude a été organisée le 29 août 1995 pour les professeurs d'allemand des écoles de maturité tessinoises (maturité gymnasiale et maturité professionnelle), avec la participation de Gerhard Neuner (de l'Université de Kassel), sur le thème: «Tester: Evaluation et certification axées sur le savoir-faire et la réalité dans les cours DaF des écoles de maturité du Tessin».

6.2.2.3 De même, dans le domaine gymnasial, il serait important de constituer des *groupes de travail* cantonaux (si possible, également au niveau des écoles). Il faudrait encourager des formes appropriées de collaboration avec les groupes de travail mentionnés au point 6.2.1.3.

Les propositions pour un renouvellement des examens de langues étrangères de la maturité sont à considérer comme autant d'objectifs qui peuvent être atteints plus ou moins rapidement. Des impératifs d'ordre technique laissent supposer que leur application sera plus rapide au niveau de la maturité professionnelle qu'à celui de la maturité gymnasiale. Dans ce cas, la rapidité de la mise en œuvre dépend chaque fois de la situation de départ; de plus, des modifications et des changements de priorités au niveau des examens de maturité impliquent généralement – ne serait-ce que pour des raisons de cohérence – des modifications et des changements de priorités dans l'enseignement

dispensé en amont. Dans bien des gymnases suisses, des travaux intéressants, qui vont dans le sens de nos propositions, ont cependant déjà été entrepris au niveau des examens maturité dans le domaine des langues étrangères; il s'agit maintenant de les développer de façon cohérente.

7 Conclusion

Les propositions et les suggestions présentées dans ce rapport n'ont pas été faites dans l'intention «d'uniformiser» dans tout le pays les examens de langues étrangères des différentes maturités. Elles sont à considérer comme une contribution à une réflexion sur la manière dont des examens de ce type peuvent évoluer. La direction que doit prendre cette évolution est définie par des termes-clés tels que «en relation avec la réalité», «axé sur le savoir-faire», «transparence». Il va de soi que pour des examens qui permettent d'accéder librement, et ce, dans toute la Suisse, à l'université ou aux hautes écoles spécialisées, il faut également viser un degré de validité aussi élevé que possible.

Les efforts entrepris pour renouveler les examens de maturité en langues étrangères peuvent ainsi fournir l'occasion d'une discussion ouverte, par delà les frontières cantonales et linguistiques, entre collègues du même degré, mais aussi entre l'université et la haute école spécialisée, et, chose particulièrement importante aujourd'hui, arriver ainsi à jeter un pont entre le gymnase et la formation professionnelle, entre maturité gymnasiale et maturité professionnelle.

Annexes

Remarque

La plupart des exemples figurant en annexe émanent de documents utilisés dans le cadre de l'enseignement de l'allemand au Tessin. Ils peuvent être repris tels quels ou adaptés pour l'enseignement des langues étrangères dans d'autres régions linguistiques.

Annexe 1: Grille d'auto-évaluation des connaissances linguistiques

Remarque afférente à l'annexe 1

La grille d'auto-évaluation (globale) des connaissances linguistiques – l'auto-évaluation est basée sur les listes de repérage qui figurent dans le Portfolio Langues – fait partie du projet (suisse) de portfolio des langues qui a été élaboré par le groupe de travail Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse, en collaboration avec le projet réalisé dans le cadre du Programme national de recherche 33 «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems». La version française – ou anglaise – de cette grille figure également dans le document publié par le Conseil de l'Europe et intitulé « Portfolio Européen des Langues – Propositions d'élaboration »/«European Language Portfolio – Proposals for Development» (CC-LANG(97)1, Strasbourg 1997).

**Annexe 2: Exemples pour l'évaluation des
épreuves orales de langues étrangères des
examens de maturité**

Annexe 3: Grille d'évaluation pour l'oral

Remarque afférente à l'annexe 3

La «Grille d'évaluation pour l'oral» (voir page 31) a été mise au point dans le cadre du projet «Evaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse», projet du Programme national de recherche 33, et a été également adoptée, dans sa version française et anglaise, dans le «Cadre européen commun de référence», ou «Common European Framework of reference» du Conseil de l'Europe (Strasbourg 1996). Les versions allemande et anglaise figurent dans cette annexe, en complément de la page 31.

**Annexe 4: Exemples d'éléments figurant dans les
épreuves écrites de langues étrangères des
examens de maturité**

Annexe 4A: Compréhension orale

Annexe 4B: Compréhension écrite

Annexe 4C: Expression écrite

**Annexe 5: Exemples pour l'évaluation des épreuves
écrites de langues étrangères des
examens de maturité, et notamment de
l'expression écrite**

Grille d'évaluation pour le compte rendu du film

Adéquation au type de texte

3 points

Le texte correspond de par son style (type de texte) à un compte rendu de film selon le modèle suivant:

- reproduit fidèlement la structure,
- concision/densité de l'information,
- mise en évidence des thèmes et éléments du discours.

2 points

A des difficultés sur certains points.

1 point

A de la peine avec la plupart des exigences.

Contenu

3 points

Le texte répond aux attentes d'un lecteur qui n'a pas vu la vidéo et souhaite brièvement s'informer.

Il décrit le thème traité,
précise les points principaux,
informe sur la confection du film vidéo.

2 points

Il manque certes quelques éléments mais, dans son ensemble, le compte rendu atteint son objectif (vis-à-vis du lecteur).

1 point

Le texte ne répond qu'en partie aux attentes.

Expression

6 points

Le texte est clair et compréhensible. Il forme un tout. La structure des phrases et du texte est complexe, avec quelques erreurs formelles seulement (morph.) qui ne nuisent pas à la lecture. Le texte est sans aucun doute acceptable même pour un locuteur natif «non préparé».

4 points

Le texte est clair et compréhensible, quelques lacunes langagières nuisant parfois à son efficacité. Le texte forme un tout. Des imprécisions dans la construction des phrases, au niveau de la morphologie, et aussi dans le choix des mots, nuisent parfois à la lecture, surtout lorsqu'il y a tentative de s'exprimer avec une plus grande précision. Acceptable cependant pour un «lecteur non préparé».

2 points

Le texte est compréhensible sur les points essentiels mais souvent difficilement compréhensible au niveau des détails. Le candidat ou la candidate qui écrit a de la peine à exprimer ce qu'il voudrait. Quantité d'erreurs au niveau de la morphologie/structure des phrases, constructions de phrases simples «encore» correctes, accumulation d'erreurs pour des constructions plus complexes. Demande un véritable effort de compréhension de la part du lecteur.

Critères d'évaluation des travaux de rédaction

Compréhensibilité

4 points

Le texte est aisément compréhensible dans ses moindres détails. Il se lit facilement et rapidement. L'expression est tout à fait correcte: on note à peine une influence de la L1 au niveau du lexique et de la syntaxe, et lorsque c'est le cas, elle n'irrite pas le lecteur; les quelques fautes de morphologie ne nuisent aucunement à la compréhension. Le texte est bien structuré, les idées principales et les idées secondaires bien enchaînées les unes aux autres, le lecteur n'a guère besoin de compensations.

3 points

Le texte est aisément compréhensible dans ses moindres détails. Il se lit facilement mais, de temps en temps, il faut relire une phrase ou un membre de phrase pour en comprendre le sens. L'expression est tout à fait correcte: on note cependant une influence de la L1 au niveau du lexique et de la syntaxe qui irrite parfois le lecteur. De fréquentes erreurs morphologiques, mais pas très dérangeantes. Le texte est clair et les idées s'enchaînent de telle sorte que le lecteur n'a guère besoin de compléter lui-même pour trouver la logique du texte.

2 points

Le texte dans son ensemble est largement compréhensible. Des imprécisions obligent cependant le lecteur à plusieurs lectures, sans qu'il puisse pour autant saisir tous les détails. L'expression est tout juste correcte: les fautes sont très nombreuses sur le plan morphologique, syntaxique et lexical, et les idées, comme les éléments du texte, ne s'enchaînent qu'occasionnellement. Le lecteur est parfois obligé d'extrapoler pour trouver la logique du texte.

1 point

Le lecteur doit faire un effort quasiment continu pour parvenir au bout du texte. Plusieurs lectures sont nécessaires pour en comprendre le sens, et le lecteur doit y mettre beaucoup de bonne volonté; bien des choses (même des idées principales) demeurent incompréhensibles. Une grande influence de la L1 (sur le plan syntaxique et lexical) rend la lecture difficile, et parfois même impossible. La morphologie est plutôt le fruit du hasard. Les idées ne sont perceptibles qu'en gros. Il n'y a pratiquement pas d'éléments de liaison ou d'articulation.

Adéquation

3 points

Formellement, le texte correspond tout à fait au type de texte exigé. Il est adapté à ses destinataires. Le lecteur se sent concerné. Le texte réalise son intention communicative. Sur le plan linguistique, le style se distingue par l'utilisation fréquentes d'éléments de liaison et par suffisamment de variété dans le choix des mots. Il est cependant évident que le texte n'a pas été écrit par un locuteur natif.

2 points

Formellement, le texte correspond largement au type de texte exigé. Dans le texte, l'intention communicative est évidente, mais le lecteur est confronté à une capacité d'expression plutôt modeste, c'est-à-dire qu'il se sent concerné mais que son plaisir est limité.

1 point

En dépit de graves erreurs au niveau de la forme, le texte correspond encore au type de texte exigé. Le texte atteint certes son intention communicative, mais il exige de la part du lecteur beaucoup de bonne volonté pour s'accommoder de toutes les faiblesses au niveau de l'expression. Le lecteur ne se sent pas très concerné par le texte; sa capacité de réaction est limitée.

Précision de l'exécution – valeur informative et caractère circonstancié du texte

3 points

Compte tenu de ce qui est demandé, les informations fournies sont plus que suffisantes. Les exigences sur le plan du contenu sont également plus que remplies. Densité de l'information et redondance se complètent: le lecteur a suffisamment de temps pour se préparer à enregistrer de nouveaux éléments d'information.

2 points

La quantité d'informations fournie satisfait en gros aux exigences d'un travail écrit. Toutes les prescriptions ont été prises en compte. La densité de l'information est certes satisfaisante dans l'ensemble, mais le texte est soit trop redondant – on en arrive alors à des répétitions qui dérangent, soit pas assez redondant – et le lecteur doit alors passer trop vite, et sans y être préparé, au point suivant.

1 point

Les informations fournies correspondent encore tout juste aux exigences imposées. Mais toutes les prescriptions ne sont pas remplies. La densité de l'information est insuffisante en ce sens que le texte n'est qu'une simple énumération d'éléments. Le lecteur est par conséquent amené brusquement au point suivant.

Annexe 6: Exemples de notices d'information et de brochures à l'intention des candidates et candidats à la maturité pour la préparation et le déroulement des examens de langues étrangères

GUIDE POUR LES EXAMENS FEDERAUX DE MATURITE PROFESSIONNELLE

Veillez lire attentivement les explications suivantes. Vous pouvez poser vos questions au Secrétariat des examens fédéraux de maturité professionnelle, Christoffelgasse 3, 3011 Berne, Tél.: 031/328 40 50.

TENEUR :

1. Admission, disciplines d'examen, inscription, droits d'inscription et finances d'examen
2. Genre d'examen, modalités de la maturité professionnelle technique
3. Genre d'examen, modalités de la maturité professionnelle commerciale
4. Extraits du règlement sur les examens

1. ADMISSION, DISCIPLINES D'EXAMEN, INSCRIPTION, DROITS D'INSCRIPTION ET FINANCES D'EXAMEN

1.1 Admission

Les candidates et candidats qui désirent obtenir un certificat fédéral de maturité professionnelle de type technique, commerciale, artistique ou artisanale, doivent disposer d'un diplôme fédéral de capacité ou d'un diplôme équivalent.

1.2 Disciplines d'examen

Au choix de la candidate ou du candidat, les examens peuvent être subis en entier en une seule session (examens complets) ou répartis sur deux sessions (examens partiels). Les seconds examens partiels doivent cependant être subis dans le courant de l'année suivant les premiers examens partiels.

La première partie des examens partiels comporte les disciplines qui font uniquement l'objet d'un examen écrit ou d'un examen oral:

- | | |
|---|--|
| pour la maturité professionnelle technique: | <ul style="list-style-type: none">- Histoire et institutions politiques- Droit et économie- Physique- Chimie- Branche à option obligatoire |
|---|--|

- pour la maturité professionnelle commerciale:
- Mathématiques
 - Economie d'entreprise et droit
 - Histoire et institutions politiques
 - Branche à option obligatoire 1
 - Branche à option obligatoire 2

La deuxième partie des examens partiels s'étend aux quatre disciplines restantes:

- Langue maternelle
- Deuxième langue nationale
- Anglais ou troisième langue nationale
- Pour la maturité professionnelle technique: mathématiques
- Pour la maturité professionnelle commerciale: techniques quantitatives de gestion

1.3 Inscription et finances d'examen

(...)

2. GENRE D'EXAMEN, MODALITES DE LA MATURITE PROFESSIONNELLE TECHNIQUE

Les indications suivantes sont valables pour les examens de maturité professionnelle technique. Les programmes d'études des maturités artisanales et artistiques n'ont pas encore été établis.

La matière d'examen de toutes les disciplines qui font l'objet d'examens ainsi que les modalités de ceux-ci sont décrits dans les «Programmes d'études pour la maturité professionnelle technique». Les programmes peuvent être commandés auprès du **Secrétariat des examens, Christoffelgasse 3, 3011 Berne (Tél. 031/328 40 50)** pour le prix de revient de 10.– frs. Le règlement sur les examens fédéraux de maturité professionnelle peut également être obtenu (4.– frs) à la même adresse.

2.1 Langue maternelle

(...)

2.2 Deuxième langue nationale, anglais ou troisième langue nationale

L'examen comporte une partie écrite et une partie orale. L'épreuve écrite dure 90 minutes et comprend les parties «Communication orale (écouter et parler)», «Compréhension écrite» et «Expression écrite». Il est permis d'utiliser les ouvrages de référence usuels tels que dictionnaires, etc.

L'examen oral se déroule par groupes et dure 15 minutes par candidate/candidat. Le candidat/la candidate présente un exposé d'environ 5 minutes (7 à 8 minutes pour la discipline «anglais») sur un sujet librement choisi. La présentation est illustrée par la projection d'un ou de plusieurs transparents conçus et réalisés de façon autonome avant l'examen. Ensuite la candidate/le candidat dirige une discussion sur le thème présenté.

Le **déroulement** d'un exposé peut être comme suit:

Introduction

- Justification du choix du thème
- Sources d'information
- Cheminement adopté, présentation succincte de la structure

Par l'introduction les auditrices/auditeurs doivent être en mesure de savoir ce qui sera présenté et de quelle façon, de manière à éveiller leur intérêt et à les motiver.

Corps du sujet

- Divers aspects du thème
- Eventuellement argumentation pour ou contre
- Statistiques, esquisses, etc. (transparents)

Conclusion

- Résultats
- Remarques finales

Quelques recommandations concernant l'exposé:

1. Ne vous présentez pas à l'examen avec un texte écrit dans l'intention de le lire. On vous interromprait immédiatement. Parlez librement.
2. N'écrivez pas de longues phrases sur le transparent.
3. N'oubliez pas que le temps consacré à votre exposé est limité. Ayez donc le courage de renoncer à une trop grande quantité d'informations au profit d'un exposé clair.
4. L'exposé présenté à l'examen ne devrait pas être le premier en son genre. Profitez donc de chaque possibilité offerte pour vous entraîner entre collègues.

5. L'exposé est suivi d'une discussion. En conséquence l'exposé est à structurer de manière à souligner les arguments que la candidate/le candidat veut ensuite intégrer dans la discussion.

(...)

2.11 Branche à option obligatoire: anglais ou troisième langue nationale

voir 2.2

(...)

3. GENRE D'EXAMEN, MODALITES DE LA MATURITE PROFESSIONNELLE COMMERCIALE

(...)

En avril 1998, la direction des examens fédéraux de maturité professionnelle

Remarque:

Pour ce qui est des examens de langues étrangères de la maturité professionnelle commerciale, les épreuves sont identiques à celles de la maturité professionnelle technique (à une exception près: la durée de la partie écrite des examens de langues étrangères de la maturité professionnelle commerciale est de 120 minutes, tandis que pour la maturité professionnelle technique elle est de 90 minutes).

<p>Maturité – allemand 1995 Liceo Lugano 2</p>
--

Fiche d'informations pour l'examen écrit

...

Il sera question ci-après de mouvements que l'on désigne communément sous le nom de sectes. Les textes qui ont été choisis et les travaux qui s'y rapportent caractérisent certains de ces mouvements, rendent attentifs aux particularités des groupements de ce type et montrent comment ils fonctionnent.

La **première partie** de l'examen écrit porte sur la **compréhension écrite**. Avec des textes portant sur les mouvements de la scientologie et Hare Krichna
Durée: environ 105 minutes.

La **deuxième partie** de l'examen – **compréhension audiovisuelle** – débutera à **10 heures**. Il s'agira de prendre des notes sur certains points.

Thème de la cassette vidéo «Le gourou: guide ou suborneur»

Durée: environ 30 minutes (durée de la vidéo: 15 minutes /15 minutes pour la mise au propre des notes)

La **troisième partie** consiste en un bref **travail de rédaction**.

Les notes prises durant la deuxième partie de l'examen devront être remaniées sous forme de texte

Durée: environ 40 minutes.

L'utilisation de dictionnaires et de grammaires est bien sûr autorisé!

Liceo Locarno

Maturité – allemand 1996

Informations importantes concernant les examens d'allemand

La maturité comprend **deux** parties:

Partie A:

- | | |
|--|------------|
| 1. Survol du texte | 20 minutes |
| 2. Compréhension audiovisuelle (deux séquences vidéo se rapportant à deux thèmes différents) | 35 minutes |

Partie B:

Permet d'examiner la lecture et la rédaction
à partir des thèmes abordées dans les séquences vidéo

Temps imparti: 120 minutes

Important:

L'utilisation de dictionnaires et de grammaires est autorisée. Interdiction d'utiliser du matériel électronique.

En mai 1996, les responsables de l'examen

