

Günther Schneider • Brian North

**«Dans d'autres langues, je suis
capable de ...»
Échelles pour la description,
l'évaluation et l'auto-évaluation des
compétences
en langues étrangères**

Rapport de valorisation



Programme national de recherche 33

L'efficacité de nos systèmes de formation

Günther Schneider • Brian North

**«Dans d'autres langues, je suis
capable de ...»
Échelles pour la description,
l'évaluation et l'auto-évaluation des
compétences
en langues étrangères**

Rapport de valorisation



Programme national de recherche 33

L'efficacité de nos systèmes de formation

**«Dans d'autres langues, je suis
capable de ...»
Échelles pour la description,
l'évaluation et l'auto-évaluation des
compétences
en langues étrangères**

Rapport de valorisation



Programme national de recherche 33
L'efficacité de nos systèmes de formation

Impressum:

Berne et Aarau, 2000

Editeurs: Direction du Programme national de recherche 33 (PNR 33), en collaboration avec le
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

© Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

ISBN 3-908117-49-8

Traduction: Pascale Noet, Fribourg

Couverture: Harriet Höppner, graphiste, Zurich

Mise en page: Miriam Dalla Libera, Bâle

Imprimerie: Fasler Druck AG, Aarau

CSRE

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau

Günther Schneider • Brian North

**«Dans d'autres langues, je suis
capable de ...»
Échelles pour la description,
l'évaluation et l'auto-évaluation des
compétences
en langues étrangères**

R a p p o r t d e v a l o r i s a t i o n



Programme national de recherche 33
L'efficacité de nos systèmes de formation

Les rapports de valorisation du Programme national de recherche 33 «L'efficacité de nos systèmes de formation» ont pour but de préciser à l'intention d'un vaste public les résultats essentiels, les conclusions et les perspectives de valorisation de chacun des projets.

Ils sont retracés dans les chapitres suivants:

- 1 Coordonnées du projet**
- 2 Objectifs et questions principales de recherche**
- 3 Champ de recherche et degrés du système éducatif concernés**
- 4 Démarche et méthodes**
- 5 Résultats les plus importants**
- 6 Activités de valorisation**
- 7 Conclusions, recommandations, propositions**
- 8 Recommandations pour une activité de recherche ultérieure**
- 9 Publications**
- 10 Institutions et personnes de contact**
- 11 Publication de livres du PNR 33**
- 12 Rapports de valorisation**

Pour des informations approfondies consulter le livre:

*Günther Schneider, Brian North [en préparation]: Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. (Arbeitstitel). Rüegger, Chur/Zürich
Cette publication ne paraîtra qu'en version allemande.*

*Ce rapport de valorisation est aussi disponible en langue allemande sous le titre:
«In anderen Sprachen kann ich ...» Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbst einschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*

1. Coordonnées du projet

Titre: Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système éducatif suisse. Descripteurs transparents et cohérents des compétences en langues étrangères en tant qu'instruments d'évaluation, d'information et de planification (requête FNRS N°4033-035808)

Équipe de travail: Requérant principal: Günther Schneider, Institut de langue allemande, Université de Fribourg

Co-requérants: René Richterich, Ecole de français moderne, Université de Lausanne (jusqu'en juillet 1997)

Collaborateurs/trices scientifiques:

Brian North, Eurocentres, Zurich

Barbara Tscharner (novembre 1993–juillet 1994);

Leonor Comet (octobre 1994–mai 1996)

Coopération: Institutions représentées dans le groupe de travail «Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse»: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT), Eurocentres, Office de coordination des Écoles-clubs Migros (KOST)

Durée: novembre 1993 à mai 1998

2. Objectifs et questions principales de recherche

Avec la mobilité croissante, l'apprentissage des langues étrangères a pris de plus en plus d'importance. La situation sur le marché du travail redonne du poids aux diplômes en général, et en langues étrangères, en particulier. En Suisse comme dans l'Europe unifiée, la question de

l'équivalence et de la reconnaissance des certifications et des diplômes de langues est de plus en plus urgente.

Tout le monde sait que la valeur informative des notes est très faible – sauf pour les initiés, qui connaissent par exemple le niveau de la classe, la maîtresse, le programme et les manuels utilisés. Sans ces informations complémentaires, il n'est guère possible de savoir quelles connaissances concrètes et quelles compétences ont mérité la mention «bien» par exemple. Même les indications que l'on trouve sur les diplômes telles que «connaissances de base», «niveau moyen», «avancé» sont vagues et ambiguës. Pas plus que les notes, de telles indications ne donnent d'informations sur ce que l'apprenant est réellement capable de faire dans la langue étrangère. Seule une évaluation verbale et une description détaillée du niveau peuvent fournir de telles informations.

Ces dernières années, on a tenté, à diverses reprises, de créer les conditions pour obtenir davantage de transparence en Europe. Les organismes de certification responsables de diplômes de langues connus et largement diffusés se sont notamment associés pour faciliter la comparaison de leurs diplômes et de leurs examens de langues. À la suite d'un Symposium qui s'est tenu à Rüschlikon en 1991 sous le titre «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification», le Conseil de l'Europe a décidé de créer un Cadre commun de référence pour l'apprentissage des langues en Europe et d'élaborer, sur cette base, un Portfolio européen des langues.

Notre travail de recherche devait notamment contribuer au projet «langues vivantes» du Conseil de l'Europe. L'objectif de ce travail est de permettre davantage de transparence concernant les compétences en langues étrangères acquises à l'école et à l'extérieur de l'école et de créer les bases permettant de mieux comparer les différents diplômes. Des échelles de descripteurs de compétences peuvent servir de base de comparaison et de moyen pour accroître la transparence. Notre projet avait principalement pour objectifs:

1. de mettre au point une échelle commune de descripteurs de compétences pour tous les niveaux permettant d'établir une comparaison entre les compétences acquises par les apprenants dans diverses langues cibles, dans les diverses institutions de formation et dans les différentes régions linguistiques de la Suisse;
2. de contribuer à la définition de niveaux de référence européens dans le cadre de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues (*Common European framework of reference*);

3. de mettre au point les échelles de compétences et les instruments d'auto-évaluation qui serviront de base à l'élaboration et à l'expérimentation d'un Portfolio européen pour donner aux apprenants la possibilité d'évaluer leurs connaissances et leurs progrès en langues étrangères en les comparant à un cadre de référence reconnu sur le plan international. Les échelles de compétences existantes sont en règle générale le résultat du consensus d'un groupe d'experts. Dans notre projet, nous avons voulu associer les utilisateurs au processus d'élaboration des échelles. Le projet cherchait des réponses aux questions suivantes:

- Est-il possible de construire empiriquement une échelle de compétences qui tienne compte des tendances et des normes d'évaluation du personnel enseignant suisse?
- Quels aspects de la capacité à communiquer en langue étrangère et quelles aptitudes peut-on inscrire dans une échelle commune?
- Combien de niveaux est-il possible et pertinent de différencier?
- Comment sont compris et interprétés les descripteurs de compétences par différents groupes d'utilisateurs?
- Quel est le rapport entre hétéro-évaluation et auto-évaluation?

Nous nous sommes fixé une série de conditions-cadre exigeantes: premièrement, l'échelle devait convenir à la description de tous les niveaux. Deuxièmement, elle devait être pertinente et utilisable dans tous les secteurs du système éducatif suisse après le cycle primaire. Troisièmement, elle devait pouvoir être comprise et utilisée par le personnel enseignant de tous les degrés et de tous les secteurs sans introduction ni entraînement préalables. Quatrièmement, elle devait être disponible en trois langues: allemand, français et anglais. Cinquièmement, elle devait être formulée en termes positifs en décrivant ce que les apprenants savent faire et non pas ce qu'ils ne savent pas faire. Et pour finir, elle devait refléter les principaux aspects de la capacité à communiquer en langue étrangère.

3. Champ de recherche et degrés du système éducatif concernés

Le projet s'est concentré sur les points d'intersection du système éducatif suisse, principalement sur le dernier degré de l'école obligatoire, sur les écoles professionnelles de commerce, les écoles de maturité et sur les degrés et diplômes de la formation des adultes.

Notre recherche a pour objet les compétences des apprenants des différentes régions linguistiques de la Suisse en *allemand, français et anglais langues étrangères* et les attitudes du personnel enseignant dans l'évaluation de ces compétences.

4. Démarche et méthodes

Comme nous voulions construire notre échelle de compétences d'après une nouvelle démarche, nous avons d'abord testé notre méthodologie lors d'une pré-enquête en 1994. Nous avons choisi l'anglais pour mener cette enquête parce que c'est la langue étrangère étudiée dans toutes les régions linguistiques de la Suisse et que la plupart des échelles de compétences disponibles sont en anglais. Une centaine d'enseignant(e)s d'anglais et environ 1000 apprenants ont été impliqués dans cette première enquête. Celle-ci portait essentiellement sur l'interaction et la production orales (au sens de monologue suivi). A titre expérimental, nous y avons également inclus des descripteurs de compétences pour l'interaction écrite (correspondance, messages, notices, etc.) et pour la production écrite (rapports, dissertations, etc.).

Après le succès de l'enquête-pilote, nous avons ajouté l'allemand et le français langues étrangères ainsi que le domaine de la réception (compréhension orale et compréhension de textes écrits) à notre enquête principale de 1995. 190 enseignant(e)s de langues étrangères et

1700 apprenants de toutes les régions linguistiques et de tous les secteurs du système éducatif de la Suisse ont participé à cette enquête. La méthode de travail a été la même pendant les deux phases de l'enquête, à quelques nuances près: 1. rassemblement de descripteurs de compétences, 2. vérification de la pertinence de ces descripteurs au cours d'ateliers, 3. collecte des données: évaluation des apprenants à l'aide des descripteurs, 4. analyse statistique et exploitation des données.

Rassemblement des descripteurs de compétences dans des banques de données

Dans la première phase du projet, nous avons rassemblé des descripteurs de compétences et constitué des banques de données. Plus d'une quarantaine d'échelles principalement d'origine anglo-saxonne ont constitué notre principale source d'information pour ce premier travail. Les descripteurs utilisés dans ces échelles de compétences associent généralement différents aspects de la communication (par exemple: «Il/elle peut échanger des informations et défendre ses opinions avec aisance et sans erreurs dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle»). Il existe bien entendu toujours des apprenants pour lesquels seule une partie d'un tel énoncé est pertinente. Nous avons donc essayé de morceler les descriptions complexes en isolant le plus possible les différents aspects. Les descriptions élémentaires ainsi obtenues ont été réparties, dans des banques de données, sous les rubriques «interaction», «production», «compréhension orale» et «compréhension écrite» et classées par catégories. Pour définir ces dernières, nous nous sommes fondés sur les modèles récents de description des compétences langagières et sur le système de catégorisation du *Cadre européen commun de référence* en voie d'élaboration. Le domaine des stratégies de communication n'ayant guère été pris en compte dans les échelles de compétences alors disponibles, c'est principalement pour ce domaine que nous avons élaboré de nouveaux descripteurs pendant la première année du projet.

Le résultat de cette collecte a donné environ 2000 courts énoncés pour décrire ce que les apprenants savent faire dans et avec la langue étrangère et comment/avec quelle aptitude ils savent le faire.

Vérification de la pertinence des descripteurs au cours d'ateliers

En 1994 et 1995, plus de 30 ateliers réunissant environ 250 enseignant(e)s des différents secteurs du système éducatif et des différentes régions linguistiques ont été organisés pour déterminer:

- quels descripteurs étaient bien compris et interprétés par tous de la même façon,
- quels types de descripteurs étaient plutôt rejetés ou favorisés,
- quelles traductions donnaient lieu à diverses interprétations et devaient être révisées.

Dans les ateliers, les enseignant(e)s recevaient de brèves descriptions écrites sur des bouts de papier qu'ils devaient ensuite classer en tandem selon diverses catégories et différents niveaux. Ils pouvaient en outre juger ces descriptions et signaler celles qui leur semblaient claires et transparentes, celles qui, à leurs yeux, étaient pertinentes pour leurs apprenants, et celles qui d'après eux se prêtaient à l'auto-évaluation des élèves. Nous avons ensuite éliminé ou reformulé et testé lors d'ateliers ultérieurs les descripteurs qui avaient été jugés négativement ou qui n'avaient pu être classés sans hésitation dans l'une ou l'autre catégorie.

Collecte des données: évaluation des apprenants

Parmi les descripteurs de compétences qui avaient passé le test des ateliers, nous avons choisi les meilleurs et nous avons élaboré une série de questionnaires d'évaluation pour différents niveaux. Les questionnaires correspondant à des niveaux voisins avaient toujours en commun plusieurs «items d'ancrage», qui assurent la cohésion entre les questionnaires. Les enseignant(e)s ont ensuite utilisé ces questionnaires pour évaluer les apprenants.

Après une période d'observation, chacun(e) des enseignant(e)s participant à l'enquête a d'abord évalué dix élèves de sa classe à l'aide d'un questionnaire très complet comprenant 50 descripteurs de compétences. À l'aide d'un questionnaire plus court, ils ont ensuite évalué, grâce à des enregistrements vidéo, une sélection d'apprenants représentant différents niveaux.

L'évaluation des mêmes apprenants par tous les enseignants de langues étrangères grâce aux enregistrements vidéo devait permettre de déterminer le degré de sévérité dont les évaluateurs faisaient preuve.

Au cours de l'enquête principale, une sélection d'apprenants a également rempli un questionnaire d'auto-évaluation. Pour l'auto-évaluation, certaines descriptions de compétences ont été reformulées sous la forme «je suis capable de ...» et ont été en partie simplifiées.

Pour permettre une évaluation externe, certains apprenants ont en outre passé des tests de compréhension orale et écrite ou des examens de diplôme. Pour l'anglais, il s'agissait des examens de Cambridge; pour le français, des examens du DELF et du DALF («Diplôme d'études de langue française» et «Diplôme approfondi de langue française») et pour l'allemand, du Zertifikat «Deutsch als Fremdsprache» et des examens du Goethe-Institut.

Analyse statistique

Les données ont été exploitées d'après le modèle de Rasch à l'aide du programme FACETS de Linacre¹ qui permet d'analyser la difficulté des items, les résultats des apprenants et la sévérité des évaluateurs. L'analyse a permis d'éliminer les descripteurs de compétences qui n'avaient pas été utilisés de manière constante et d'identifier les descripteurs particulièrement stables. Etant donné qu'il y avait plus de 60 items d'ancrage en commun entre l'enquête principale de 1995 et celle de 1994, les données recueillies au cours des deux années de recherche ont pu, d'une part, être analysées et comparées séparément et d'autre part analysées conjointement pour permettre l'élaboration de l'échelle.

¹ Linacre, John M. (1988-92): *FACETS: A Computer Program for the Analysis of Multi-Faceted Data*. Chicago: MESA Press.

5. Résultats les plus importants

Les principaux résultats de l'enquête sont les suivants:

- une échelle de compétence sur dix niveaux avec des descripteurs étalonnés selon le degré de difficulté couvrant les principaux aspects de l'interaction et de la compréhension orale ainsi qu'une échelle séparée pour évaluer la compétence de compréhension écrite;
- une banque de descripteurs calibrés et classés par catégories;
- des connaissances sur les caractéristiques des «bons» descripteurs de niveaux.

Ces résultats ont servi de base au développement d'instruments d'évaluation et d'auto-évaluation.

Les résultats de notre recherche ont également fourni des informations sur les compétences linguistiques acquises par les apprenants en allemand, français et anglais langues étrangères dans le système éducatif suisse, sur les rapports entre l'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation, sur la réussite aux examens de diplôme ainsi que sur l'attitude et la sévérité des évaluateurs.

Une échelle de compétence langagière

L'échelle obtenue à la suite de l'analyse de 1994 et confirmée et complétée par l'analyse de 1995 couvre 10 niveaux avec 294 descripteurs au total. Elle est disponible en trois langues: allemand, français et anglais. Les enseignant(e)s de langues étrangères ont manifestement pu utiliser la plupart des descripteurs de façon constante et pertinente. L'interprétation des descripteurs qui ont été utilisés dans les deux projets de recherche s'est révélée extraordinairement stable. Les descripteurs applicables à la compréhension, à l'interaction et à la production orales ont d'abord été analysés indépendamment des résultats obtenus en 1994. Lors d'une seconde analyse, ils ont été rattachés aux valeurs obtenues pendant l'année 1994. Une corrélation de 0,99 (Pearson) s'est dégagée pour les valeurs provenant des deux analyses. Cette corrélation est étonnamment élevée lorsqu'on considère la diversité des conditions:

- Les valeurs de 1994 se fondaient sur les évaluations de 100 enseignant(e)s d'anglais. Celles de 1995, en revanche, provenaient pour la plupart des évaluations d'enseignant(e)s d'allemand et de français. Seulement 46 personnes sur les 190 concernées enseignaient l'anglais.
- Les questionnaires utilisés lors des deux enquêtes de 1994 et de 1995 différaient sur les contenus mais aussi sur le niveau couvert par chacun des questionnaires. En 1995, quatre questionnaires couvraient un domaine de compétences pour lequel sept questionnaires différents avaient été utilisés en 1994.
- En 1994, le personnel enseignant avait utilisé les descripteurs dans leur version originale anglaise. En 1995, en revanche, la plupart des enseignant(e)s concerné(e)s ont utilisé les traductions allemande et française.

Le classement par ordre de difficulté obtenu de manière statistique s'est révélé cohérent et plausible y compris après vérification des contenus.

L'échelle ainsi obtenue reflète le consensus des enseignant(e)s de langues étrangères des différentes régions linguistiques de la Suisse, dans les différents domaines et niveaux du système éducatif. Ce consensus ne s'est pas limité aux jugements portés sur les descripteurs de compétences mais il est aussi apparu lors de l'évaluation pratique des apprenants à l'aide des descripteurs de compétences.

Une banque de descripteurs calibrés et classés par catégories

L'illustration n° 1 donne un aperçu des catégories dans lesquelles il a été possible de classer des descripteurs de compétences par degrés de difficulté. Il y a 39 catégories différentes, formant chacune une sous-échelle. Dans chaque sous-échelle, on constate une progression claire entre les descripteurs.

La banque contient les principales catégories de compétences langagières mais pas toutes, car il n'a pas été possible d'établir des descripteurs dans toutes les catégories.

Activités communicatives	
Réception	Compréhension orale en général
Réception sans interaction	Compréhension orale d'annonces et d'instructions techniques
	Compréhension en tant que spectateur ou auditeur dans un public
	Compréhension d'émissions radio et d'enregistrements
	Compréhension d'émissions TV et de films
Réception en interaction	Compréhension en interaction orale
Compréhension écrite	Compréhension écrite en général
	Compréhension d'instructions écrites
	Compréhension de la correspondance
	Compréhension écrite d'informations et d'argumentation
	Lire pour s'informer
Interaction transactionnelle	Compréhension d'une interaction orale (en général)
	Échanges dans le domaine des services et des biens
	Échange d'informations
interpersonnelle	Négociation
	Interviewer et être interviewé
	Conversation
Interaction à l'écrit	Discussion
	Correspondance
Production orale (monologue suivi)	Notes, messages et formulaires
	Description et narration
	Argumentation
	Traitement oral de textes
Stratégies	
Stratégies de réception	Déduction du sens à partir du contexte
Stratégies d'interaction	Tours de parole
	Coopération
Stratégies de production	Demande de clarification
	Planification
	Compensation
	Contrôle et remédiation
Aspects qualitatifs	
Compétence pragmatique	Aisance
	Souplesse
	Cohérence
	Précision
Compétence linguistique	Développement thématique
	Étendue générale
	Étendue du vocabulaire
	Correction grammaticale
	Maîtrise lexicale

Illustration 1

Caractéristiques des «bons» et des «mauvais» descripteurs de niveaux

Les descripteurs qui, au cours de l'analyse, se sont révélés problématiques et ont été écartés pour avoir été interprétés différemment, appartiennent en premier lieu aux domaines suivants:

- *Descripteurs de la compétence socio-culturelle*: tous les descripteurs de cette catégorie se sont révélés problématiques. C'est peut-être en partie parce que les descripteurs repris pour l'enquête étaient trop vagues, comme c'est souvent le cas pour les descriptions généralisatrices que l'on fait des savoirs et savoir-faire socio-culturels. Mais c'est avant tout parce que la compétence socio-culturelle constitue un domaine à part, largement indépendant du développement de la compétence langagière, qui est difficile à étaillonner et ne peut certainement pas figurer dans la même échelle que la compétence de communication.
- *Descripteurs liés au monde professionnel* sous les catégories «téléphoner», «réunions», «présentations»: il s'agit d'activités communicatives, typiques du monde du travail et du monde adulte, que les membres du personnel enseignant – y compris, apparemment, ceux des écoles professionnelles – n'ont guère ou pas du tout eu l'occasion d'observer et dont ils n'ont pu qu'estimer la difficulté, donnant ainsi lieu à des évaluations trop divergentes.
- *Lecture de textes littéraires*: dans ce domaine également, le personnel enseignant a, semble-t-il, parfois dû recourir à des estimations, faute de pouvoir faire appel à son expérience, car la lecture de textes littéraires n'est pas au programme de tous les apprenants.
- *Descripteurs comportant des formulations négatives*: appartiennent à ce groupe, les descripteurs dans lesquels est formulée la dépendance à l'égard de l'interlocuteur ainsi que les descripteurs concernant la prononciation, qui ne peuvent guère être énoncés sans formulations négatives pour les niveaux les plus faibles.

Les «bons» descripteurs – c'est-à-dire ceux qui sont faciles à échelonner – sont significatifs par eux-mêmes. Leur interprétation ne dépend pas des autres descripteurs du même niveau ou de niveaux voisins. Même si c'est difficile – notamment pour les niveaux les plus faibles – les descripteurs doivent formuler les compétences de manière positive. Le personnel enseignant n'a heureusement pas aimé les descriptions négatives. L'expérience

a montré que les descripteurs devaient être les plus concrets, les plus clairs et les plus courts possible. Ils ne doivent pas être vagues, ne pas contenir trop de termes techniques et, dans la mesure du possible, ne pas dépasser deux lignes.

6. Activités de valorisation

Développement d'instruments pour la mise en pratique

L'inventaire de descripteurs étalonnés a été utilisé pour développer divers instruments permettant d' informer, d'évaluer et de s'auto-évaluer. Il y a essentiellement trois formes d'organisation des descripteurs. Ces trois formes sont les échelles, les grilles et les listes de repérage.

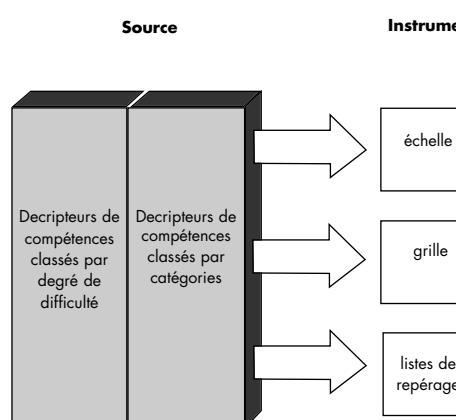


Illustration 2

Pour figurer dans les échelles et les grilles plutôt holistiques, on a choisi les descripteurs qui s'étaient révélés particulièrement stables au cours de l'enquête. L'échelle commune (sur les compétences de réception, de production et d'interaction) et l'échelle particulière sur l'interaction orale sont des exemples d'instruments du type «échelles».

Les grilles, qui combinent plusieurs échelles, permettent une différenciation plus grande. Par exemple, dans la grille d'évaluation pour l'oral, qui a été testée avec différents groupes d'enseignant(e)s, cinq critères d'évaluation ont été retenus: l'étendue des moyens linguistiques à disposition, le degré de correction, l'aisance d'expression, la capacité d'interaction et la cohérence du discours (cf. Illustration 5). Une deuxième grille sert à l'auto-évaluation et comporte des descripteurs de compétences dans les domaines suivants: 1. compréhension orale, 2. compréhension écrite, 3. interaction orale, 4. production orale, 5. production écrite. Cette classification permet d'établir un profil de compétences différencié, en faisant apparaître par exemple un niveau plus élevé en compréhension orale qu'en production orale. Elle permet aussi de mettre en évidence des compétences partielles, par exemple lorsqu'un individu a développé une compétence de lecture sans avoir appris à parler ni à écrire (cf. Illustration 4). Cette grille d'auto-évaluation peut également servir de carte des progrès qui montre aux apprenants les étapes qu'ils ont déjà parcourues et les buts qu'il leur reste à atteindre. Elle donne aussi une vue d'ensemble permettant d'envisager de nouveaux défis, de se fixer le prochain objectif à atteindre et de réaliser quelles étapes importantes et séduisantes il reste à parcourir.

Les listes de repérage sont toujours consacrées à un niveau particulier et comportent des objectifs d'apprentissage et des descripteurs classés par domaines de compétences et représentatifs du niveau choisi. Elles ont en premier lieu une fonction formative et permettent une auto-évaluation détaillée. Six listes de repérage détaillées figurent dans la version suisse du Portfolio européen.

Illustration du Cadre de référence du Conseil de l'Europe

Avant même la fin des travaux, les descripteurs établis dans le projet de recherche ont été intégrés dans le «Cadre de référence» du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues étrangères et se sont fait rapidement connaître. Le «Cadre européen commun de référence» («Common European Framework of Reference») a pour but de favoriser la coopération entre les institutions de formation dans les différents pays, de donner des bases solides à la reconnaissance mutuelle des diplômes et de contribuer à coordonner les efforts des enseignants, des concepteurs de cours, des organismes de certification, des administrateurs de l'enseignement et des apprenants. Le Cadre européen de référence doit donc être complet, transparent et cohérent. "Complet", cela veut dire qu'il doit spécifier toute la gamme des savoirs linguistiques et des usages interculturels de la langue et fournir des points de référence permettant d'établir les progrès de l'apprentissage. "Transparent", cela veut dire que les informations doivent être claires et explicites, c'est-à-dire aisément compréhensibles et accessibles pour l'utilisateur. Pour finir "cohérent", cela veut dire que les descripteurs ne doivent pas comporter de contradiction interne et qu'il doit exister un lien pertinent entre l'évaluation et les besoins, les objectifs d'apprentissage, les contenus, le matériel, les programmes et les méthodes d'apprentissage/enseignement.

Le Cadre de référence contient une proposition pour un système de niveaux européen flexible avec 6 niveaux de référence, définis à l'aide des descripteurs élaborés dans le cadre du projet suisse.

Le nombre de six niveaux est un postulat, qui se justifie pour des raisons politiques et historiques et qui tient compte des systèmes existants. Un nombre restreint de niveaux apparaît souhaitable lorsqu'on donne la priorité à une comparaison internationale. En revanche, à l'intérieur des systèmes éducatifs nationaux ou d'une même institution de formation, il est souvent nécessaire de distinguer davantage de niveaux. Du point de vue de l'apprenant, il est également avantageux que les étapes qui séparent les différents niveaux à atteindre ne soient pas trop longues. Le Cadre de référence prévoit donc un système arborescent qui donne la possibilité d'affiner au besoin la différenciation entre les niveaux. L'échelle suisse construite sur 10 niveaux propose des repères pour opérer une telle différenciation.

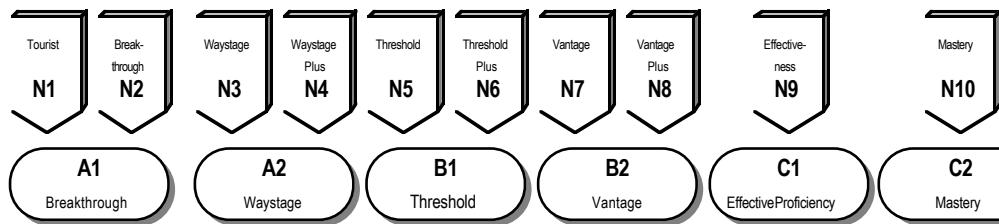


Illustration 3: les 10 niveaux de l'échelle suisse et les 6 niveaux du Conseil de l'Europe

En annexe au Cadre de référence se trouve le répertoire complet des échelles élaborées dans le cadre du projet de recherche suisse. Ce répertoire d'échelles classées selon les catégories a pour fonction d'illustrer les catégories descriptives et le système de niveaux du Cadre européen de référence. Il doit servir de source aux utilisateurs et leur donner la possibilité de reprendre, d'adapter ou de reformuler les échelles pour répondre à leurs propres besoins et objectifs. Le projet DIALANG de l'UE (<http://www.jyu.fi/DIALANG>), qui va mettre au point des instruments de test et d'auto-évaluation sur Internet en 14 langues, s'inspire notamment des descripteurs de compétences et des échelles du Cadre européen de référence.

Portfolio européen de langues (PEL)

En collaboration avec nos partenaires de projet, nous avons publié au printemps 1996 un premier grand projet de Portfolio européen. Ce Portfolio a deux fonctions: une fonction de documentation et une fonction pédagogique. Il a pour but d'informer de façon aussi complète, transparente et fiable que possible sur les connaissances et les expériences dont l'apprenant dispose en tant que locuteur de plusieurs langues. Les instruments disponibles dans le Portfolio aident l'apprenant à dresser à certaines fins un bilan définitif ou intermédiaire pour pouvoir donner des informations détaillées et comparables à l'échelle internationale sur l'état actuel des connaissances qu'il a acquises dans une ou plusieurs langues étrangères.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Listening Compré- hension orale	Je peux comprendre des ex- pressions familières et quoti- diennes ainsi que des phrases très simples, comme de brèves instructions, si l'on parle très distinctement et lentement.	Je peux comprendre des phrases isolées et des mots fréquemment utilisés, s'il s'agit par exemple d'informa- tions personnelles ou fami- liales, d'achats, de travail, ou de l'environnement familial. Je comprends l'essentiel d'un message simple, bref et clair.	Je peux comprendre les points essentiels d'énoncés clairs et courants sur des su- jets familiers relatifs au travail, à l'école, aux loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions ra- dio ou télévisées, sur l'actualité ou sur des sujets d'intérêt personnel ou profes- sionnel si le débit est relativement lent et clair.
	Reading Compré- hension écrite	Je peux reconnaître des noms et des mots isolés et familiers, ainsi que des phrases très faci- les, par exemple sur des pan- neaux, des affiches ou des prospectus.	Je peux lire un texte très court et simple. Je peux trou- ver une information prévi- sible et concrète dans des do- cuments courants comme une annonce, un prospectus, un menu ou un horaire et je peux comprendre une lettre personnelle brève et simple.	Je peux comprendre un texte s'il est en langue courante ou professionnelle. Je peux comprendre la description d'un événement, l'expression d'un senti- ment ou d'un souhait dans une lettre per- sonnelle.
P A R L E R	Spoken Interaction Interaction orale	Je peux communiquer de façon simple à condition que l'interlo- cuteur soit prêt à répéter ou à reformuler plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'es- saie de dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser, quand il s'agit de sujets familiers ou de besoins immé- diats.	Je peux communiquer dans une situation simple et routi- nière, ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, sur des activités et des sujets fami- liers. Je peux avoir des échanges très brefs mais je ne comprends guère assez pour soutenir une conversa- tion.	Je peux me débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, dans un pays où la langue est parlée. Je peux participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui m'est familier ou qui m'intéresse (par exem- ple la famille, mes loisirs, le travail, les voyages, l'actualité).
	Spoken Production Production orale	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions simples pour décrire ma fa- mille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma forma- tion et mon activité profes- sionnelle actuelle ou récente.	Je peux utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un événement, un rêve, un espoir ou un but. Je peux brièvement expliquer et justifier mes opinions ou mes plans. Je peux raconter l'intrigue d'un film et décrire mes réactions.
E C R I R E	Writing Production écrite	Je peux écrire une carte pos- tale brève et simple pour les vacances. Je peux remplir un formulaire et écrire, par exemple, mon nom, mon adresse, ma nationalité, etc. sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages courts et simples, ainsi que des lettres person- nelles très simples, par exemple de remerciement.	Je peux écrire un texte simple et cohé- rent sur un sujet familier. Je peux écrire une lettre personnelle, y raconter des expériences et y décrire des impressions.

Illustration 4 : Grille pour l'auto-évaluation

B2	C1	C2
Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet me soit assez familier. Je peux comprendre la plupart des journaux et des documentaires télévisés. Je peux comprendre la plupart des films, à condition que l'on y parle un langage standard.	Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont implicites et non explicitement exposées. Je peux comprendre sans trop de difficulté une émission télévisée ou un film.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit en direct ou dans les médias, même si le débit est rapide. J'ai juste besoin d'un peu de temps pour m'habituer à un accent particulier.
Je peux lire et comprendre un article ou un rapport défendant une position ou un point de vue particuliers. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues directives techniques même s'ils ne sont pas en relation avec mon domaine de spécialisation.	Je peux comprendre sans effort tout type de textes, même abstraits ou complexes quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation normale avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Je peux participer activement à une discussion, et exposer et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace dans la vie sociale ou professionnelle. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et enchaîner habilement mon discours à celui des autres.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux parler couramment et exprimer précisément de fines nuances de sens. Je peux revenir sur une difficulté et la reformuler de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte.
Je peux faire une présentation claire et détaillée sur beaucoup de sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité, en donnant les avantages et inconvénients de diverses options.	Je peux présenter et discuter un sujet complexe de façon élaborée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant certains points particuliers et en terminant par une conclusion appropriée.	Je peux faire sans effort et couramment un long exposé ou développer une longue argumentation, construire ma présentation de façon logique, signaler à l'auditeur les points importants et m'adapter au style de chaque situation et à l'auditeur.
Je peux écrire un texte clair et détaillé sur de nombreux sujets dans mes domaines d'intérêt. Je peux restituer des informations dans une étude ou un rapport, ou développer une idée en présentant arguments et contre-arguments. Je peux écrire une lettre personnelle ou formelle et mettre en évidence ce qui est important.	Je peux m'exprimer par écrit de façon claire et structurée, et présenter mes opinions de façon élaborée. Je peux écrire sur un sujet complexe dans une lettre, une étude ou un rapport, en soulignant les points importants. Je peux choisir, dans mes textes écrits, le style approprié à chaque lecteur.	Je peux écrire des textes clairs et fluides, dans un style approprié. Je peux rédiger une lettre, un rapport ou un article complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir les points cruciaux. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage non-littéraire ou une œuvre littéraire.

En tant qu'instrument pédagogique, le Portfolio doit motiver les apprenants à élargir leur capacité à communiquer, à ajouter de nouvelles langues à leur arc et à multiplier les expériences interculturelles. Il doit inciter et aider l'apprenant à réfléchir aux objectifs, aux parcours et aux résultats de son apprentissage et favoriser ainsi son autonomisation.

Le projet de Portfolio a d'abord été expérimenté par les enseignant(e)s participant au projet, qui ont échangé les résultats de leurs expériences lors d'une réunion à Fribourg, en septembre 1996, et ont proposé des améliorations. En 1997, le projet suisse de Portfolio et trois autres propositions élaborées par un groupe de travail du Conseil de l'Europe ont fait l'objet d'une discussion à Strasbourg réunissant des participants venus d'une quarantaine de pays. Les délégués des pays membres du Conseil de l'Europe ont voté la recommandation d'expérimenter les projets de Portfolio existants, dans différents pays, auprès de différents publics-cible, et de lancer le Portfolio définitif dans toute l'Europe en 2001, à l'occasion de l'année européenne des langues. Plusieurs séminaires du Conseil de l'Europe ont suivi l'expérimentation et l'évaluation de 14 projets nationaux et de 4 projets transnationaux, dont le premier a été organisé par la Suisse à Ascona, au début de 1998. Une vaste expérience, coordonnée par la CDIP, se déroule auprès d'un grand nombre d'apprenants, dans les écoles publiques, dans certaines universités et dans les institutions de formation pour adultes des différentes régions linguistiques de la Suisse.

Il existe une version revue et complétée du projet suisse de Portfolio européen pour les jeunes et les adultes, publiée par la CDIP, en allemand, français, italien et anglais. De nombreux pays se sont fortement inspirés de la version suisse du Portfolio pour concevoir leurs projets-pilote.

Les éléments centraux de la version suisse du Portfolio européen sont:

- la grille pour l'auto-évaluation dans la partie «*passeport de langues*» (cf. illustration 4); cette grille est un composant indispensable de toutes les variantes nationales et transnationales du Portfolio européen;
- une liste de repérage détaillée pour l'auto-évaluation dans chacun des 6 niveaux, dans la partie «*biographie d'apprentissage linguistique*»;
- l'échelle commune figurant dans le Cadre de référence européen; elle doit servir aux écoles et aux organismes de certification à situer leurs examens et leurs diplômes par rapport aux niveaux de référence du Conseil de l'Europe.

Ces instruments issus du projet de recherche sont des éléments centraux car ils établissent un lien avec le *Cadre européen de référence*. Ils permettent ainsi la transparence et la comparaison. Ils combinent différentes parties du Portfolio et ils permettent la comparaison entre l'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation. Ce sont les éléments qui ont le plus intéressé le personnel enseignant pendant la première expérimentation de la version suisse du Portfolio.

Une page d'accueil sur Internet a été créée pour la diffusion et la discussion à propos du Portfolio (adresse: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/>).

Enregistrements vidéo et grille d'évaluation

Il existe des enregistrements vidéo pour les cours d'allemand, de français et d'anglais montrant des apprenants qui ont été évalués par un grand nombre d'enseignant(e)s de langues étrangères dans le cadre du projet et classés par niveaux. Ils comportent des passages soit monologués soit dialogués. Nous avons fréquemment utilisé ces vidéos lors de séances d'évaluation pour pratiquer et illustrer l'évaluation critériée à l'aide d'une échelle de compétences holistique et de la grille de critères reproduite sous l'illustration 5. A la suite de ces séances, de nombreux participants et participantes ont utilisé les documents vidéo et les instruments d'évaluation, dans leurs propres établissements, lors de réunions consacrées aux questions d'évaluation et de passage d'un degré à l'autre du système scolaire. Les documents vidéo peuvent aussi inciter à réaliser de tels enregistrements avec ses propres apprenant(e)s. De tels documents vidéo, et les descripteurs de compétences qui les accompagnent, peuvent être utilisés à diverses fins pour illustrer les exigences propres aux différents niveaux, pour expliquer aux apprenants ou aux enseignant(e)s, par exemple, les exigences propres au passage au degré supérieur, pour concrétiser les objectifs d'apprentissage ou pour informer les parents sur les niveaux visés ou normalement atteints.

	ÉTENDUE	CORRECTION
C2	Montre une grande souplesse pour reformuler des idées par des formes linguistiques variées dans le but d'exprimer avec précision des nuances plus fines de sens, pour marquer l'emphase, distinguer et éliminer l'ambiguité. Possède aussi une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes.	Maîtrise de manière constante la grammaire d'une langue complexe, même si l'attention se porte ailleurs (p. ex. prévoir la suite de ses interventions, projeter les réactions d'autrui).
C1	Possède une bonne maîtrise d'un large éventail de moyens linguistiques lui permettant de s'exprimer clairement et dans un style approprié sur une grande gamme de sujets généraux, académiques, professionnels ou de loisirs et sans devoir restreindre ce qu'il/elle souhaite dire.	Maîtrise systématiquement un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et difficiles à repérer; elles sont généralement corrigées quand elles se produisent.
B2+		
B2	Possède un éventail suffisant de moyens linguistiques pour être capable de faire une description claire, d'exprimer des points de vue sur la plupart des sujets généraux, sans devoir chercher ses mots de façon trop évidente et en utilisant quelques formes de phrases complexes.	Fait preuve d'une maîtrise grammaticale relativement élevée. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut corriger la plupart de ses erreurs.
B1+		
B1	Possède assez de moyens linguistiques pour s'en sortir grâce à un vocabulaire suffisant pour s'exprimer, néanmoins avec quelque hésitation et des périphrases, sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêts, le travail, les voyages et les événements courants.	Se sert avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2+		
A2	Utilise des modèles syntaxiques élémentaires en se servant de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots, d'expressions et de formules simples afin de communiquer une information limitée dans des situations de la vie quotidienne.	Utilise quelques structures simples correctement, mais fait encore systématiquement des erreurs élémentaires.
A1	Possède un répertoire très élémentaire de mots et d'expressions en relation avec des situations concrètes particulières.	Fait preuve d'une maîtrise très limitée de quelques structures grammaticales simples ainsi que de quelques modèles syntaxiques tirés d'un répertoire mémorisé.

Illustration 5: grille d'évaluation pour l'oral

AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
Peut s'exprimer longuement avec spontanéité dans un débit conversationnel naturel, en se reprenant et en contournant toute difficulté de façon si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.	Peut communiquer avec aisance et compétence en saisissant et en utilisant des signaux non verbaux et intonatifs apparemment sans effort. Peut insérer sa contribution dans la conversation en prenant la parole, en faisant référence, allusion, etc. de façon toute naturelle.	Peut créer un texte cohérent et bien articulé en utilisant de manière complète et appropriée une grande gamme de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le débit naturel et fluide du langage.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire directement disponible de fonctions discursives pour introduire ses remarques, afin d'obtenir la parole, de la garder et de relier habilement sa propre contribution à celles d'autres interlocuteurs.	Peut produire un discours clair, fluide et bien structuré en faisant preuve d'un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, on remarque peu de longues pauses.	Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu, en confirmant qu'il /elle comprend et en invitant les autres à participer, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses énoncés en un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques «sauts» dans une longue intervention.
Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire des corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter en partie ce que l'interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut lier une série d'éléments simples, courts et distincts en une séquence linéaire.
Peut se faire comprendre par des énoncés très courts, même si les pauses, les faux-départs et la reformulation sont très évidents.	Peut poser des questions et y répondre, de même que réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui est dit, mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef à cause de son manque de compréhension.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que «et», «mais» et «parce que».
Peut produire des énoncés très courts, isolés, pour la plupart préconstruits, avec beaucoup de pauses pour chercher une expression, pour prononcer des mots moins familiers et pour rétablir la communication.	Peut poser des questions personnelles et y répondre. Peut communiquer de façon simple, mais l'interaction est entièrement dépendante des répétitions, des reformulations et des corrections.	Peut relier des mots ou des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que «et» ou «et puis».

Conférences et activités de formation continue

Les méthodes et les résultats du projet ont été présentés et discutés lors de nombreuses manifestations. Les présentations étaient souvent accompagnées d'ateliers qui donnaient la possibilité de travailler avec les instruments de valorisation élaborés au cours du projet. Voici quelques exemples de séances et d'activités de formation continue:

- 17th Language Testing Research Colloquium, 31 juillet–3 août 1996 à Tampere, en Finlande;
- «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenzen – Modèles pour un Portfolio Langues», 20 et 21 septembre 1996, à Fribourg;
- 8e Forum suisse L2 (CDIP/PNR33): «Recherche dans le domaine des langues et pratiques de l'enseignement des langues étrangères», 15–18 janvier 1997, à Yverdon;
- Réunion des didacticien(ne)s en langues étrangères venant de Suisse alémanique, 12 décembre 1997, à Berne;
- 3e Journées suisses de formation professionnelle (OFPT/PNR33), 19–21 mars 1998 à Lausanne;
- Premier séminaire du Conseil de l'Europe pour la planification du développement et de l'expérimentation d'un Portfolio européen des langues, 24–28 janvier 1998, à Ascona;
- Congrès annuel des lecteurs et des lectrices en allemand langue étrangère dans les universités de Suisse, 28 mars 1998, à Zurich.

Groupes de travail

Les membres de l'équipe de recherche ont collaboré à divers groupes de travail et commissions suisses et internationaux, qu'ils ont fait profiter des résultats du projet. Il s'agit notamment du:

- Groupe de travail du Conseil de l'Europe pour le développement du «Cadre européen de référence» (B. North, R. Richterich, G. Schneider)
- Groupe de travail du Conseil de l'Europe «Planification du développement et de l'expérimentation d'un Portfolio européen des langues» (G. Schneider)

- Groupe de travail pour préparer la version suisse élargie du Portfolio européen des langues (B. North, G. Schneider)
- Working group DIALANG (B. North)
- Groupe d'experts accompagnant de la CDIP «Concept général pour l'enseignement des langues» (G. Schneider).

7. Conclusions, recommandations, propositions

Les recommandations sont destinées aux a) enseignants et enseignantes de langues étrangères, b) aux responsables et aux institutions de formation initiale et continue pour les enseignants/enseignantes de langues étrangères, c) aux écoles, aux organisateurs de cours de langues et aux organismes de certification, notamment aux institutions de formation ayant participé au projet telles que la CDIP, l'OFPT (anciennement OFIAMT), les Écoles-clubs Migros et les Eurocentres, d) aux organes de décision pour l'organisation et la réforme de l'enseignement des langues étrangères en Suisse.

Évaluer en fonction de critères

Beaucoup d'enseignant(e)s de langues étrangères sont habitués à évaluer en fonction de normes plutôt que de critères. Notre enquête a montré qu'ils/elles avaient souvent tendance à souligner de manière excessive les différences entre les apprenants de leur classe. À l'occasion de séances de *formation continue* internes ou externes, il faudrait que les enseignant(e)s aient plus souvent la possibilité de s'exercer ensemble à faire une évaluation critériée des apprenants, à l'aide de grilles d'évaluation faites de descripteurs concis, et à informer de manière différenciée sur le niveau de compétence ou les compétences partielles que les apprenants ont acquises. Il faudrait aussi se consacrer davantage aux questions d'évaluation pendant la *formation de base*. Celle-ci doit permettre aux enseignant(e)s de tous les degrés d'apprendre à évaluer les compétences langagières. Il

faut pour cela une connaissance approfondie du processus d'acquisition des langues et le développement d'un répertoire plurilingue sur les différents aspects de la capacité à communiquer en langues étrangères, sur les méthodes classiques et alternatives et sur les instruments d'évaluation et d'auto-évaluation.

Favoriser l'auto-évaluation

La comparaison de l'auto-évaluation par les apprenants et de l'évaluation par les enseignant(e)s a montré un assez faible degré de corrélation. Les résultats d'un sondage effectué auprès de plus de 1100 apprenants ont montré que la grande majorité d'entre eux n'avaient aucune expérience de l'auto-évaluation de leurs compétences langagières. Seulement 3% des apprenants avaient pu assez fréquemment pratiquer l'auto-évaluation à l'occasion des cours de langues étrangères. La capacité à s'auto-évaluer s'acquiert. Il faudrait que les apprenants de tous les niveaux aient régulièrement l'occasion d'auto-évaluer leur niveau en langues et leurs progrès à l'aide d'instruments appropriés.

Les auteurs de manuels devraient donc toujours faire des propositions et fournir des instruments d'auto-évaluation pour les divers objectifs du manuel. En préparant son enseignement et en particulier les formes d'apprentissage tels que les projets, les activités d'atelier, l'apprentissage en tandem, les échanges, etc., le personnel enseignant devrait toujours prévoir des moments réservés à l'auto-évaluation. Car, lorsqu'on veut privilégier l'auto-apprentissage et vraiment laisser aux étudiants la responsabilité de leur apprentissage, on doit également leur donner la possibilité d'auto-évaluer leurs connaissances et leur savoir-faire. La diffusion du Portfolio de langues donnerait aux apprenants la possibilité de concrétiser et de rendre visibles à l'extérieur les résultats de leur auto-évaluation.

Rendre transparents les objectifs, les offres de cours en langues étrangères et les diplômes

Le Cadre européen commun de référence (*Common European Framework of Reference*) représente un instrument utile pour améliorer la qualité. Toutes les écoles publiques et privées suisses qui offrent des cours de langues et/ou des diplômes devraient en profiter. L'utilisation d'un instrument

commun permet aux institutions de formation de contrôler et d'améliorer aussi bien la cohérence et la transparence internes de leur propre système que la cohérence et la transparence externes aux points d'intersection avec d'autres institutions ou systèmes de formation.

Pour assurer la cohérence et la transparence internes de leur propre système, les institutions de formation peuvent:

- utiliser un fond commun – une même gamme de catégories et un langage commun – pour définir les objectifs d'apprentissage, les plans d'étude, les programmes de cours et l'évaluation;
- examiner et décider quels niveaux de référence du Conseil de l'Europe sont pertinents pour les groupes d'apprenants représentés dans l'institution de formation et combien de niveaux intermédiaires il est avantageux d'y introduire;
- comparer les catégories et les descripteurs de compétences représentés dans les différentes échelles avec les propres descriptions d'objectifs et de niveaux de l'institution pour éventuellement reprendre, adapter ou compléter les échelles ou les descripteurs de compétences pour certains niveaux ou certains domaines de communication;
- en prenant les échelles pour référence, mettre en relation les examens d'entrée, les tests de classement, les contrôles d'acquisition, les examens finaux et les certifications;
- utiliser les descripteurs de compétences étalonnés pour libeller de manière compréhensible et cohérente et avec des moyens uniformes pour tous les résultats des tests, les notes d'examens, l'évaluation des enseignant(e)s et l'auto-évaluation;
- faire connaître le Cadre européen de référence au personnel enseignant, aux concepteurs de programmes d'étude, aux auteurs de manuels et de tests, aux responsables d'examens et aux examinateurs grâce à des journées d'information et de formation continue et leur démontrer l'utilité d'un système de référence cohérent et transparent.

Pour garantir la cohérence et la transparence vers l'extérieur, les institutions devraient:

- situer leurs examens, leurs certificats et leurs diplômes par rapport aux niveaux de référence du Conseil de l'Europe;
- détailler les résultats d'examen dans la mesure du possible dans les différents domaines de compétences et compétences partielles et expliciter

les notes à l'aide des descripteurs issus du Cadre européen de référence; il ne s'agit pas, en l'occurrence, de supprimer ou de remplacer des certificats et un système de notes existants mais plutôt de traduire les notes en appréciations compréhensibles par tous, y compris les personnes étrangères au système;

- donner des informations sur la manière dont a été fait le classement par rapport aux niveaux de référence (p. ex. consensus de la part d'enseignant(e)s expérimenté(e)s, rapport d'experts, ou comparaison des résultats d'un groupe d'élèves ayant passé à la fois les examens propres à l'institution et ceux d'un diplôme de langue reconnu sur le plan international et classé au sein du système de référence du Conseil de l'Europe).

Préparer le lancement du Portfolio européen de langues

Selon toutes probabilités, le Portfolio européen de langues sera officiellement lancé par le Conseil de l'Europe en 2001. Les écoles suisses publiques et privées devraient se préparer le plus tôt possible à diffuser le Portfolio de langues, dès la fin de la phase d'expérimentation, en le mettant à la disposition de tous les apprenants. Les écoles et institutions participant à l'expérimentation en Suisse devraient donner au personnel enseignant impliqué le soutien nécessaire et permettre la collaboration des enseignant(e)s des différentes disciplines et des différentes écoles. Il est recommandé aux autres écoles de s'informer sur l'exploitation des résultats de l'expérimentation et de familiariser leur personnel enseignant avec les instruments du Portfolio de langues, le plus tôt possible.

La diffusion du Portfolio peut avoir un effet catalyseur et soutenir les réformes programmées ou en cours de réalisation à l'intérieur de l'institution, p. ex. l'apprentissage autonome, l'aide à l'apprentissage, les nouvelles formes d'apprentissage, l'éveil au langage, la pédagogie de l'échange et les nouvelles formes d'évaluation des compétences.

Concrétiser les réformes prévues dans le cadre du Concept général pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire

L'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire est encore largement déterminé par les débuts de réforme du milieu des années septante. Dans l'intervalle, force a pourtant été de constater avec désillusion que les résultats étaient souvent demeurés en deçà des espoirs qu'on avait placés dans la méthode communicative d'enseignement des langues étrangères. Il faut dire surtout que de nouveaux défis sont nés de la rapidité des changements sociaux, de la globalisation et de la mobilité croissantes. Il ne suffit plus de donner à tous la chance d'acquérir une certaine compétence dans une deuxième langue nationale. Il s'agit plutôt de créer pour tous les conditions favorables au développement d'un plurilinguisme fonctionnel, où soient représentées aussi bien les langues nationales de la Suisse que les langues internationales comme l'anglais en particulier et les principales langues des migrants. Afin que le renforcement des exigences au niveau des langues ne devienne pas une surcharge inacceptable, il faut tout d'abord fixer des objectifs d'apprentissage différenciés et réalistes pour les différentes langues et créer ensuite les conditions pour que cet apprentissage soit plus effectif. Pour cela il faut par exemple introduire un apprentissage des langues plus précoce, le bilinguisme dans l'enseignement des matières, l'apprentissage autonome, l'apprentissage par l'échange, etc.

Le rapport d'expertise pour un Concept général pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire en Suisse², commandité par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), propose de laisser aux cantons et aux régions une certaine marge de manœuvre pour le choix des langues nationales et des langues étrangères, pour l'ordre dans lequel elles seront enseignées et pour le choix des formes et de l'organisation de l'enseignement. Plus la flexibilité et les possibilités de différenciation seront grandes, plus les moyens de garantir la cohérence et la transparence seront importants.

2 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique - CDIP (éd.) (1998): Quelles langues doivent apprendre les élèves suisses pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts «Concept général des langues», institué par la Commission pour la formation générale. Berne. Online, <http://www.romsem.unibas.ch./sprachenkonzept/>

En accord avec les recommandations du rapport d'expertise, nous conseillons aux cantons de convenir ensemble des objectifs directifs pour la fin de l'école obligatoire et pour le passage du cycle primaire au cycle secondaire et de destiner le Portfolio à l'illustration des résultats et des expériences acquises pendant l'apprentissage.

Objectifs pour la fin de l'école obligatoire: les cantons doivent garantir la cohérence et la transparence de l'enseignement des langues étrangères dans toute la Suisse en fixant ensemble les objectifs obligatoires à atteindre pour la fin de la scolarité obligatoire, aussi bien pour la langue locale (lorsqu'elle n'est pas identique à la première langue nationale), que pour la deuxième langue nationale, pour l'anglais et pour la troisième langue nationale. Les propositions du groupe d'experts en matière d'objectifs directifs reposent sur les niveaux de référence définis par le Conseil de l'Europe et reproduisent la répartition en domaines de compétences et les formulations de la grille issue du Portfolio européen des langues. Cela permet de différencier des objectifs et des niveaux d'exigence en compréhension orale, compréhension écrite, conversation, monologue suivi et écriture. Dans certains domaines de compétences, les objectifs directifs proposés sont judicieusement plus élevés pour la deuxième langue nationale par exemple que le niveau qui est normalement atteint aujourd'hui à la fin de la scolarité obligatoire. Les objectifs directifs doivent servir de point de départ à la formulation d'objectifs d'apprentissage différenciés qui peuvent alors servir de base au développement d'une auto-évaluation et d'une évaluation externe transparentes des compétences acquises.

Objectifs pour le passage du cycle primaire au cycle secondaire I: afin d'assurer le passage d'une étape à l'autre du système éducatif à l'intérieur des cantons et de garantir la coordination verticale et horizontale, les cantons devraient formuler, pour chaque langue enseignée et pour chaque compétence, des objectifs directifs représentant le minimum à atteindre pour tous les élèves d'une même région lors de leur passage du cycle primaire au cycle secondaire I, indépendamment du fait qu'ils commencent à apprendre la langue étrangère en 1ère année d'enseignement bilingue ou comme deuxième langue étrangère en cinquième année d'enseignement traditionnel. Les objectifs devraient être définis de manière à servir de base au développement d'examens de passage, à informer les parents de manière compréhensible et à permettre aux élèves de s'auto-évaluer.

Pour atteindre le degré de transparence voulu, tous les cantons devraient se servir des mêmes instruments et du langage commun utilisé dans le Cadre de référence européen pour décrire les objectifs d'apprentissage. Le rapport d'expertise recommande à juste titre de:

- affiner les niveaux de référence en les divisant en sous-niveaux;
- compléter les descripteurs de compétences (mis au point dans le cadre du projet du Fonds national de recherche) qui portent essentiellement sur la communication dans des situations réelles par des descripteurs portant sur la communication en situation d'apprentissage;
- formuler d'autres objectifs dans le domaine pédagogique général et dans le domaine interculturel.

Utilisation du Portfolio de langues à tous les niveaux: il est recommandé aux cantons d'utiliser le Portfolio européen des langues comme moyen pour garantir la transparence à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif, Portfolio qui rend visible le plurilinguisme des apprenants lors de leur passage au degré scolaire supérieur (une contribution à la création d'une plus grande cohérence de l'apprentissage des langues étrangères aux différents degrés de notre système éducatif) ou au moment de commencer un apprentissage ou de se lancer dans la vie active.

La version suisse du Portfolio européen des langues s'adressant uniquement aux adultes et aux adolescents (à partir de la dernière année du cycle secondaire I, environ), il faudrait suivre de près les expériences réalisées avec deux portfolios élaborés en Angleterre et en France à l'intention des plus jeunes et expérimentés à l'étranger.

Les questions telles que le rôle de l'anglais, le moment d'introduire l'apprentissage d'une langue étrangère, le nombre d'heures ou la durée de l'enseignement ne sont heureusement pas les seuls points à débattre lors des discussions sur les recommandations du Concept pour l'enseignement des langues. Il faudrait tout d'abord débattre des objectifs à atteindre. Cette négociation est urgente pour nos étudiant(e)s dans notre société multilingue et multiculturelle. Les expériences acquises au cours du projet et les descripteurs de compétences peuvent être utiles à ces démarches.

8. Recommandations pour une activité de recherche ultérieure

Un premier domaine de recherche complémentaire consisterait à enquêter sur les domaines de compétences pour lesquels il n'y a pas encore de descriptions empiriques de niveaux. L'oral et les interactions étaient au centre de notre projet. C'est pourquoi nous n'avons pris en considération que les formes interactives de l'écrit (p. ex. la correspondance). Réaliser empiriquement des échelles pour d'autres formes d'écrit (comme les rapports et les dissertations) requiert d'autres enquêtes avec d'autres démarches de collecte des données.

Il reste également à accomplir un énorme travail pour mettre au point empiriquement des descriptions de niveaux plausibles et utiles pour tout le domaine des compétences socioculturelles et interculturelles.

Outre la «réception», «l'interaction» et la «production», il serait également souhaitable de réaliser d'autres enquêtes sur le quatrième domaine d'activités langagières appelé "médiation", notamment sur les compétences requises pour la traduction et l'interprétation.

Un second domaine de recherche important serait l'application des échelles et des instruments d'évaluation et d'information qui en sont issus.

De ce domaine relèvent par exemple:

- des enquêtes sur l'utilisation des instruments et sur l'interprétation des descripteurs de compétences dans différents pays, institutions et dans différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage;
- des enquêtes comparatives sur les résultats de l'évaluation et de l'auto-évaluation réalisées avec ces instruments;
- des enquêtes sur l'attitude des examinateurs et des évaluateurs et sur les effets de l'entraînement à l'évaluation et à l'auto-évaluation;
- un suivi scientifique pour l'expérimentation et la diffusion du Portfolio de langues;
- une recherche-action du personnel enseignant sur l'emploi et sur l'efficacité des instruments.

Seuils fonctionnels d'apprentissage. Exemples d'échelles de descripteurs.

In: Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle (CC-LANG 95.5 rév. IV), 169–223. Online, <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>

Illustrative scales of descriptors. In: Council of Europe (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CC-LANG (95)5 rev. IV), 161–213. Online, <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

Portfolio Langues – Sprachenportfolio – Language Portfolio – Portfolio linguistico (1996). Avant-projet publié par le groupe de travail «Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse», en collaboration avec le projet réalisé pour le Programme national de recherche 33 et intitulé «Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse – Descriptions transparentes et cohérentes des compétences en langues étrangères comme instruments d'évaluation, d'information et de planification». Fribourg: Institut de langue allemande (en anglais, allemand, français et italien).

Portfolio européen des langues – Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Version suisse. (1999) Éd.: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Auteurs: Günther Schneider, Brian North, Christoph Flügel, Leo Koch). Berne: CDIP (Versions en anglais, allemand, français et italien). Online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>

North, Brian (1994). *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg, Council of Europe.

North, Brian (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. In: *System*, 23, 445–465.

North, Brian (1996a). *The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement*. Unpublished PhD thesis, Thames Valley University.

North, Brian (1996b). Description and assessment of foreign language learning proficiency in the Swiss educational system. In: *VALS/ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 129–143.

North, Brian (1997): Perspectives on language proficiency and aspects of competence. In: *Language Teaching* 30, 93–100.

North, Brian (1998). *Language Proficiency Descriptors*. Annexe au Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation Générale pour élaborer un «concept général pour l'enseignement des langues» à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, juillet 1998. Berne. Online, <http://www.romsem.unibas.ch./sprachenkonzept/North.htm>

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

Schneider, Günther (1994). «Fremdsprache gut» – was heisst das? In: *Universitas Friburgensis, Dossier Zweisprachigkeit/Bilinguisme* 4, 37–38

Schneider, Günther (1996). Selbstevaluation lernen lassen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sondernummer Autonomes Lernen, 16–23

Schneider, Günther (1998). Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. In: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.). *Enseignement des langues étrangères. Actes du forum d'Yverdon 1997*. Berne: CDIP/EDK (= Dossier 52), 67–72

Schneider, Günther (1999a). Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios (Schweizer Version), Online, <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>

Schneider, Günther (1999b). Evaluation und Selbstevaluation der fremdsprachlichen Kompetenzen: Kompetenzskalen und Sprachenportfolio. In: Mercier, Olivier; Dutoit, Yves (éds.). *La formation professionnelle en Suisse est-elle efficace?* 3es journées suisses de la formation professionnelle, Lausanne, 19–21 mars. Lausanne: ISPFP (CD-ROM).

Schneider, Günther (1999c). Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. In: *Babylonia*, 1, 29–33

Schneider, Günther (1999d). Un Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes – version suisse. In: *Tracer. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes*. Dossier Portfolio 15, 47–62

Schneider, Günther; North, Brian; et al. (1997): Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes. In: Conseil de l'Europe. *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration*. CC-LANG (97) 1, Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, 1997, 75–88

Schneider, Günther; North, Brian; et al. (1997). European Language Portfolio for young people and adults. In: Council of Europe: *European Language Portfolio. Proposals for Development*. CC-LANG (97) 1, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1997, 75–88.

Schneider, Günther; North, Brian (1999). «*In anderen Sprachen kann ich ...» – Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern, Aarau: Nationales Forschungsprogramm 33, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Schneider, Günther; North, Brian (en préparation): *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Schlussbericht zum Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und*

kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungs-instrumente». Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.

10. Institutions et personnes de contact

Günther Schneider
Institut für deutsche Sprache
Université de Fribourg
Criblet 13
1700 Fribourg
tél.: 026 300 79 61
fax: 026 300 97 17
<http://www.unifr.ch/ids>
E-Mail: Guenther.Schneider@unifr.ch

Brian North
Eurocentres
Seestrasse 247
8038 Zürich
tél.: 01 485 52 45
fax: 01 482 50 54
E-Mail: bnorth@eurocentres.com

11. Publications du PNR 33

Janvier 2000

Aebi, Doris: *Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale.* Chur/Zürich, Rüegger, 1995

Allemann-Ghionda; Cristina; Goumöens, Claire de; Perregaux, Christiane: *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants.* Fribourg: Editions Universitaires, 1999

Allemann-Ghionda, Cristina, Goumöens, Claire de, Perregaux, Christiane: *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique.* Aarau, CSRE/SKBF, 1999

Allemann-Ghionda, Cristina, Goumöens, Claire de, Perregaux, Christiane: *Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Aarau, SKBF/CSRE, 1999

Balthasar, Andreas: *Vom Technologietransfer zum Netzwerkmanagement* Grundlagen zur politischen Gestaltung der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Industrie. Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Buchmann, Marlis; König, Markus; Li, Jiang Hong; Sacchi, Stefan: *Weiterbildung und Beschäftigungschancen.* Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Diem, Markus; Meyer, Thomas: *L'abandon des études du point de vue des étudiants.* Résultats d'une enquête représentative auprès d'étudiants des hautes écoles. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, 1999

Diem, Markus; Meyer, Thomas: *Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden.* Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 1999

Dominicé, Pierre; Josso, Marie-Christine; Müller, Ronald; Pfister, Monique; Ruedin-Equey, Françoise; Türkal, Laurence: *Les origines biographiques de*

la compétence d'apprendre. Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998

Galley, Françoise, & Droz, Rémy: *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiants.* Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Grin, François: *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation.* Aarau, CSRE/SKBF, 1994

Grin, François: *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse.* Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Grin, François; Sfreddo, Claudio: *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse.* Aarau, CSRE/SKBF, 1997

Grob, Alexander (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?* Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Gros, Dominique: *Regards sur l'école suisse.* Berne/Aarau: PNR33/CSRE, 1999

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financements.* Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé, 1998

Hanhart, Siegfried; Schulz, Hans-Rudolf: *Lehrlingsausbildung in der Schweiz Kosten und Finanzierung.* Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Holenstein, Hildegard: *Fähig werden zur Selbstevaluation. Erfahrungsberichte und Orientierungshilfen.* Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Kiener, Urs; Gonon, Philipp: *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik.* Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Kiener, Urs: *Gibt es Studienabbrerer? Studium und Studienabbruch im Kontext.* Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Eds.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.* Forschungsstand, Zugänge und

Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.
Chur/Zürich, Rüegger, 1998

Künzli, Rudolf; Bähr, Konstantin; Fries, Anna-Verena; Ghisla, Gianni;
Rosenmund, Moritz; Seliner-Müller, Gaby: *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Landert, Charles: *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungsrichtungen für eine wirksame Personalentwicklung in Schulen.* Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Leu, Andrea; Rütter, Heinz; de Bary, Antoine: *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz.* Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Lüdi, Georges; Pekarek, Simona; Saudan, Victor: *Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französisch-Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule.* Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG, 1999.

Mendelsohn, Patrick; Jermann, Patrick: *Les technologies de l'information appliquées à la formation/Die Informationstechnologien im Bildungswesen* Rapport de tendances/Trendbericht. Aarau, CSRE/SKBF, 1997

Meyer, Thomas: *L'abandon des études dans les hautes écoles suisses* Une analyse structurelle. Berne, Office fédéral de la statistique, 1996

Meyer, Thomas: *Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen* Eine Strukturanalyse. Bern, Bundesamt für Statistik, 1996

Meyer, Thomas: *Das NFP 33 aus der Sicht der Forscherinnen und Forscher.* Ergebnisse einer Befragung der beteiligten Forschenden am Ende der Programmtätigkeit. Bern/Aarau: NPF 33/SKBF, 1999

Meyer, Thomas: *Le PNR 33 du point de vue des chercheurs et chercheuses.* Résultats d'une enquête en fin de programme. Berne/Aarau: PNR 33/CSRE, 1999

Meyer, Thomas; Diem, Markus; Droz, Rémy; Galley, Françoise; Kiener, Urs: *Hochschule – Studium – Studienabbruch*. Synthesebericht zum Forschungsprojekt «Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken». Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG, 1999

Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja: *Schule auf dem Prüfstand*. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie; Stoll, François (Hrsg.): *Lesen – eine Selbstverständlichkeit?* Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Pekarek, Simona: «*Leçons de conversation*»: *dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Éditions Universitaires, 1999

Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Moser, Urs: *Bilanz Bildung*. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Rosenmund, Moritz; Nef, Rolf; Gerber, Brigitta; Truniger, Peter: *Volksschule und kulturelle Pluralisierung – Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum Verlag, 1999

Schöni, Walter; Wicki, Martin; Sonntag, Karlheinz: *Arbeit und Bildungsqualität*. Studien in der Textil- und Chemieindustrie Chur/Zürich, Rüegger, 1996

Schöni, Walter; Tomforde, Elke; Wicki, Martin: *Leitfaden Bildungsqualität/ Evaluation und Gestaltung der Bildungsarbeit in Betrieb und Büro*. Chur/Zürich, Rüegger, 1997 (inkl. Mappe mit 35 Arbeitsblättern)

Schräder-Naef, Regula: *Warum Erwachsene (nicht) lernen*. Chur/Zürich, Rüegger, 1997

Sheldon, George: *Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich mit Hilfe der Data Envelopment Analysis*. Basel, WWZ, 1995 (WWZ-Studie, Nr. 47)

Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Favre, Bernard: *Schulqualität und Schulentwicklung/Qualité et développement*. Trendbericht/rapport de tendances. Aarau, CSRE/SKBF, 1996

Stern, Otto; Eriksson, Brigit; Le Pape Racine, Christine; Reutener, Hans; Serra, Cecilia: *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen/Analyse de l'efficacité des systèmes de formation*. Aarau, CSRE/SKBF, 1995 (2. Auflage, 2e édition, 1997)

Trier, Uri Peter (Ed.): *La formation: quel apport?* Coire/Zurich, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Ed.): *Cosa frutta la nostra formazione?* Coira/Zurigo, Rüegger, 1999

Trier, Uri Peter (Hrsg.): *Was bringt unsere Bildung?* Zum Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms «Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme». Chur/Zürich, Rüegger, 1999

12. Rapports de valorisation

Janvier 2000

Parus en français

Linda Allal Dominique Bétrix Köhler Laurence Rieben Yviane Rouiller
Madelon Saada-Robert Edith Wegmuller: *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle*, 1999

Cristina Allemann-Ghionda, Claire de Goumoëns, Christiane Perregaux:
Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances, 1999

Andreas Balthasar: *Processus d'innovation et institutions de formation et de perfectionnement*, 1999

Jean-Paul Bronckart, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger: *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique*, 1999

Rémy Droz, Markus Diem, Françoise Galley, Urs Kiener, Thomas Meyer:
L'abandon des études universitaires comme miroir de logiques de fonctionnement, 1999

François Grin: *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses*, 1999

Alexander Grob, August Flammer: *Quotidien et contraintes des élèves*, 1998

Hildegard Holenstein: *L'auto-évaluation dans la formation professionnelle du domaine de la santé*, 1999

Urs Kiener, Philipp Gonon: *La maturité professionnelle comme illustration de la politique suisse en matière de formation professionnelle*, 1998

Andrea Leu, Heinz Rütter: *L'efficacité de la formation des ingénieurs en Suisse*, 2000

Georges Lüdi, Simona Pekarek, Victor Saudan: *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école*, 2000

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*, 1997

Moritz Rosenmund, Anna-Verena Fries: *Un nouveau défi pour les écoles communales. L'hétérogénéité produite par les migrations, à la fois problème et occasion d'apprendre*, 2000

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Travail et qualité de la formation dans l'entreprise*, 1998

Regula Schräder-Naef: *Biographies éducatives d'adultes*, 1998

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire*, 1998

Johanna Ziberi-Luginbühl: *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*, 2000

Parus en allemand

Linda Allal, Dominique Bétrix Köhler, Laurence Rieben, Yviane Rouiller, Madelon Saada-Robert, Edith Wegmüller: *Texte schreiben und Rechtschreibung lernen*. 1999

Andreas Balthasar: *Funktionen von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen im Innovationsprozess*, 1998

Jean-Paul Bronckart, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger: *Diskurs-analytische Begriffe in Sprachlehrwerken: eine Untersuchung ihres didakti-schen Transfers*, 2000

François Grin: *Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten*, 2000

Alexander Grob, August Flammer: *Alltag und Belastungen von Schüle-rinnen und Schülern*, 1998

Hildegard Holenstein: *Selbstevaluation in der Berufsbildung im Gesund-heitswesen*, 1999

Urs Kiener, Philipp Gonon: *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*, 1998

Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries, Gianni Ghisla, Rudolf Künzli, Moritz Rosenmund, Gaby Seliner-Müller: *Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwar-tungen, Perspektiven*, 1999

Andrea Leu, Heinz Rütter: *Die Wirksamkeit der Ingenierausbildung in der Schweiz*, 1999

Georges Lüdi, Simona Pekarek, Victor Saudan: *Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, 1999

Jürgen Oelkers, Fritz Oser: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*, 2000

Bernard Py, Marinette Matthey, Laurent Gajo: *Die Schule, die Schulkame-radinnen und -kameraden, die Familie ... Das Lernen von Französisch und Deutsch in der Westschweiz durch fremdsprachige Kinder*, 1999

Moritz Rosenmund, Anna-Verena Fries: *Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen – Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass*

Günther Schneider, Brian North: *In anderen Sprachen kann ich ..., Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, 1999

Walter Schöni, Martin Wicki, Elke Tomforde, Karlheinz Sonntag: *Arbeit und Bildungsqualität im Unternehmen*, 1997

Regula Schräder-Naef: *Bildungsbiographien Erwachsener*, 1997

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch: *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, 1998

François Stoll, Philipp Notter: *Lesekompetenzen der Erwachsenen in der Schweiz*, 1999

Johanna Ziberi-Luginbühl: *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem*, 1999

Tous publiés par la Direction du programme national de recherche 33 (PNR 33), Berne, en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

A commander chez:
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
(CSRE)
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tél. 062 / 835 23 90, Fax 062 / 835 23 99
e-mail: skbf.csre@email.ch

L'efficacité des systèmes de formation en Suisse est le thème du Programme national de recherche 33 (PNR 33). Le travail de recherche porte sur les institutions et les processus de formation et sur les effets qu'ils produisent. Des exemples montrent comment la recherche peut aider à accroître le potentiel de flexibilité et d'innovation dans les systèmes de formation, à contribuer à la capacité d'évaluation et d'autoévaluation et à rendre l'action pédagogique plus efficace.

Ce rapport de valorisation du projet «Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système éducatif suisse. Descripteurs transparents et cohérents des compétences en langues étrangères en tant qu'instruments d'évaluation, d'information et de planification» relève les questions principales du projet, informe en bref sur le procédé et les résultats les plus importants et contient des propositions et recommandations pour la pratique et pour les travaux de recherche postérieurs.

Le livre suivant est en préparation:

Schneider, Günther; North, Brian: *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.*
Rüegger Verlag, Chur/Zürich

Cette publication n'existera qu'en version allemande.

ISBN 3-908117-49-8

L'efficacité des systèmes de formation en Suisse est le thème du Programme national de recherche 33 (PNR 33). Le travail de recherche porte sur les institutions et les processus de formation et sur les effets qu'ils produisent. Des exemples montrent comment la recherche peut aider à accroître le potentiel de flexibilité et d'innovation dans les systèmes de formation, à contribuer à la capacité d'évaluation et d'autoévaluation et à rendre l'action pédagogique plus efficace.

Ce rapport de valorisation du projet «Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système éducatif suisse. Descripteurs transparents et cohérents des compétences en langues étrangères en tant qu'instruments d'évaluation, d'information et de planification» relève les questions principales du projet, informe en bref sur le procédé et les résultats les plus importants et contient des propositions et recommandations pour la pratique et pour les travaux de recherche postérieurs.

Le livre suivant est en préparation:

Schneider, Günther; North, Brian: *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.*
Rüegger Verlag, Chur/Zürich

Cette publication n'existera qu'en version allemande.

ISBN 3-908117-49-8

L'efficacité des systèmes de formation en Suisse est le thème du Programme national de recherche 33 (PNR 33). Le travail de recherche porte sur les institutions et les processus de formation et sur les effets qu'ils produisent. Des exemples montrent comment la recherche peut aider à accroître le potentiel de flexibilité et d'innovation dans les systèmes de formation, à contribuer à la capacité d'évaluation et d'autoévaluation et à rendre l'action pédagogique plus efficace.

Ce rapport de valorisation du projet «Évaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système éducatif suisse. Descripteurs transparents et cohérents des compétences en langues étrangères en tant qu'instruments d'évaluation, d'information et de planification» relève les questions principales du projet, informe en bref sur le procédé et les résultats les plus importants et contient des propositions et recommandations pour la pratique et pour les travaux de recherche postérieurs.

Le livre suivant est en préparation:

Schneider, Günther; North, Brian: *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.*
Rüegger Verlag, Chur/Zürich

Cette publication n'existera qu'en version allemande.

ISBN 3-908117-49-8