

Inspection générale
de l'éducation nationale

L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 3 |
| L'ÉVALUATION EN LANGUES VIVANTES : UNE NOTION A REVISITER | 3 |
| <i>Le contexte international</i> | 3 |
| <i>Le contexte national</i> | 4 |
| 1. ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN MILIEU SCOLAIRE | 7 |
| 1.1 BREF HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION EN LANGUES VIVANTES..... | 7 |
| 1.1.1. <i>Les années 1970 et 1980</i> | 7 |
| 1.1.2. <i>1992-2001 : l'évaluation diagnostique en début de seconde</i> | 7 |
| 1.1.3. <i>La mise à disposition de la banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance</i> | 8 |
| 1.1.4. <i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues</i> | 9 |
| 1.2. EN DEPIT DE CES ÉVOLUTIONS IMPORTANTES, LES PRATIQUES ONT PEU CHANGE | 10 |
| 1.2.1. <i>Méthodologie pour établir un état des lieux</i> | 10 |
| 1.2.2. <i>Le constat</i> | 10 |
| 2. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE LANGUES VIVANTES | 14 |
| 2.1. <i>De multiples apports</i> | 14 |
| 2.1.1. <i>Des objectifs réalistes et clairement explicités</i> | 14 |
| 2.1.2. <i>Une conception nouvelle de l'évaluation</i> | 15 |
| 2.1.3. <i>Des notes plus fiables</i> | 16 |
| 2.1.4. <i>Une meilleure lisibilité des résultats</i> | 16 |
| 2.1.5. <i>Une meilleure continuité des parcours</i> | 17 |
| 2.2. DES CLARIFICATIONS INDISPENSABLES POUR OPTIMISER L'UTILISATION DU CECRL EN MILIEU SCOLAIRE | 17 |
| 2.2.1. <i>Évaluation par l'enseignant et auto-évaluation</i> | 17 |
| 2.2.2. <i>Deux notions à distinguer : descripteurs de niveaux et critères d'évaluation</i> | 19 |
| 2.2.2. <i>Le Cadre européen et l'enseignement scolaire des langues</i> | 20 |
| 2.2.3. <i>Le lien entre langue et culture dans les programmes de langues vivantes</i> | 21 |
| 3. UNE NOUVELLE COHERENCE ENTRE APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION..... | 22 |
| 3.1. UN APPRENTISSAGE QUI DOIT ÊTRE REVU A LA LUMIÈRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES DE LANGUES VIVANTES 22 | |
| 3.1.1. <i>La construction des apprentissages</i> | 23 |
| 3.1.2. <i>La mise en contexte de l'apprentissage et de l'évaluation : une exigence des programmes de langue vivante</i> | 26 |
| 3.2. UNE UTILISATION MAÎTRISÉE DE L'ÉVALUATION EN LANGUE | 29 |
| 3.2.1. <i>L'évaluation de la compréhension et l'évaluation de la production</i> | 29 |
| 3.2.2. <i>Les diverses fonctions de l'évaluation et la question de la notation</i> | 32 |
| 3.2.3. <i>Les divers types d'évaluation</i> | 33 |
| CONCLUSION | 35 |
| LES RECOMMANDATIONS DU GROUPE DES LANGUES VIVANTES DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : | 38 |
| AU NIVEAU INSTITUTIONNEL | 38 |
| AU NIVEAU DE LA FORMATION | 39 |
| AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS | 39 |
| ANNEXES : | 40 |
| 1. LES NIVEAUX DE RÉFÉRENCE..... | 40 |
| 2. CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE..... | 39 |
| 3. CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE | 42 |
| 4. DÉFINITIONS : | 41 |
| 5. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN LANGUES VIVANTES..... | 43 |
| A. <i>FINALITÉS ET MODALITÉS GÉNÉRALES DE L'ÉVALUATION</i> | 44 |
| B. <i>ÉVALUATION DE L'ÉCRIT</i> | 46 |
| C. <i>ÉVALUATION DE L'ORAL</i> | 47 |
| D. <i>ÉVALUATION ET CADRE INSTITUTIONNEL</i> | 48 |
| 6. LISTES DES LYCÉES ET COLLÈGES AYANT RÉPONDU À L'ENQUÊTE AVEC ENTRE PARENTHÈSES LE NOMBRE DE QUESTIONNAIRES REÇUS | 49 |

Introduction

L'évaluation en langues vivantes : une notion à revisiter

L'évaluation, dans sa double fonction de régulation et de validation, est au cœur même de tout processus d'apprentissage. En ce qui concerne les langues vivantes, la rapide évolution des politiques linguistiques de ces dernières décennies – au niveau international et national – conduit à réactualiser la réflexion sur l'évaluation, dont on sait qu'elle est un levier puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes.

Au moment où les nouveaux programmes de langues vivantes adossés au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) invitent les professeurs de cette discipline à repenser les objectifs prioritaires et préconisent de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation, le groupe des langues vivantes de l'inspection générale a souhaité dresser un état des lieux des pratiques d'évaluation en langue au collège et au lycée.

Pour ce faire, il lui a paru nécessaire de mener, au printemps 2006, une enquête à l'échelle nationale, afin de compléter les informations recueillies auprès des enseignants lors des visites de classes et des entretiens individuels ou collectifs¹. Que soient ici remerciés les chefs d'établissement pour leur concours dans la réalisation de cette enquête. Que soient aussi remerciés les quelque 450 professeurs qui ont consacré un peu de leur temps à répondre avec précision aux vingt-sept items du questionnaire, fournissant ainsi au groupe des langues vivantes les données qui ont permis d'établir un état des lieux.

Le contexte international

Comme le rappelle un rapport conjoint des deux inspections générales², la question des langues vivantes et de la diversité culturelle s'inscrit dans un cadre international³. Mais c'est surtout au niveau européen que se dessinent des orientations et des stratégies communes dont l'impact sur les politiques linguistiques des États de l'Union et de quelques autres pays de ce continent se fait de plus en plus sentir.

Au plan d'action pour les langues de la Commission européenne (2003-2006), axé, pour l'essentiel, sur le développement du multilinguisme et l'amélioration de l'enseignement des langues, viennent s'ajouter les instruments d'harmonisation du Conseil de l'Europe dont le

1. On trouvera les résultats de cette enquête sous forme de diaporama sur le site de l'inspection générale de l'éducation nationale (groupe des langues vivantes).

Voir <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/groupes/langues1.htm>

2. *Pilotage et cohérence de la carte des langues*, p. 9, avril 2005.

Voir <http://www.education.gouv.fr/cid2202/pilotage-et-coherence-de-la-carte-des-langues.html>

3. Voir le plan d'action de l'UNESCO dans ce domaine.

plus riche en matière de conception des enseignements et d'évaluation est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui offre une définition commune de la « compétence langagière » et des niveaux de maîtrise dans ce domaine.

Cette mise en perspective serait incomplète si l'on ne mentionnait l'intérêt croissant pour les évaluations comparatives dont l'exemple le plus récent est l'évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens. Cette étude fut conduite en 1996 puis en 2002 par le *Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs* dont la France assure l'animation et la présidence depuis sa création par l'intermédiaire de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance⁴. La médiocrité des performances françaises, inférieures à celles des autres pays, constitue un défi à relever pour notre institution.

Enfin, lors du Conseil européen de Barcelone en mars 2002, les chefs d'État ou de gouvernement ont demandé l'élaboration d'un indicateur ayant pour objet de mesurer régulièrement les compétences en langues étrangères dans chaque État membre. Appelé *Indicateur de Barcelone*, il mesurera quatre compétences linguistiques :

- la compréhension à la lecture ;
- la compréhension à l'audition ;
- l'expression orale ;
- l'expression écrite.

Un premier exercice pilote devrait être réalisé en 2007.

Le contexte national

- **La politique linguistique nationale : une priorité ministérielle**

Tout récemment, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, l'arrêté du 10 mai 2005 fixant les modalités d'organisation des concours de professeurs des écoles, le décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères ont accru l'importance de ces dernières, leur donnant une place nouvelle dans la formation générale. Parmi les mesures fortes visant à améliorer le niveau de compétences des élèves en langues, citons la généralisation de cet enseignement au CE1 dès la rentrée 2007 et l'allongement du cursus qui en découle. Cette généralisation rend plus nécessaire encore la réflexion sur l'évaluation des acquis à l'entrée du collège et sur la continuité des apprentissages, d'autant que les objectifs visés sont désormais très précisément définis à chaque niveau.

4. Précédemment, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

Pour une réflexion renouvelée sur l'évaluation de la formation générale des élèves, on peut se reporter au rapport conjoint des deux inspections générales publié en juillet 2005⁵ : en effet, on y trouve posée la question de la place de l'évaluation, dont l'importance est aujourd'hui reconnue et dont les formes se sont multipliées au point de devenir objet d'étude à part entière dans le cadre de la formation des professeurs. Avec un nouveau risque : l'intérêt croissant pour l'évaluation n'est-il pas en passe de faire oublier « la définition préalable et l'attention portée aux acquis que vise l'école » et de prendre le pas sur eux ? C'est la raison pour laquelle le présent rapport ne fait pas l'économie d'une réflexion sur la question des modalités d'apprentissage.

Le rapport sur les acquis des élèves précité fait état de la difficulté à faire entrer le corps enseignant dans une culture commune de l'évaluation des acquis des élèves :

En se limitant aux quinze dernières années et aux travaux ayant donné lieu à publication, on s'aperçoit que de manière récurrente l'évaluation des acquis des élèves est abordée comme un levier susceptible de faire évoluer les pratiques puis, après observation, identifiée plutôt comme un verrou⁶.

Comme on le verra plus tard dans le compte rendu de l'enquête sur laquelle s'appuie ce rapport, la notion même d'évaluation reste souvent floue et le lien avec la notation mérite d'être clarifié. Il y a donc urgence à poser la question de l'évaluation, de ses fonctions, de ses modalités, et de sa relation avec les objectifs que fixe l'institution.

La difficulté à faire évoluer les comportements ressort également d'une enquête⁷ de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP, à l'époque) sur les pratiques d'évaluation des enseignants en collège, publiée en décembre 2004. Elle met en évidence quelques traits saillants parmi lesquels des pratiques évaluatives plutôt individualistes et une conception plutôt « sommative » de l'évaluation. Il est intéressant de noter que seuls 5,2 pour 100 des enseignants de collège interrogés font le lien entre l'évolution de leurs pratiques et la banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique mise à leur disposition par l'institution. Les conclusions tirées de l'évaluation diagnostique de début de seconde, qui fut mise en place en 1992 puis abandonnée aujourd'hui, porteraient à faire les mêmes constats pour le lycée. Cela nous renvoie au rapport de l'inspection générale sur les acquis des élèves qui démontre que les pratiques d'évaluation sont « un exemple de résistance au changement⁸ ».

5. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ?* juillet 2005.

Voir <http://www.education.gouv.fr/cid2216/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole.html>

6. *Ibid*, p. 21.

7. *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 2004.

8. *Op. cit.* p.21.

Et pourtant, plus que jamais, avec la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), l'éducation nationale devra fournir des indicateurs de résultats fiables et lisibles.

- **Le socle commun de connaissances et de compétences, le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes et la perspective des certifications**

De nouvelles formes d'évaluations institutionnelles vont voir le jour dans les prochaines années.

La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École introduit la notion de socle commun de connaissances et de compétences que tout élève devra avoir acquis dans le cadre de la scolarité obligatoire. Les langues vivantes constituent le pilier n° 2 de ce socle. En plus de la définition des contenus à acquérir, l'article 9 de la Loi prévoit une évaluation de ce socle qui sera prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

En classe de terminale, le plan en faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères⁹ prévoit dès la rentrée 2006 l'évaluation des compétences orales des candidats de la série STG du baccalauréat technologique. Une réflexion est également en cours sur la rénovation de la voie professionnelle.

Enfin, l'article 3 du décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire prévoit la mise en place de certifications des connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères¹⁰.

Dans ce contexte d'impulsion et d'innovation, la définition des acquis et leur articulation avec les modes d'évaluation deviennent un enjeu majeur. C'est pourquoi le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes suppose que l'on mène conjointement une réflexion sur les dispositifs, les programmes et l'évaluation. Les trois séminaires du Plan National de Pilotage qui se sont tenus au printemps 2005 à Bordeaux, Paris et Lyon, organisés à l'initiative de la DESCO¹¹, en relation avec l'inspection générale, ont montré la nécessité de répondre aux questions que pose l'évaluation des connaissances et des compétences en langues vivantes.

Un mode d'évaluation plus rigoureux apparaît donc plus que jamais comme :

- un préalable indispensable au professeur de langue qui doit construire à partir des acquis dans les cinq activités langagières une progression linguistique organisée sur l'ensemble de l'année scolaire (évaluation diagnostique) ;

9. Voir *Lettre flash* du 20 octobre 2005.

10. Décret n° 05-1011 du 22-8-2005, JO du 25-8-2005, Titre 1, articles 3 à 7.

11. Devenue depuis la DGESCO.

- une nécessité pour l’enseignant qui doit conduire son enseignement au jour le jour selon les programmes, en réglant son rythme sur celui des élèves qui s’approprient plus ou moins vite des connaissances (lexique, structures, faits culturels) et un savoir-faire, ce qui implique le recours à des évaluations formatives et sommatives. Il ne s’agit pas de dire que les pratiques actuelles, lorsqu’elles sont bien comprises, ne remplissent pas leurs fonctions, mais que, du fait de l’introduction de nouveaux programmes, les objectifs ont évolué ;
- un devoir institutionnel de l’École, celui de mettre en place une évaluation certificative liée aux objectifs fixés par les programmes : atteindre le niveau A2 dans le cadre du socle, B1 en fin de scolarité obligatoire, B2 en fin de lycée d’enseignement général et technologique.

1. État des lieux des pratiques d’évaluation en milieu scolaire

1.1. Bref historique de l’évaluation en langues vivantes

1.1.1. Les années 1970 et 1980

Pendant longtemps, la seule évaluation en vigueur en langue vivante était sommative et l’élève se voyait attribuer une note globale. L’évaluation distincte des diverses activités langagières, alors appelées compétences ou savoir-faire, n’existait pas. Il n’était pas question non plus d’évaluation formative ou diagnostique. On pratiquait une évaluation orale en début de séance et on donnait un devoir écrit périodique ; on évaluait les savoirs plutôt que les savoir-faire et la différence entre exercice d’entraînement et exercice d’évaluation n’était guère marquée. La note unique, globale, servait surtout à classer les élèves ; elle ne permettait pas de rendre compte, de façon fine et fiable, de leur niveau dans les différentes activités langagières. Seule information disponible, elle n’était pas le reflet des acquis des élèves, mais celui de leurs diverses activités.

En 1983, une réforme du baccalauréat introduisit les évaluations dissociées : compréhension, expression écrite et compétence linguistique ; cette nouvelle maquette conduisit les enseignants à évaluer ces trois domaines de façon distincte sans toutefois renoncer à la note unique, moyenne des trois notes obtenues.

1.1.2. 1992-2001 : l’évaluation diagnostique en début de seconde

En 1992, l’évaluation nationale diagnostique à l’entrée en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle fut introduite. Sa finalité était d’aider les enseignants à

analyser les capacités et les compétences des élèves et à mettre en place des réponses adaptées aux besoins de ces derniers. Cela augurait d'un tournant décisif dans les pratiques évaluatives des enseignants de langues. Mais les cahiers d'évaluation alors produits ont davantage infléchi le regard des enseignants sur la nature des compétences enseignées qu'ils n'ont modifié les pratiques d'évaluation ; et il est difficile de dire si cela est imputable à la sophistication de l'outil ou à son aspect novateur qui bousculait les habitudes.

1.1.3. La mise à disposition de la banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En 2001, l'évaluation diagnostique nationale en début de seconde disparaît. Mais la Direction de l'évaluation et de la prospective met à la disposition des professeurs d'école, de collège ou de lycée (LEGT et LP), une banque de ressources au service de la pédagogie¹². La « banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique », disponible sur internet, permet d'évaluer les compétences des élèves en classe, à tout moment de l'année scolaire, dans de nombreuses disciplines, de la grande section de maternelle aux différentes classes de seconde. En langues vivantes étrangères, sont concernés l'allemand, l'anglais, l'espagnol et, depuis peu, l'arabe, le portugais et le russe.

La banque d'outils permet aux enseignants d'effectuer, en cours d'apprentissage, un diagnostic des compétences de leurs élèves et des difficultés particulières qu'ils rencontrent dans tel ou tel domaine.

En complément des pratiques évaluatives habituelles de classe (avant, pendant ou après des séquences d'apprentissage), les outils de cette banque interrogent les compétences mises en jeu dans les apprentissages et ils permettent, grâce à une analyse des réponses des élèves, d'apprécier leur degré de maîtrise de la compétence évaluée, de les conduire plus loin dans leurs acquisitions en explorant les pistes pédagogiques suggérées.

Les outils d'évaluation sont proposés selon plusieurs critères de choix : niveau, discipline, champ ou capacité, compétences, mots-clés. Chaque outil propose de télécharger un ou deux fichiers (un document papier comportant une partie élève ciblée sur une compétence, une partie professeur, à photocopier, qui présente l'objectif de l'outil, son guide de passation et d'analyse), et parfois (notamment en langues vivantes) un fichier multimédia extrêmement utile.

Ces ressources évoluent constamment en accord avec les programmes et les priorités ministérielles, au fur et à mesure de la conception des nouveaux outils et des remarques

12. Des outils d'évaluation existaient depuis 1989 pour le début d'année en CE2 et en 6^e en français et en mathématiques.

apportées par des utilisateurs. Ces outils suggèrent des pistes pédagogiques en relation avec les erreurs repérées¹³.

Cette banque, qui est le résultat d'une vingtaine d'années d'expérience de la Direction de l'évaluation et de la prospective, associée aux acteurs de l'éducation (personnels de terrain, inspecteurs, enseignants en poste dans des classes) devrait permettre de faire pénétrer dans le système scolaire une culture de l'évaluation diagnostique qui lui fait souvent défaut. Il est à souhaiter que ces outils qui bousculent quelque peu les habitudes pédagogiques entrent véritablement dans la pratique des enseignants. La banque d'outils reste aujourd'hui insuffisamment connue des professeurs et elle est peu utilisée.

1.1.4. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le fait que les nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes s'appuient sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹⁴ ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine de l'évaluation en langue. Mais l'utilisation de ce nouvel outil implique que les enseignants soient très rigoureusement formés aux trois volets complémentaires qui le composent : apprendre, enseigner, évaluer, et qu'ils apprennent à conjuguer ses apports avec les exigences fixées par les programmes de langues vivantes qui ont tous été renouvelés depuis 2002¹⁵.

13. À titre d'exemple, les nouveaux outils en anglais pour les secondes de lycées généraux et professionnels correspondent aux besoins d'évaluation des compétences d'accès à la compréhension de l'écrit comme par exemple : comparer, croiser des indices pour se prononcer.

En espagnol pour le niveau collège, des tests portent sur les compétences suivantes : comprendre le déroulement de l'histoire ; choisir et ordonner les indices temporels ; comprendre des points de vue convergents ou divergents : synonymes et antonymes ; retrouver l'ordre chronologique d'un fait divers dans un article de presse ; entendre des nombres, des âges et des dates de naissance, etc.

En arabe, les tests ont pour objectifs d'apprécier le degré de perception des distinctions phonétiques à valeur phonologique qui conditionnent la compréhension du message : Distinguer le son [r] du son [l] ; Percevoir le son [*], etc.

14. Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 – JO du 25 août 2005, BOEN n° 31 du 1^{er} septembre 2005.

15. Programmes de l'école élémentaire : arrêté du 28 juin 2002, BOEN hors-série n° 4 du 29 août 2002.

Programmes du CAP : arrêté du 8 juillet 2003, BOEN hors-série n° 4 du 24 juillet 2003.

Programmes du cycle terminal des lycées : arrêté du 15 juillet 2003, BOEN hors-série n° 7 du 28 août 2003 pour la classe de première et arrêté du 6 juillet 2004, BOEN hors-série n° 5 du 9 septembre 2004.

Programmes de la classe de seconde : arrêté du 30 juillet 2002, publié au BOEN hors-série n° 7 du 3 octobre 2002.

Programmes du collège – Palier 1 : arrêté du 25 juillet 2005, BOEN hors-série n°6 du 25 août 2005.

Programmes du collège – Palier 2 : à paraître en 2006.

1.2. En dépit de ces évolutions importantes, les pratiques ont peu changé

1.2.1. Méthodologie pour établir un état des lieux

Pour asseoir sa réflexion, le groupe des langues vivantes de l'inspection générale a souhaité, dans un premier temps, faire un état des lieux des pratiques d'évaluation, tant au collège qu'au lycée, à partir d'observations de classes, d'entretiens avec les professeurs, d'études de bulletins scolaires et rapports d'inspections, et d'une enquête liée à un questionnaire (annexé au présent rapport) qui a été diffusé dans trois ou quatre établissements dans chacune des trente académies.

Pour établir chaque échantillon académique, les principes suivants ont été retenus :

- éviter les classes à examen, où la notion d'évaluation est trop liée au format de l'épreuve finale ;
- essayer de repérer d'éventuelles différences dans les pratiques d'évaluation au lycée et au collège, dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel.

Ce sont au total près de 500 questionnaires qui ont été dépouillés. Si les résultats de ce dépouillement fournissent un reflet et apportent la confirmation des constats effectués quant aux pratiques, ils laissent aussi entrevoir les représentations, parfois complexes, que les professeurs se font de l'évaluation.

1.2.2. Le constat

- **Une prise de conscience timide mais des notions qui restent à préciser**

L'évaluation est un processus qui accompagne un apprentissage, au début de celui-ci (évaluation diagnostique), à diverses étapes (évaluation formative), à son terme (évaluation sommative). Ces distinctions ne sont, semble-t-il, pas encore très bien maîtrisées par certains professeurs. En effet, les réponses à la première question de l'enquête – *Quels types d'évaluation réalisez-vous le plus souvent ?* – ne correspondent pas aux pratiques observées : 40 % des professeurs déclarent pratiquer « le plus souvent » une « évaluation diagnostique », ce qui, à en juger par les documents habituellement consignés dans les cahiers de textes des classes, est peu probable. 13 % reconnaissent ne pas faire la différence entre ces trois types d'évaluation. Dans les faits, on observe que l'évaluation la plus courante est de type sommatif.

Le vocabulaire pour désigner les moments et les types d'évaluation est incertain : on utilise des mots différents selon les langues. Les anglicistes et les germanistes ont importé le mot d'origine anglo-saxonne *test* beaucoup plus que les professeurs d'autres langues. Mais ce terme ne recouvre pas nécessairement une réalité différente. Dans l'ensemble, les

professeurs de langue utilisent davantage les mots « contrôle » et « devoir » que le mot « évaluation ». La place du « devoir à la maison » varie beaucoup selon les langues. Joue-t-il le rôle d'un entraînement ? D'une évaluation ?

Les compétences orales – confirmation d'une évidence – sont peu évaluées.

La moyenne trimestrielle en langue se fait pour plus de la moitié des professeurs à partir de 4 à 6 notes d'écrit et de 2 notes d'oral seulement. 70 % de professeurs établissent la part respective de leurs évaluations écrites et orales à 75 % pour l'écrit et 25 % pour l'oral.

Toutefois, à la question 23, qui demande aux professeurs leur point de vue sur une évaluation ponctuelle de la production orale, les réponses font apparaître un large consensus sur le fait que l'évaluation de l'expression orale ne peut pas garder sa forme actuelle dans les quelques épreuves qui testent cette compétence, à savoir celle d'un commentaire de document étudié en classe.

Ainsi, les professeurs sont prêts à faire évoluer leurs pratiques d'évaluation, en particulier à l'oral. Ils en ressentent la nécessité et l'on observe déjà des pratiques innovantes (travail en laboratoire multimédia, enregistrement de CD, utilisations de fichier MP3). Certains font bien la différence entre exercices et « tâches » à accomplir, ils conçoivent des évaluations qui s'appuient par exemple sur des « jeux de rôles » où les aspects communicationnels sont premiers et où la performance en langue peut être évaluée.

La mise en place de nouvelles épreuves orales au baccalauréat STG ne peut que conforter ces pratiques.

- **Quelle signification pour la note de langue?**

On constate aujourd'hui que la note de langue est en général une moyenne qui n'a guère de lisibilité : elle ne permet pas de faire la différence entre ce que l'élève *sait de* la langue, et ce qu'il *sait faire avec* elle ; elle ne permet pas de faire la différence entre ses compétences écrites et ses compétences orales, entre ses compétences de compréhension et ses compétences d'expression. De plus, cette moyenne intègre de manière indifférenciée des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives.

La fourchette des notes est révélatrice de l'existence implicite d'un plancher et d'un plafond : pour près de 60 % des professeurs de lycée interrogés, l'échelle de notation de 0 à 20 se limite à une amplitude qui va de 05 à 08 pour la note la plus basse et de 15 à 18 pour la note la plus haute. La note 20/20 n'est presque jamais attribuée.

Si l'on peut se réjouir que les professeurs de langue hésitent à donner une note inférieure à 5/20, on observe aussi l'existence d'un idéal inatteignable qui correspondrait à 20/20, mais qui reste mal défini.

- **Les références actuelles de l'évaluation en langues**

Actuellement, l'évaluation, telle qu'elle est conçue et pratiquée par les professeurs, n'est pas référée aux programmes.

Près de 60 % des professeurs de langue déclarent qu'ils ne prennent pas en compte de manière prioritaire les objectifs des programmes pour construire leurs évaluations.

Lors d'entretiens avec les professeurs, on constate que les nouveaux programmes sont mal connus.

L'enseignement, comme l'évaluation, sont encore largement déterminés par le manuel scolaire utilisé. De ce point de vue, la situation n'a guère évolué depuis 1998, date à laquelle un rapport de l'inspection générale¹⁶ faisait ce diagnostic : « *La priorité, pour de nombreux enseignants, est plus de réaliser les tâches ou exercices prévus par les auteurs du manuel que de créer dans la classe les conditions plus favorables à une communication authentique. Le manuel est alors ressenti comme prescriptif, et, pour beaucoup d'enseignants, il est l'expression même des programmes officiels.* » Ajoutons que le manuel est souvent tout autant prescriptif des modalités de l'enseignement que des modalités de l'évaluation. Les évaluations y sont le plus souvent écrites : elles prennent en général la forme de grilles de compréhension à compléter, de sujets d'essais (le plus souvent argumentatifs) ou de maquettes complètes d'examens.

Les modes d'évaluation restent fortement influencés par le format des examens. On a vu ces dernières années s'accroître la dérive selon laquelle, au lieu de concevoir un apprentissage sur plusieurs années en fonction des programmes, les professeurs se sont mis à entraîner les élèves à l'évaluation finale. Les cours de lycée, en particulier, se calquent sur le format des épreuves du baccalauréat : compréhension écrite, expression écrite, au détriment d'un travail d'apprentissage rigoureux sur les autres activités langagières (compréhension et expression orale non encore évaluées dans la plupart des séries au baccalauréat). Les tâches destinées à entraîner les élèves à lire et à comprendre se limitent à des questions semblables à celles que l'on trouve dans les annales du baccalauréat pour évaluer la compréhension. Plus généralement, outils d'entraînement et outils d'évaluation sont quasiment semblables. Il existe peu de tâches en évaluation qui permettent à l'élève d'opérer des transferts de ce qu'il a appris, de faire preuve d'une autonomie linguistique.

16. Rapport de l'inspection générale 1998, *Le manuel scolaire*, p. 23.

- **Les domaines évalués et non évalués**

- À l'écrit

Les types de travaux écrits proposés en évaluation sont, par ordre de fréquence, le contrôle grammatical et le contrôle de vocabulaire (évaluations de type formatif essentielles mais non suffisantes). Les tâches communicatives qui donnent à l'élève l'occasion de tester ses performances en langue arrivent seulement en quatrième position.

L'enquête montre que certains types de travaux écrits sont peu – voire jamais – demandés aux élèves. Au collège comme au lycée, les professeurs disent ne guère pratiquer le résumé ou compte rendu, la narration, la description¹⁷.

On observe enfin une tendance à privilégier, en lycée en particulier, le discours argumentatif au détriment des autres types de discours.

L'utilisation de fiches d'évaluation critériées permettant à l'élève de prendre conscience des domaines dans lesquels il doit progresser à l'écrit, reste marginale¹⁸.

- A l'oral

Les professeurs de langue ont du mal à évaluer de manière fiable les activités langagières *orales*, pourtant désormais placées au premier rang parmi les nouveaux objectifs fixés par l'institution. 80 % des professeurs de langue s'efforcent d'évaluer la compréhension orale, mais leurs réponses indiquent qu'ils ne le font qu'une ou deux fois par trimestre. Quant aux observations de pratiques, elles montrent qu'est rarement mis en place au préalable un entraînement rigoureux.

L'ensemble des professeurs évaluent également l'expression orale. Cependant, cette évaluation reste elle aussi peu fiable. En effet, les professeurs ne font pas une réelle différence entre évaluation des compétences orales, contrôle de la leçon précédente en début d'heure et participation globale de l'élève.

Le contrôle en début d'heure a certes son utilité mais il ne constitue pas un véritable moment d'évaluation des performances des élèves.

20 % des professeurs n'ont d'autre système d'évaluation de l'expression orale qu'une valorisation, à la fin du trimestre, de la participation orale : ils « corrigent » la moyenne trimestrielle de l'élève en fonction de sa « participation orale » en classe, dont on ne sait comment elle est mesurée.

Seulement 21 % des professeurs affirment évaluer ponctuellement les compétences de leurs élèves en expression orale et être de ce fait en mesure de leur attribuer une moyenne

17. Cela est toutefois moins le cas en allemand, où la tradition de la *Nacherzählung* (raconter un texte en d'autres mots) reste très présente dans les pratiques.

18. Cette pratique est toutefois largement répandue chez les professeurs enseignant en section internationale.

trimestrielle spécifique pour l'oral. Ces professeurs demandent aux élèves des travaux personnels à l'oral sous forme d'exposés individuels, de récitations ou d'enregistrements remis sur divers supports. Notons aussi que certains professeurs, conscients des enjeux, ont institué des heures d'interrogations.

Enfin, la pratique de la fiche d'auto-évaluation à l'oral existe dans certains établissements, même si elle est encore peu répandue. Elle a toutefois davantage une fonction de motivation que d'évaluation de telle ou telle performance en langue.

- **Les incidences encore très limitées de l'introduction du CECRL sur les pratiques d'évaluation**

30 % des professeurs qui ont répondu au questionnaire déclarent connaître et utiliser le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Toutefois, seuls 20 % environ de ces utilisateurs estiment que ce dernier a modifié leurs pratiques d'évaluation à l'écrit ou à l'oral, utiliser le CECRL impliquant pour eux un regard nouveau sur l'apprentissage et un rééquilibrage de l'évaluation entre compétences écrites et orales. Ainsi, 40 % des utilisateurs actuels du CECRL accordent une place équivalente aux compétences orales et aux compétences écrites dans l'évaluation globale de leurs élèves. Parmi les « non utilisateurs » du CECRL, ils ne sont que 18 % à faire de même.

2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les nouveaux programmes de langues vivantes

2.1. De multiples apports

Depuis 2003, les programmes pour l'école, le collège et le lycée se réfèrent au *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour définir les niveaux de compétence à atteindre. Même si ses apports théoriques sont considérables, le CECRL ne saurait toutefois se substituer aux programmes nationaux, seuls textes officiels qui régissent l'enseignement des langues en France et qui définissent les objectifs linguistiques et culturels fixés, à l'école, au collège et au lycée.

2.1.1. Des objectifs réalistes et clairement explicités

Les programmes de langues vivantes se réfèrent désormais aux niveaux de compétences définis par le CECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Ils fixent des objectifs réalistes en définissant des paliers progressifs d'apprentissage. L'absolu du bilinguisme n'est plus l'objectif visé, de même que l'écart avec la perfection n'est plus l'objet de l'évaluation. Alors que la tendance

consistait à viser un bilinguisme difficile à atteindre en milieu scolaire, les nouveaux programmes adossés au Cadre européen fixent des objectifs gradués qui n'excèdent pas le niveau B2. C'est uniquement la maîtrise de ces paliers qui devra désormais être évaluée. Une telle perspective est de nature à motiver les élèves d'autant plus aisément que les buts fixés sont clairement identifiés et accessibles à court terme : les efforts fournis par les élèves ne sont plus rendus dérisoires par la confrontation de son propre niveau avec celui du locuteur natif, idéal et inatteignable.

2.1.2. Une conception nouvelle de l'évaluation

L'introduction dans les programmes de langues vivantes de ces niveaux-cible clairement définis invite les enseignants à adopter une conception positive de l'évaluation, ce qui est pour eux une grande nouveauté. Ce sont l'efficacité et la qualité de la performance qui déterminent l'attribution d'une note correspondant au degré de réussite de la réalisation d'une tâche correspondant à un niveau-cible donné.

- **Une évaluation de la performance**

Les nouveaux programmes de langues vivantes préconisent d'évaluer la capacité à utiliser la langue en situation (ce qui renvoie à la performance). Or, ce qui prédomine en classe de langue, c'est l'évaluation du savoir, centrée sur les contenus, et portant sur ce qui a été enseigné (cours, programme). L'évaluation de la performance, c'est-à-dire ce qu'un sujet peut effectivement faire, est rare. Pratiquée à travers des tâches communicatives et langagières, elle permet à chacun de se situer car ses résultats sont parfaitement lisibles. Toutefois, cette mesure de la performance est encore très éloignée des pratiques existantes. Mais il est vrai qu'elle est difficile à appliquer dans le cadre scolaire, où l'utilisation de la langue intervient dans un cadre artificiel.

- **Des outils pour un apprentissage et une évaluation plus rigoureux**

En distinguant les différentes activités langagières et en proposant un choix de critères pertinents pour en évaluer les divers niveaux, le CECRL propose un découpage rationnel qui devrait aider les professeurs à mieux structurer l'apprentissage, à calibrer documents, tests et tâches d'évaluation, et donc à mieux répondre aux objectifs des programmes. En déclinant les composantes de la compétence communicative langagière (compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique), le CECRL devrait permettre aux enseignants d'avoir une idée claire de ce qu'ils sont censés enseigner. En décrivant des stratégies

d'apprentissage et de communication dont l'importance est soulignée dans les programmes, le CECRL rend possible le développement et l'évaluation de ces stratégies. Enfin, le CECRL offre aux professeurs une base théorique très rigoureuse, un ensemble de critères qualitatifs¹⁹ qui leur permettent d'apprécier la qualité de la langue produite²⁰. A n'en pas douter, cela devrait aider les professeurs et l'institution à mieux évaluer les compétences orales, objectifs prioritaires des programmes de l'école, du collège et du lycée.

2.1.3. Des notes plus fiables

La note en langue devrait correspondre à l'estimation donnée à une performance appréciée en rapport avec un niveau-cible. Elle devrait renseigner sur les progrès accomplis et sur la façon dont les objectifs sont atteints. En effet, tant qu'une note n'est pas attribuée en fonction de l'objectif visé par l'évaluation, accompagnée des critères qui ont servi à l'établir et de conseils pour remédier aux erreurs, elle n'est pas d'une grande utilité pour l'élève. En revanche, lorsque l'objectif est clairement fixé, la note est une indication du chemin parcouru car elle mesure le degré d'atteinte de cet objectif et uniquement de celui-ci. On pourrait alors envisager, pour chaque activité langagière, d'accompagner la note du niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et même d'attribuer la note maximale lorsque les objectifs caractérisant un niveau ont été atteints.

2.1.4. Une meilleure lisibilité des résultats

Une plus grande transparence et une plus grande clarté des résultats en langue est désormais possible. Les niveaux-cibles étant nettement définis, l'institution sera en mesure de rendre compte avec précision aux élèves, à leurs parents, à l'administration, aux enseignants de la discipline ou de la classe, de la réalité des savoirs et savoir-faire acquis ainsi que du niveau de performance atteint dans les diverses activités langagières, ce qu'une simple moyenne de plusieurs notes attribuées dans des contextes disparates ne permet pas de faire.

La mise en place de pratiques d'évaluation comparables entre elles et donc mieux exploitables au sein d'un même établissement voire d'une académie est envisageable. Ainsi sera favorisée la mesure des acquisitions et l'on pourra garder trace des acquis tout au long d'une scolarité. Un véritable pilotage pédagogique de la performance des élèves en langue deviendra alors possible.

19. Chapitre 5 du CECRL.

20. Cette compétence communicative se décompose en compétence linguistique (grammaticale, lexicale, phonologique), sociolinguistique et pragmatique (interactionnelle et fonctionnelle).

Enfin, la possibilité de se référer aux mêmes niveaux de compétences pour toutes les langues devrait permettre de comparer les résultats des évaluations dans différentes langues alors que, jusqu'à présent, on ne pouvait que se référer à des durées d'apprentissage.

2.1.5. Une meilleure continuité des parcours

Les enseignants sont invités, dans la logique d'apprentissage développée par le CECRL, à prendre en compte des acquis et à mettre en place un suivi inter-cycles, à penser en termes de paliers, évitant ainsi la frustration engendrée par l'impression d'éternel recommencement et d'absence de progrès. Chaque enseignant devrait pouvoir dorénavant, pour bâtir sa progression, s'appuyer sur des acquis antérieurs correspondant à des niveaux de compétences partielles clairement définis et évalués.

2.2. Des clarifications indispensables pour optimiser l'utilisation du CECRL en milieu scolaire

2.2.1. Évaluation par l'enseignant et auto-évaluation

La richesse même du CECRL est source de confusion et peut provoquer des simplifications extrêmes. Ainsi, la multiplicité des échelles et des descripteurs peut conduire les professeurs à n'utiliser que le tableau destiné à l'auto-évaluation qui résume de façon synthétique les caractéristiques des différents niveaux pour les cinq activités langagières. Le risque existe que s'opère un glissement progressif vers l'auto-évaluation et que les professeurs de langue en viennent, à terme, à négliger leur rôle d'évaluateurs institutionnels au profit d'un rôle d'assistance à l'auto-évaluation. Les divers types d'évaluation (évaluation institutionnelle, inter-évaluation et auto-évaluation) doivent être complémentaires et non exclusifs les uns des autres. Il convient de bien définir la place que l'on accorde dans le champ scolaire à chacun des outils proposés par le CECRL et à ses produits dérivés, parmi lesquels les portfolios européens des langues, qui se multiplient.

- **Le *Portfolio européen des langues* : un nouvel outil depuis 2001**

Le Portfolio européen des langues, développé et expérimenté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, de 1998 à 2000 a été lancé à un niveau paneuropéen pendant l'Année européenne des langues en 2001 comme instrument pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. Le *Portfolio européen des langues* est la propriété de l'apprenant²¹. C'est un document personnel et privé, qui dépasse largement le champ scolaire.

En France, trois portfolios européens des langues ont été développés spécifiquement pour des élèves étudiant les langues vivantes à l'école²².

- **Une place qui doit être précisée dans le système scolaire**

Le *Portfolio* a une double fonction :

- une fonction d'information (il témoigne de l'itinéraire d'apprentissage de l'élève, et de ses expériences personnelles) ;
- une fonction pédagogique de motivation (la tenue à jour d'un portfolio peut aider l'élève à participer de façon consciente et active à son apprentissage des langues et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier).

Mais le *Portfolio européen des langues* n'a pas de caractère institutionnel. Il n'est pas gratuit. Il n'est pas obligatoire.

Introduit à titre expérimental dans quelques collèges, souvent avec le soutien financier de collectivités territoriales²³, il permet à certains élèves et professeurs de se familiariser avec le volet « apprendre » du Cadre européen²⁴.

Toutefois, on note déjà des dérives chez les professeurs et les formateurs et il semble aujourd'hui nécessaire de préciser le rôle et la place du *Portfolio européen des langues* dans le champ scolaire.

Ce n'est ni un document de référence adéquat pour le professeur qui conçoit son cours²⁵, ni un guide pédagogique, ni un livret scolaire. Bien que les portfolios soient accompagnés de livres du maître, ils ne sauraient non plus être assimilés à des manuels de langue vivante.

21. L'apprenant n'est pas nécessaire un élève. On peut aussi apprendre les langues en dehors du champ scolaire et à tout âge de la vie.

22. Existents : un modèle pour enfants, développé par le CIEP, un modèle pour le collège, développé par le CIEP, un modèle pour jeunes et adultes, élaboré par le CRDP de Basse Normandie.

23. *Mon Premier Portfolio* est vendu par lots de dix exemplaires au prix de 15,30€. Le modèle pour le collège est vendu 3,50€, le modèle pour le lycée est vendu 2,80€.

24. Le *Portfolio européen des langues* présente dans une langue simple, compréhensible par enfants, adolescents, parents, professeurs et formateurs les échelles de niveau de compétence en langue de manière concrète et détaillée. Il s'appuie essentiellement sur le volet « Apprendre » du CECRL qui compte deux autres volets « Enseigner » et « Évaluer », plus spécifiquement destinés aux professeurs de langue.

25. On ne saurait parler « d'objectif portfolio », comme on l'a noté dans certains projets de séquence. On ne peut pas non plus parler d'« évaluation à partir du *Portfolio* ».

A l'école, au collège ou au lycée, le professeur de langue doit concevoir sa progression et déterminer ses objectifs en fonction des *Programmes de langues vivantes* publiés au BOEN. Les portfolios ne prennent pas en compte les contenus culturels des programmes ni la richesse théorique présente dans les parties « Enseigner » et « Évaluer » du CECRL, qui est pourtant essentielle pour les formateurs, les professeurs et les responsables de l'évaluation en langue.

- **Le *Portfolio* est un outil d'apprentissage, non d'évaluation**

La démarche d'auto-évaluation que prônent les portfolios mérite elle aussi d'être explicitée si l'on veut éviter que s'installe une certaine confusion.

Il est en effet important de bien distinguer l'évaluation des compétences acquises par les élèves, que ce soit à l'initiative de l'institution scolaire, de l'enseignant dans le cadre de son enseignement ou de l'élève lui-même à l'aide de dispositifs mis à sa dispositions (outils d'évaluation en ligne, etc.), et la démarche d'auto-évaluation telle qu'elle apparaît dans le *Portfolio européen des langues*. Celle-ci prend exclusivement appui sur ce que l'élève lui-même peut observer dans son utilisation de la langue.

L'auto-évaluation dans le *Portfolio* est un apprentissage qui peut s'inscrire dans un projet pédagogique contribuant au développement de l'autonomie de l'élève. Les listes de descripteurs pour l'auto-évaluation du *Portfolio* ne peuvent être utilisées efficacement par les élèves que dans un dialogue pédagogique, à propos des apprentissages effectués dans et en dehors de la classe de langue. Émanation de la grille d'auto-évaluation du CECRL, ces descripteurs permettent de faire comprendre aux élèves ce que signifient concrètement les objectifs de compétences langagières et ils favorisent chez eux une vision positive de leurs aptitudes. Ils ne sauraient toutefois être assimilés à des critères d'évaluation.

Le *Portfolio européen des langues* n'a pas pour finalité de fournir ou de permettre une évaluation du niveau réel des élèves²⁶. Il ne propose d'ailleurs aucun outil objectif permettant une telle évaluation.

2.2.2. Deux notions à distinguer : descripteurs de niveaux et critères d'évaluation

La confusion entre descripteurs des niveaux de compétences et critères d'évaluation constitue une autre dérive possible.

Les descripteurs globaux qui, pour chaque activité langagière, permettent de *positionner* l'élève sur un niveau du CECRL (A1, A2, B1, etc.) ne sauraient tenir lieu de critères

26. Voir ci-dessus la différence entre descripteurs et critères qualitatifs, ainsi que les divers types d'évaluation.

d'évaluation. S'ils permettent de repérer globalement où se situe à peu près tel ou tel élève en matière de savoir-faire langagiers, ils ne permettent pas *d'apprécier avec rigueur la qualité* de ses performances dans les différentes activités langagières.

Un grand nombre de professeurs ne connaissent le CECRL qu'à travers la grille d'auto-évaluation des niveaux de compétences du chapitre 3 qui a été largement diffusée ou à travers le *Portfolio européen des langues*. Cette grille ne constitue pas un outil suffisant pour l'évaluation, laquelle suppose que l'on mette en place des tests de performance calibrés et que l'on se dote de critères pertinents pour apprécier la *qualité* de la production ou de la compréhension des élèves, à l'écrit comme à l'oral.

Le CECRL propose dans son chapitre 5 un inventaire très précis des composantes de chacune des compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) que l'élève en langue doit maîtriser à chaque niveau. Cet inventaire s'accompagne pour la production écrite et orale, de la formulation de *critères qualitatifs* qui permettent de déclarer qu'un objectif d'apprentissage est atteint ou non.

Parmi ces critères on peut citer : l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, de l'orthographe, la souplesse, la capacité à interagir, la cohérence et la cohésion du discours, la précision, etc.

Ces critères étant nombreux, les concepteurs et rédacteurs du CECRL invitent les praticiens de l'évaluation en langue à faire des choix (et éventuellement à hiérarchiser les critères), en fonction des divers contextes d'apprentissage et des cultures pédagogiques et de la finalité de l'apprentissage. On conçoit par exemple que l'on privilégie le critère d'aisance en formation continue avec des adultes ou que les critères de maîtrise phonologique ou d'étendue de vocabulaire paraissent relativement plus importants en formation initiale, dans le cadre de l'enseignement scolaire des langues.

On trouvera en annexe deux tableaux présentant des critères d'évaluation pertinents pour l'évaluation de la production écrite et de la production orale.²⁷

2.2.2. Le Cadre européen et l'enseignement scolaire des langues

En tant qu'outil de référence, le CECRL a été conçu pour être utilisable dans des contextes divers : formation continue ou initiale, apprenant adulte ou enfant, milieu professionnel ou scolaire, etc.

L'approche actionnelle qu'il préconise ne fait que reprendre les principes de l'approche communicative avec une insistance particulière sur la réalisation de tâches : le niveau de compétence d'un apprenant y est défini en fonction du nombre de tâches qu'il peut réaliser

27. Ces tableaux sont proposés par les concepteurs du *Cadre européen commun de références pour les langues*.

de façon linguistiquement et pragmatiquement adaptée. Cependant, les tâches qu'il présente ne sont pas toutes adaptées à l'enseignement scolaire des langues. Il ne faudrait pas que l'approche actionnelle débouche sur un « émiettement » de l'apprentissage.

D'autre part, la focalisation sur les échelles de niveau pourrait faire oublier que « l'évaluation doit être au service des acquis et pas le contraire²⁸ » et aboutir à une réduction du temps d'apprentissage au profit du temps consacré à l'évaluation. Enfin, la fascination pour les grilles qu'il propose risque de provoquer une « dérive évaluatrice », déjà largement engagée et de déconnecter encore davantage l'évaluation de l'apprentissage.

2.2.3. Le lien entre langue et culture dans les programmes de langues vivantes

Les nouveaux programmes de langue vivante insistent à tous les niveaux sur le lien indissociable entre langue et culture²⁹. Le professeur de langue, qui donne les clés d'une autre langue et d'une autre culture, participe à la formation générale de l'élève.

La notion de « compétence culturelle » apparaît dès 2002 de façon explicite dans les programmes de langues vivantes en seconde³⁰. Cette composante culturelle est régulièrement réaffirmée et l'enquête montre que les professeurs y sont très attachés. La culture comme « entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages » (circulaire sur la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères n°2006-093 du 31-05-2006 publiée au BOEN n°23 du 8 juin 2006) donne au cours de langue à la fois un sens et un contenu. Elle permet, en milieu scolaire, d'associer l'apprentissage de la langue, la mise en cohérence de savoirs dont l'élève peut avoir une vision atomisée³¹ et l'éducation à l'inter-culturalité.

Les contenus culturels tels qu'ils apparaissent dans nos programmes dépassent la dimension « sociale » de la communication interculturelle telle qu'elle est décrite dans le CECRL³². Ils relèvent d'une conception de la culture qui inclut aussi le patrimoine et l'ensemble des productions intellectuelles et créatives qui illustrent les valeurs et modes de pensée véhiculés par chaque langue.

La « compétence culturelle » est toutefois difficilement évaluable. En effet, les contenus culturels inscrits dans les programmes de langue vivante au collège et au lycée se déclinent

28. Voir rapport IGEN/IGAENR : *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ? juillet 2005.*

29. Voir Actes du colloque qui a eu lieu à Paris en décembre 2003 : *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes* http://eduscol.education.fr/D0126/contenus_culturels_actes.htm.

30. BOEN hors-série n°7 du 3 octobre 2002.

31. Voir préambule du programme de langues vivantes en seconde, *ibid.*

32. Le CECRL donne une part importante à la compétence sociolinguistique, qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Mais les rédacteurs du CECRL reconnaissent que « l'étalonnage de niveaux de compétence sociolinguistique s'est avéré problématique ».

non pas sous forme de *faits* culturels (repères historiques, données géographiques, œuvres ou personnages marquants, etc.) mais sous forme de *notions* (« tradition et modernité » au palier 1 du collège, « l'ici et l'ailleurs » au palier 2, « le vivre ensemble », « les relations de pouvoirs », « la relation au monde », etc. au lycée).

Pour certaines langues, les contenus culturels se déclinent sous un angle plus patrimonial, pour d'autres sous un angle plus socioculturel, d'autres enfin, hésitent entre ces deux pôles. Le choix de l'entrée dans la culture par sa dimension socioculturelle n'exclut d'ailleurs nullement la dimension patrimoniale.

Si la nécessité de la construction progressive d'une compétence culturelle est régulièrement réaffirmée dans les programmes de langue vivante à tous les niveaux, si l'étroite corrélation entre contenus culturels et contenus linguistiques permet de donner sens et vie aux apprentissages, la question d'une évaluation rigoureuse de cette compétence dans les examens reste posée.

3. Une nouvelle cohérence entre apprentissage et évaluation

Le développement d'une nouvelle culture de l'évaluation en langue vivante, à la fois plus réaliste et plus fiable, passe par une nécessaire réflexion sur les contenus des apprentissages. Ceux-ci déterminent les acquis des élèves et conditionnent la pertinence d'une évaluation régulière de leurs progrès dans les diverses activités langagières.

3.1. Un apprentissage qui doit être revu à la lumière des nouveaux programmes de langues vivantes

Pour que l'évaluation soit pertinente à chaque niveau, il importe que le professeur ait une connaissance précise de l'objectif visé dans les programmes. Il importe aussi que l'enseignement des langues conjugue au quotidien la mise en activité des élèves et la construction programmée et équilibrée de chacune des compétences langagières.

Face à l'émiettement d'activités plus ou moins bien coordonnées que l'on observe aujourd'hui dans les classes, il semble nécessaire de rappeler quelques principes essentiels. Il ne saurait y avoir d'évaluation pertinente si la construction des apprentissages et l'organisation du travail d'assimilation n'ont pas été assurées en amont.

3.1.1. La construction des apprentissages

- **Sélection des documents, des tâches et élaboration d'une progression pédagogique**

Si l'on veut mettre en place des évaluations rigoureuses qui soient en prise avec les niveaux de compétences fixés par les programmes et définis dans le CECRL, il est indispensable de construire des progressions qui soient en relation avec les échelles de niveaux pour les cinq activités langagières. Il est aussi nécessaire de respecter la typologie des tâches qui correspondent aux niveaux visés.

En production orale, il pourra s'agir de décrire, présenter, comparer, raconter, faire des annonces et délivrer des messages, justifier, expliquer, argumenter dans le cadre d'un exposé, par exemple. Si l'entraînement ne prend pas en compte ces typologies, le niveau de compétence ne pourra pas être évalué de façon pertinente. Cependant, il faudra bien avoir à l'esprit, plus encore qu'aujourd'hui, qu'apprentissage et évaluation sont deux choses différentes. Une échelle de compétences définit une série croissante de degrés de compétences et la notion de progression implique l'idée que l'on amène progressivement l'élève vers le niveau supérieur. Dans cette perspective, il n'est pas souhaitable de le cantonner dans le type de tâches et de supports qui caractérisent un niveau donné, mais au contraire de lui proposer une gamme de plus en plus large pour l'amener peu à peu à maîtriser les exigences du niveau supérieur.

- **L'approche actionnelle**

Les nouveaux programmes de collège préconisent l'approche actionnelle, c'est-à-dire qu'ils placent la tâche au centre du processus d'apprentissage, comme au centre du processus d'évaluation.

Dans l'enseignement des langues, il s'agit de mettre en place des tâches communicatives qui visent à impliquer l'élève dans une communication réelle, ont un sens pour lui, sont pertinentes, exigeantes mais réalisables et ont un résultat identifiable.

Il faut cependant prendre des précautions si l'on ne veut pas voir cet enseignement souffrir d'une atomisation due à la multiplicité de tâches juxtaposées et non coordonnées :

- ces tâches ne représentent pas une fin et ne sont que des objectifs apparents ou des relais pour la poursuite d'autres objets³³, d'un projet plus large ;

³³. « La formulation des objectifs en terme de tâches a une vertu illustrative qui permet de concrétiser les résultats attendus et qui peut ainsi jouer un rôle pour la motivation fonctionnelle à courte échéance, dans la durée d'un apprentissage. En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles mettent en place des sortes **d'objectifs transitoires** effectivement **définis en termes de tâches à réaliser**, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources ou activités langagières que requiert telle tâche, soit aux stratégies ainsi

- il importe de concilier enseignement fondé sur la réalisation de tâches et progression linguistique rigoureuse ;
- les tâches répertoriées dans le CECRL ne sont pas toutes pertinentes à l'enseignement des langues en milieu scolaire, certaines doivent être adaptées.

En évaluation, l'approche actionnelle ouvre aussi d'intéressantes perspectives : elle permet d'évaluer la performance de l'élève. Celui-ci est mis en situation de montrer sa capacité à mobiliser ses acquis (savoirs et savoir-faire) pour réaliser une tâche précise dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, clairement défini par la consigne.

- **L'organisation du travail d'assimilation**

L'évaluation est un processus qui permet de vérifier les acquis, autrement dit la mise en place progressive des connaissances et des compétences. Elle n'est possible que si un certain nombre de principes sont respectés dans la conduite même de la classe de langue.

- *Une analyse approfondie du professeur sur le support de cours utilisé et la définition d'objectifs pour chaque cours de langue : quel sera l'apport du cours ? que devra retenir l'élève ?*

Chronologiquement, c'est la toute première tâche de l'enseignant. Aucun véritable projet pédagogique ne peut être réalisé tant que cette analyse n'a pas eu lieu. À partir de là, le professeur, sachant où il va et ce qu'il veut obtenir, peut construire son projet, définir les objectifs qui lui dictent l'organisation et la progression du cours et rendent possibles les évaluations formative et sommative.

- *Une exposition plus importante à la langue*

Les deux à quatre heures hebdomadaires de cours de langue ne sauraient, à elles seules, constituer un bain linguistique. Il est nécessaire de leur apporter des compléments. L'instauration de la langue enseignée comme langue de communication dans la classe est une nécessité absolue. L'alternance entre français et langue enseignée freine d'autant plus l'apprentissage qu'elle fait de la langue étrangère un objet artificiel. On constate souvent le recours à la langue maternelle dès que l'on a à dire quelque chose d'authentique, d'essentiel ou d'urgent. Cette pratique d'exposition à la langue peut et doit être soutenue par les divers

exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. Autrement dit, bien que, dans la logique adoptée pour la conception du Cadre de référence, la compétence plurilingue et pluriculturelle se manifeste et se construise à travers la réalisation de tâches, celles-ci ne sont présentées dans une dynamique d'apprentissage, que comme des **objectifs apparents ou relais** pour la poursuite d'autres objets. » (CECRL, page 108).

moyens que la technologie met à la disposition des enseignants de langue : lectures, échanges, partenariats, projets pédagogiques croisés, utilisation des TICE, etc. Il est désormais possible – et souhaitable – de faire lire, écouter, visionner des documents en dehors de l'heure de cours en fixant à chaque élève un objectif, fût-il très ciblé.

➤ *Des activités de cours coordonnées et un parcours lisible par les élèves*

Il est essentiel que les activités proposées par le professeur s'inscrivent dans un projet, et que les liens qui les unissent soient lisibles – si le professeur sait où il va, il sait montrer aux élèves où il les conduit, comment, pourquoi et pour quoi faire.

➤ *Une trace écrite dans un cahier de cours*

Il est communément admis que l'élève, à l'issue du cours de langue, doit emporter des traces écrites de ce cours. Pourtant, il faudrait s'interroger sur leur rôle et sur leur lien avec le manuel en vigueur et le cahier d'activités, ou avec le livre de l'élève. Le cahier de cours, différent du cahier d'activités, doit contenir la trace du cours de langue qui permet à l'élève de retrouver le chemin du sens construit pendant le cours. Rappel d'une élaboration progressive, la trace écrite aide à apprendre la leçon, à faire le travail d'apprentissage et de fixation demandé par le professeur pour aborder sereinement les moments d'évaluation.

➤ *Des consignes qui définissent clairement le travail écrit et oral que doit fournir l'élève*

Qu'il s'agisse des tâches réalisées pendant le cours, du travail donné à faire à la maison, ou des évaluations (écrites ou orales), il faut que les consignes soient claires, détaillées, précises, et « contextualisées ». Il faut que leurs finalités aient été explicitées au préalable. L'élève doit savoir ce qui lui est demandé, dans quel but, et, éventuellement, il doit être informé de la forme que prendra le contrôle ou l'évaluation. On ne peut se contenter de dire à la fin d'un cours : « Pour la prochaine fois, vous devez savoir votre vocabulaire, votre leçon, etc. ». Il faut indiquer aux élèves quelle tâche ils devront être capables d'accomplir pour mettre en œuvre leurs nouveaux acquis et montrer leurs nouvelles compétences.

➤ *La vérification des acquis et le contrôle de début d'heure*

Un contrôle régulier, systématique de la progression est souhaitable en début de cours. Il peut prendre des formes diverses, mais l'interrogation collective en début de séance que l'on observe généralement paraît peu satisfaisante. Si elle permet à certains élèves de prendre confiance au sein du groupe, si elle joue bien le rôle de lien thématique entre deux séances parfois éloignées, elle ne renseigne guère le professeur sur ce qu'ont appris les élèves. Il

faudrait que le contrôle de début d'heure leur offre l'occasion de donner la preuve qu'ils acquièrent de cours en cours de nouveaux savoirs ou de nouveaux savoir-faire.

3.1.2. La mise en contexte de l'apprentissage et de l'évaluation : une exigence des programmes de langue vivante³⁴

- **La langue : objet d'étude et outil de communication**

La langue apprise en milieu scolaire est par définition objet d'enseignement puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue. C'est sa double nature – objet d'étude et outil de communication – qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même. D'où un retour, par un effet de miroir, sur le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première. Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.

- **Donner du sens en faisant produire de véritables énoncés**

Ce qui manque à la « communication » que le professeur cherche à instaurer dans la classe, c'est le contexte approprié sans lequel les phrases que produisent les élèves ne sont que des entités grammaticales et non pas des énoncés investis d'une fonction pragmatique. La dimension contextuelle du langage est essentielle pour donner du sens aux phrases qui deviennent alors des énoncés. Il importe que le professeur de langue n'oublie jamais que toute communication s'inscrit dans une situation particulière, en un lieu et un moment donnés ; elle suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur identifiés d'une part, et d'une intention d'autre part.

34. Voir Programme des collèges, p. 5, BOEN hors-série n° 6 du 25 août 2005 : « On apprend à communiquer de façon active en donnant sens aux activités proposées et en prenant en compte toutes les dimensions de la communication orale, notamment le corps ou encore les éléments sociolinguistiques et culturels. »

- **Élargir la gamme des situations de communication au sein de la classe**

L'apprentissage et l'évaluation en langues font trop souvent abstraction des situations de communication qui régissent les rapports entre les hommes. Or, celles-ci sont multiples et variées et elles portent la marque des domaines où elles s'inscrivent : public, privé, professionnel, scolaire, etc. Le monde professionnel a depuis longtemps produit une classification des situations de communication en fonction des différents secteurs concernés. L'observation des pratiques de classe montre que, là, le mode de communication se réduit le plus souvent à un échange entre questionneur et questionné. Ce type de relation binaire où les élèves sont soumis à un feu roulant de questions est aussi révélateur d'une conception de l'enseignement qui s'est – on peut le regretter – éloignée de la maïeutique, et qui relève davantage d'une évaluation mal conçue que de l'apprentissage, lequel devrait, comme pour les métiers, passer aussi bien par l'action que par la réflexion. Si le questionnement magistral collectif ou individuel a pour but de faire émerger des connaissances ou des réponses plus ou moins « attendues », alors il peut avoir sa place comme outil d'évaluation parmi d'autres. Mais en situation de découverte et d'apprentissage, sa fonction et son orientation sont tout autres ; il sert alors à susciter la réflexion intellectuelle et à favoriser la construction des savoirs. La dérive actuelle réside dans l'omniprésence de la première forme de questionnement, y compris dans les phases d'apprentissage, au détriment de la seconde. La maîtrise d'une langue vivante, puisque telle est l'ambition que se donne l'institution, passe par une combinaison de savoirs et de savoir-faire plaçant les élèves à la fois en position d'« apprendre » et d'« apprendre à », moyennant des mises en situation et un accompagnement adéquats.

La particularité de la salle de classe, lieu restreint, limite certes l'éventail des mises en situation authentiques. Il n'en demeure pas moins que, par le biais du projet pédagogique du professeur et par le jeu des simulations et des jeux de rôles, il est possible de diversifier, au sein de la classe, voire de l'établissement, la gamme des situations de communication. En effet, un échange informel entre deux ou trois personnes n'a rien de commun avec une prise de parole face à un groupe ; un contexte familial n'induit ni les mêmes comportements ni les mêmes mots qu'un contexte formel ou officiel ou ayant une part d'imprévu. On mesure là toutes les incidences des paramètres contextuels sur le développement de l'aptitude à communiquer, laquelle met en jeu des registres de langue, des champs lexicaux spécifiques, des niveaux de complexification d'énoncés variables, le degré d'exposition de soi en tant que locuteur, le recours à des références culturelles adéquates, tous ces moyens étant choisis et mobilisés en fonction du but à atteindre. On peut aller jusqu'à dire qu'à chaque situation de communication, le locuteur revêt une identité particulière. Le simple passage en revue d'une journée ordinaire dans la vie d'un individu fait prendre conscience de l'extrême variété des

situations de communication auxquelles il est confronté et des comportements qu'il adopte en fonction de celles-ci. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met en lumière la complexité de l'acte de communication et donne aux professeurs, tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation, des entrées qui ne sont pas purement linguistiques mais aussi socioculturelles et pragmatiques. Cette théorie de la parole comme action développée au cours des cinquante dernières années, notamment par le philosophe du langage John Austin³⁵, a ceci de commun avec l'art de la rhétorique que le locuteur a pour but de convaincre l'autre par la mobilisation de moyens d'expression adéquats.

- **Les fonctions du langage et les formes du discours**

En fonction du contexte d'utilisation de la langue et du but à atteindre, le locuteur va adapter son discours, lequel prendra alors des formes particulières : la narration, la description, l'explication ou l'argumentation. Les situations ou les circonstances d'utilisation déterminent l'emploi dominant de telle ou telle forme, mais il n'est pas rare de trouver une association de plusieurs formes (un récit pouvant comporter des parties descriptives, ou une argumentation des parties explicatives). Les langues vivantes auraient beaucoup à gagner si elles intégraient, plus qu'elles ne le font à l'heure actuelle, les fonctions du langage et les formes de discours correspondantes tant dans l'apprentissage que dans l'évaluation, en production comme en réception. L'enquête sur laquelle s'appuie ce rapport montre que cette dimension est quasiment absente des apprentissages et des évaluations, alors qu'il serait profitable de s'appuyer sur les compétences développées dans ce domaine en français. On a là les ressorts de la parole et de l'écriture.

Ainsi, raconter une histoire, qu'elle soit vécue ou imaginaire, suppose que l'on sait adopter un point de vue, organiser la chronologie des événements, introduire des variations dans le rythme, en mobilisant les outils adéquats de la langue. S'il s'agit de convaincre son interlocuteur, les stratégies discursives seront d'un autre ordre avec, notamment, des liens logiques, des explications argumentatives et des points de vue. C'est toute une formation intellectuelle, discursive et linguistique qui sous-tend l'apprentissage de la parole et de l'écriture. Et cela n'est possible que si l'apprentissage de la langue est « contextualisé » et place l'élève en position de faire des choix en fonction d'une situation et d'un but à atteindre.

35. Le courant pragmatique en linguistique s'intéresse au langage comme acte et moyen d'action sur le monde et sur autrui. Dans cette optique, le contexte d'utilisation de la langue, les situations de communication et l'étude de la performance deviennent essentiels. La théorie des actes de langage élaborée par J. Austin a été développée par un de ses élèves, John Searle. Dès les années 1960, Paul Grice fait évoluer le courant pragmatique vers la pragmatique moderne en mettant en évidence l'insuffisance de la convention linguistique pour récupérer l'intention du locuteur dans son intégralité et la nécessité d'y adjoindre des processus inférentiels. Plus tard, dans les années 1980, Dan Sperber et Deirdre Wilson inscriront la pragmatique dans les sciences cognitives contemporaines.

De même, en situation de réception, on doit l'exposer régulièrement à une variété de discours et de situations.

La performance en langue s'exerçant toujours dans un cadre fortement contextualisé, il importe aussi d'être vigilant quant à cette dimension de la communication dans toutes les procédures d'évaluation.

3.2. Une utilisation maîtrisée de l'évaluation en langue

3.2.1. L'évaluation de la compréhension et l'évaluation de la production

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes en France va de pair avec une nouvelle conception de l'évaluation : il s'agit de passer d'une évaluation des savoirs linguistiques à une évaluation de la performance en langue, d'une évaluation référée à une norme idéale (absolu bilinguisme) à une évaluation référée à des niveaux-cibles définis par les programmes, d'une évaluation globalisante et négative à une évaluation analytique, critériée et positive.

- **L'évaluation de la production**

Une évaluation mieux critériée et plus objective de la production, qu'elle soit écrite ou orale, est aujourd'hui possible.

On dispose en effet de l'objet de la production : texte écrit, dessin, schéma, enregistrement d'un exposé, d'un dialogue, etc. Les TICE permettent d'objectiver également la production orale : les élèves ont aujourd'hui la possibilité de rendre un fichier son comme ils rendent une copie. L'objet de la production (mobilisation de moyens d'expression adéquats à l'oral comme à l'écrit) est donc analysable par un, voire plusieurs évaluateurs.

On dispose aussi d'outils permettant une évaluation critériée valide. Ce sont en particulier les nombreux critères que propose le CECRL, parmi lesquels il convient de choisir, au niveau national, ceux qui paraissent les plus pertinents en fonction des objectifs définis dans les programmes de langue pour chaque classe ou palier.

Le tableau suivant présente la liste des *catégories qualitatives* que l'on peut choisir d'évaluer dans la production écrite ou orale³⁶ :

36. Voir page 86 et suivantes du CECRL.

| | Production écrite | Production orale |
|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Compétence linguistique | Étendue du vocabulaire | Étendue du vocabulaire |
| | Maîtrise du vocabulaire | Maîtrise du vocabulaire |
| | Correction grammaticale | Correction grammaticale |
| | Maîtrise de l'orthographe | Maîtrise du système phonologique |
| Compétence sociolinguistique | Correction sociolinguistique | Correction sociolinguistique |
| Compétence pragmatique | Souplesse | Souplesse |
| | | Tours de parole |
| | Développement thématique | Développement thématique |
| | Cohérence et cohésion | Cohérence et cohésion |
| | Précision | Précision |
| | | Aisance à l'oral |

Il reste toutefois à opérer des choix pertinents pour l'évaluation en milieu scolaire en fonction du niveau visé et des objectifs fixés par les programmes. Les spécialistes de l'évaluation s'accordent en effet à dire qu'il est difficile dans la pratique de prendre en compte plus de quatre ou cinq critères lorsqu'on souhaite évaluer la production en langue³⁷.

De nombreuses grilles d'évaluation sont produites dans les académies. Elles témoignent d'un louable souci de s'approprier des critères et de viser à une évaluation, moins globalisante, plus analytique et plus objective. Il serait désormais souhaitable de rechercher une harmonisation de ces grilles, en particulier pour les examens³⁸.

37. Voir p. 145 du CECRL : Évaluation pratique et métasystème : « L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories, on est cognitivement saturé ».

38. Un premier pas vient d'être franchi en ce sens avec l'élaboration d'une fiche d'évaluation nationale et interlangues pour l'évaluation de l'expression orale au bac STG.

- **L'évaluation de la compréhension**

L'évaluation de la compréhension se révèle plus complexe dans la mesure où il est malaisé de matérialiser la compréhension orale ou écrite tout en respectant la liberté de formulation de l'élève. L'élève est souvent conduit à manifester qu'il a compris en remplissant des grilles préétablies qui tentent de limiter le recours à la production : choix d'un mot ou d'une expression (dans un QCM par exemple) ou reformulation plus ou moins élaborée du point de vue linguistique, schéma à compléter, etc.

L'évaluation de la compréhension est par ailleurs étroitement liée aux typologies et aux fonctions des discours donnés à lire ou à entendre.

Le CECRL propose des descripteurs de niveau de compréhension qui permettent de *calibrer les activités de réception*³⁹ :

| <i>Écoute ou compréhension de l'oral</i> | <i>Lecture ou compréhension de l'écrit</i> |
|--|---|
| Comprendre une interaction entre locuteurs natifs | Comprendre la correspondance |
| Comprendre en tant qu'auditeur | Lire pour s'orienter |
| Comprendre des annonces et instructions orales | Lire pour s'informer et discuter |
| Comprendre des émissions de radio et des enregistrements | Lire des instructions |

Pour procéder à une évaluation globale de la compréhension, l'évaluateur doit sélectionner, parmi un très large éventail, quelques situations de réception et donc de types de discours. Dans certains cas, l'essentiel est de comprendre le sens global du message, dans d'autres, il faut saisir une information particulière pour agir, dans d'autres enfin, il est important de percevoir un détail ou l'implicite ou encore la tonalité du message, etc. Bien peu de messages lus ou entendus ont été conçus pour être compris de manière exhaustive.

La validité de l'évaluation de la compréhension est donc corrélée au calibrage des activités de réception en fonction du niveau-cible, à la variété des supports et des types de discours proposés, au type de compétence recherchée et surtout à la pertinence des items.

39. L'activité : « Lire pour le plaisir » est bien mentionnée en p. 57 du CECRL, mais on conçoit qu'il soit difficile de la décliner en termes de descripteurs correspondant à des niveaux de compétences.

3.2.2. Les diverses fonctions de l'évaluation et la question de la notation

- **Évaluation formative et évaluation sommative**

L'évaluation n'a de sens que par rapport à sa fonction et au moment où elle a lieu dans le parcours d'apprentissage : il s'agit soit d'organiser les apprentissages pour aider chacun à réussir soit d'établir un bilan individuel à la fin d'un apprentissage⁴⁰. L'évaluation a deux fonctions de base : réguler et valider ou certifier. Dans le premier cas, elle a surtout une fonction pédagogique (formative), en ce sens qu'elle permet de situer la progression des élèves par rapport aux objectifs fixés ; dans le deuxième cas, elle a une visée sociale et revêt un caractère sommatif. Tandis que l'évaluation formative relève du domaine privé (relation enseignant-élève, auto-évaluation), l'évaluation sommative a un caractère public et une fonction sociale puisqu'elle sert soit à classer les élèves (caractère normatif), soit à délivrer des diplômes ou encore à permettre ou non le passage en classe supérieure. Elle revêt la forme d'un bilan au terme d'un parcours. L'évaluation sommative se traduit en général par l'attribution d'une note qui a un caractère institutionnel.

L'évaluation formative, concept développé par les recherches en sciences de l'éducation dès les années 1960⁴¹, intervient tout au long du parcours d'apprentissage. En fonction du moment où elle se situe et du rôle qu'elle joue, elle prend des noms différents. En début d'apprentissage ou de séquence, elle permet de mettre au jour les compétences et les besoins des élèves et d'évaluer leurs chances de réussite par rapport à un niveau à atteindre ; on l'appellera *diagnostique* ou *prédictive*. En cours d'apprentissage, elle se présente comme bilan d'étape et permet de renseigner le professeur et les élèves sur le degré d'acquisition atteint et d'envisager une éventuelle régulation du parcours, soit à titre individuel, soit à titre collectif. Elle peut aussi intégrer la prise de conscience des critères de réussite et des processus d'apprentissage et devient alors *formatrice*⁴² pour l'individu.

- **Évaluation et notation**

La question de l'articulation entre évaluation et notation est complexe et semble même relever de l'antinomie puisque l'évaluation formative repose sur des critères et se veut explicite, alors que la note ne dit rien de plus que son caractère binaire (juste / faux, bon /

40. <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-connaissances-et-des-competences-des-eleves.html>.

41. Le concept d'évaluation formative a été introduit en 1967 par Michael Scriven.

42. La notion d'évaluation *formatrice* est apparue plus tard, dans le cadre de recherches menées à l'Université de Provence (R. Amigues, J.-J. Bonniol, G. Nunziati). Elle fait de l'évaluation un moment d'apprentissage en accordant une place prépondérante à l'auto-évaluation.

mauvais, bien / mal, etc.), inscrit dans la conscience collective et ce, quelles que soient les disciplines. Par ailleurs, en évaluation sommative, la note prend une valeur absolue, puisqu'on prend en compte la totalité des critères, tandis que l'évaluation formative ne repose que sur une partie de ceux-ci. La note n'est pas interdite en évaluation formative, à condition qu'elle se fonde sur un barème critérié pour être « parlante », mais elle ne pourra avoir qu'une valeur relative. Mais elle n'est guère pertinente car elle n'apporte rien de plus que le dialogue qualitatif qui doit s'instaurer entre enseignant et élève pour faciliter le parcours de ce dernier. C'est pourquoi il vaudrait mieux ne pas l'utiliser dans ce cas-là. Dans sa fonction diagnostique, l'évaluation pourrait ne pas être notée mais codée, chaque code revêtant une signification particulière pour l'enseignant (absence de réponse, erreur pédagogiquement intéressante, etc.). C'est le choix qu'a fait Banqoutils.

Avec l'importance accordée aujourd'hui à l'explicitation des niveaux de compétences et des critères y afférents, la difficulté réside dans le fait de devoir quantifier un degré de réussite qui est exprimé d'abord en termes qualitatifs. La question se pose surtout en évaluation sommative. En fait, la notation n'est qu'un instrument de mesure, au même titre que des pourcentages ou une échelle de lettres. Mais, pour avoir du sens, elle doit être rapportée à des objectifs et des critères. Dans cette perspective, l'évaluation sommative doit évoluer pour être à la fois analytique et positive. Il ne s'agit plus de ventiler des points sur une échelle de 1 à 20 (en fonction du poids ou de la difficulté des exercices ou des tâches à accomplir) ou, pire encore, de retrancher des points pour sanctionner des réponses ou des raisonnements erronés, mais bien de rapporter des éléments qualitatifs aux points attribués. Dès lors que l'élève commence à produire un message, à montrer qu'il comprend, il doit accumuler des points au lieu d'en perdre.

Certains outils fournis par le CECRL doivent permettre une plus grande objectivité de l'évaluation en milieu scolaire sans pour autant remettre en cause la notation qui remplit, dans notre système éducatif, une fonction institutionnelle et constitue un élément de communication avec les familles.

3.2.3. Les divers types d'évaluation

- **L'auto-évaluation**

L'auto-évaluation s'inscrit dans le processus d'apprentissage. Le champ de l'auto-évaluation ne peut être que celui des activités langagières, celui de l'existence ou non d'une compréhension, d'une production. La question est de savoir si la performance existe ou non (« *Je peux* » *comprendre, dire, etc.*). L'auto-évaluation s'appuie sur les descripteurs du CECRL, tels qu'ils apparaissent dans la grille pour l'auto-évaluation du chapitre 3.

En situation d'auto-évaluation, l'élève – à condition qu'il soit formé à la lecture et à l'utilisation de descripteurs – est initié à se positionner sur les échelles de niveaux dans chacune des activités langagières. Le *Portfolio européen des langues*, qui repose essentiellement sur une démarche déclarative, peut constituer un outil d'auto-évaluation et d'auto-positionnement : l'élève y consigne ce qu'il pense être son niveau actuel et peut ainsi repérer les progrès qu'il lui reste à accomplir⁴³.

Le temps d'auto-évaluation est source de motivation : il contribue à développer une certaine autonomie chez l'élève, qui identifie les activités langagières dans et pour lesquelles il doit fournir ses efforts afin d'atteindre les objectifs que lui fixe l'institution.

Cela dit, l'auto-évaluation ne saurait remplacer l'évaluation par les enseignants et ne peut en aucun cas servir de base à une évaluation institutionnelle.

- **L'inter-évaluation**⁴⁴

L'inter-évaluation s'inscrit également dans le processus d'apprentissage.

Son champ est aussi celui des activités langagières, celui de l'existence ou non d'une compréhension, d'une production. La question est toujours de savoir si la performance existe ou non (« *Il peut* » *comprendre, dire, etc.*).

L'inter-évaluation s'appuie elle aussi sur les descripteurs globaux du CECRL, et permet aux élèves de repérer les points forts et/ou les faiblesses dans les compétences langagières de leurs camarades.

Pratiquée en cours de séance ou de séquence, elle met les élèves en situation d'écoute attentive et a donc une fonction pédagogique.

Toutefois, elle ne peut en aucun cas remplacer les évaluations formatives que les professeurs doivent conduire pour déterminer la suite de leur enseignement.

- **L'évaluation**

Le champ de l'évaluation est fondamentalement différent de celui de l'auto-évaluation et de l'inter-évaluation. C'est celui de l'appréciation de la maîtrise des compétences en cours ou en fin de formation (« *Il peut/sait, peut/sait partiellement, ne peut/sait pas...* »).

Qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, l'évaluation mesure la *qualité* de la performance en *appréciant*, à la lumière de *critères qualitatifs*, le degré de maîtrise des

43. Encore serait-il souhaitable que l'élève soit encouragé à effectuer en complément une batterie de tests pour vérifier qu'il se positionne avec justesse sur tel ou tel niveau.

44. À ne pas confondre avec l'inter-correction, pratique encouragée par le professeur de langue, qui permet à tout moment à un élève d'intervenir pour corriger les formulations erronées de ses camarades.

compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques dans chacune des activités langagières.

L'évaluation suppose qu'à tous les niveaux, les professeurs, et tous ceux qui sont impliqués dans la validation des compétences en langue dans le système scolaire, soient formés à :

- renoncer à la moyenne, dénuée de sens, non corrélée aux niveaux de compétences fixés par les programmes, synthèse globalisante de toutes sortes d'évaluations écrites et orales, diagnostiques, formatives et sommatives dans une ou plusieurs activités langagières ;
- prendre conscience qu'enseigner et évaluer sont deux activités complémentaires mais différentes ;
- apprendre à porter un regard positif sur les performances des élèves, à mesurer à l'aide d'outils fiables leur degré de réussite en communication au lieu de comptabiliser les erreurs qu'ils font en langue.

Conclusion

Les pratiques d'évaluation, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives, doivent évoluer pour bien correspondre aux nouveaux programmes de langues vivantes. Les objectifs qui y sont définis s'appuient le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et conduisent de ce fait à centrer l'évaluation sur ce que l'élève parvient à faire dans les langues qu'il étudie. En d'autres termes, il lui faut « être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école, puis dans sa vie », pour reprendre et élargir à l'ensemble du cursus le premier objectif général que la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences doit assurer dans tous les domaines⁴⁵. La recherche d'une mise en œuvre des compétences en langues vivantes dans des contextes de plus en plus complexes, qui implique une bonne prise en compte des références culturelles propres à chaque situation de communication, est donc en pleine cohérence avec une attente générale de la puissance publique à l'égard de l'institution scolaire.

Les objectifs définis dans les programmes sont gradués et progressifs. Ils imposent de bien distinguer les compétences de chaque élève dans toutes les activités langagières de réception et de production (compréhension orale, expression orale, interaction orale,

45. Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, JO n° 160 du 12 juillet 2006 p. 10396.

compréhension écrite, expression écrite), ce qui ne se fait guère actuellement. C'est pourtant nécessaire, pour l'élève, pour le professeur, pour l'institution.

L'élève a besoin de savoir où il en est, de connaître ses forces et ses faiblesses, de savoir, à chaque étape de son parcours, dans quels domaines il a atteint le niveau de compétences attendu et dans quels autres il lui faut faire un effort supplémentaire. Dans cette perspective, une appréciation globale donne trop aisément à l'élève l'impression qu'il a un niveau plus ou moins moyen, sans prendre acte des acquis et donc sans ouvrir de perspectives. C'est pourtant en ayant conscience de ce qu'il sait déjà faire que l'élève peut prendre confiance en lui et entreprendre avec conviction le travail nécessaire pour progresser.

Le professeur a besoin de bien connaître les compétences de chacun de ses élèves dès le début de l'année, pour construire sa progression et, aussi, pour conduire les séances au jour le jour. Il importe de savoir à quel moment il est opportun de solliciter tel ou tel pour le valoriser et dans quelles activités il faut tout particulièrement veiller aux progrès des uns et des autres. Au fil de l'année, les évaluations régulières permettent au professeur de mesurer l'efficacité des apprentissages et, le cas échéant, d'ajuster son enseignement en conséquence. De plus, les divers dispositifs d'aide et de soutien, en particulier au collège, et tout spécialement dans les zones d'éducation prioritaire, ne peuvent être pleinement efficaces que si les difficultés de chacun sont bien identifiées. C'est indispensable, d'abord pour déterminer quels élèves sont les plus susceptibles de tirer profit de chaque dispositif, puis pour orienter efficacement leur travail. En somme, l'évaluation distincte des diverses activités langagières aide le professeur, autant que faire se peut, à « *individualiser les apprentissages à l'intérieur des classes* » comme le recommande le Haut Conseil de l'Éducation ⁴⁶. En fin d'année, un bilan individuel donne à chacun, professeur et élève, la mesure du palier franchi.

L'institution scolaire se doit de savoir si les objectifs fixés par les programmes d'enseignement sont bien atteints. Dans l'avis déjà cité, le Haut Conseil de l'Éducation mentionne, entre autres conditions nécessaires pour garantir que tout élève ait acquis le socle commun de connaissances et de compétences à l'issue de sa scolarité obligatoire, « *la conception dans cette perspective, au niveau national, d'outils d'évaluation précis, opérationnels et réalistes, d'exercices-types adaptés à chaque niveau et mis à la disposition des enseignants* ». Le Haut Conseil ajoute : « *L'objectivité des évaluations doit être garantie : l'exigence dans le contenu est indissociable d'une exigence dans l'évaluation,*

46. Avis du Haut Conseil de l'Éducation sur le projet de décret relatif au socle commun, 22 mai 2006.

puisque l'École a une obligation de résultats, effectifs et vérifiables ». Il est à noter, là encore, que ces remarques s'appliquent à tous les éléments du socle, et pas uniquement à la maîtrise d'une langue étrangère au niveau A2 du CECRL, qui en est le second pilier.

C'est dire que les recommandations de ce rapport en matière d'évaluation des élèves ne tiennent pas seulement aux plus récentes évolutions de la réflexion sur l'apprentissage des langues vivantes. Elles correspondent aux orientations générales dégagées, il y a peu, dans un rapport conjoint des inspections générales de notre ministère⁴⁷. Elles s'inscrivent dans une évolution d'ensemble de notre système scolaire, qui veut se donner les moyens de connaître précisément les résultats des apprentissages pour mieux assurer la réussite de tous. Dès lors, l'organisation d'évaluations régulières des compétences de chacun dans les diverses activités langagières est nécessaire pour amener effectivement les élèves à une solide pratique des langues vivantes qu'ils étudient et leur donner ainsi « la compréhension d'autres façons de penser et d'agir⁴⁸ ».

47. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ?* rapport conjoint IGEN-IGAENR, juillet 2005.

48. Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, JO du 12 juillet 2006 : « 2. La pratique d'une langue étrangère : attitudes ».

Les recommandations du groupe des langues vivantes de l'inspection générale de l'éducation nationale :

Au niveau institutionnel

1. Mettre en place, en sus de l'évaluation des compétences écrites, une évaluation systématique et rigoureuse des compétences orales à tous les examens en la corrélant aux niveaux-cibles du Cadre européen commun de référence pour les langues prescrits par les programmes.
2. Mettre en corrélation la Banque d'outils de la DEPP avec l'échelle de niveaux et les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues.
3. Faire en sorte que cette Banque d'aide à l'évaluation soit mieux connue et plus largement utilisée par les enseignants.
4. Inciter la communauté éducative à s'approprier les résultats des évaluations-bilan de la DEPP et les indicateurs de performance élaborés au niveau européen.
5. Accompagner institutionnellement les évolutions actuelles et les renouvellements de programmes par des séminaires nationaux inscrits au PNP, puis par des séminaires académiques.
6. Élaborer un document de type livret de compétences de l'élève, renseigné par les professeurs, permettant de garder la trace des acquis tout au long de la scolarité.
7. Promouvoir la réalisation d'outils informatiques adaptés aux différents modes d'évaluation des compétences en langue vivante.

Au niveau de la formation

8. Remettre les programmes nationaux au cœur de la formation initiale et continue des professeurs pour qu'ils deviennent véritablement la référence de base des enseignements et des évaluations.

9. Prendre appui sur les documents d'accompagnement des programmes, insuffisamment connus et exploités alors qu'ils proposent des pistes et des exemples précis pour bâtir les apprentissages et les évaluations.

10. En relation avec les programmes, apprendre à utiliser avec discernement les descripteurs et les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues afin d'éviter les simplifications abusives dues à une mauvaise connaissance de cet outil, trop souvent ramené à une grille d'auto-évaluation.

11. Former les professeurs à utiliser de façon pertinente les outils pédagogiques mis à leur disposition, et en particulier les manuels qui restent la référence essentielle – voire exclusive – mais ne sauraient se substituer aux programmes.

12. Former les professeurs à distinguer *l'évaluation de la performance* de ce qui relève de *la construction d'une compétence*.

13. Former les professeurs à noter la production écrite et orale à l'aide de fiches d'évaluation formalisées.

14. Former les professeurs aux divers types et diverses fonctions de l'évaluation. Bien distinguer, en particulier, l'auto-évaluation (via les portfolios, par exemple), qui relève de l'apprentissage, de l'évaluation de la performance qui relève d'un devoir de l'institution.

Au niveau des établissements

14. Augmenter par tous les moyens possibles le temps d'exposition à la langue, notamment en facilitant l'accès aux ressources multimédias et la constitution de bibliothèques de littérature de jeunesse en langues étrangères.

15. Encourager les enseignants à aborder collectivement l'évaluation des acquis des élèves dans les différentes activités langagières et en faire un volet du projet d'établissement.

16. Inclure, dans les évaluations sommatives en fin de séquence, les éléments culturels du programme qui ont fait l'objet d'un enseignement.

17. Attribuer des notes à partir de performances attendues et de critères clairement définis et communiqués aux élèves et aux parents.

18. Adapter les bulletins trimestriels afin que les résultats de l'évaluation des différentes activités langagières apparaissent clairement.

Annexes :

1. Les niveaux de référence :

Cf. : Cadre européen commun de référence pour les langues, p.24.

| | | |
|----------------------------|-----------|---|
| UTILISATEUR EXPERIMENTÉ | C2 | Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce que l'on entend ou lit dans les médias et dans la vie sociale. Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce que l'on entend ou lit dans les médias et dans la vie sociale. Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce que l'on entend ou lit dans les médias et dans la vie sociale. |
| | C1 | Peut comprendre une grande gamme de textes et de médias. Peut s'exprimer spontanément et couramment et avec aisance dans la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale. Peut s'exprimer spontanément et couramment et avec aisance dans la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale. |

2. Critères d'évaluation de la production écrite :

Cf. : Manuel Relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues, p. 85.

TABLEAU 5.8 : GRILLE DES CRITERES D'EVALUATION DES PRODUCTIONS ECRITES

| | Vue d'ensemble | Etendue | Cohérence | Correction | Description | Argumentation |
|-----------|--|---|--|---|--|---|
| C2 | Est capable d'écrire des textes élaborés, limpides, fluides et parfaitement corrects dans un style personnel approprié et efficace et qui transmette des nuances fines de sens. Peut utiliser une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants. | Manifeste une grande souplesse pour formuler des idées sous des formes linguistiques différentes afin de transmettre avec précision des nuances fines de sens, pour insister et pour lever l'ambiguïté. Possède aussi une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières. | Est capable de créer des textes cohérents et articulés en faisant un usage complet et adéquat d'une variété de modèles d'organisation et un choix étendu de connecteurs et autres articulateurs. | Garde une maîtrise cohérente et extrêmement juste des formes de la langue même les plus complexes. Les fautes sont rares et portent sur des formes rarement utilisées. | Est capable de rédiger des histoires claires, fluides et très intéressantes ainsi que de décrire des expériences dans un style approprié avec le genre choisi. | Est capable de produire des comptes rendus, des articles et des essais élaborés, clairs et fluides pour présenter un cas ou donner une appréciation critique de propositions ou d'œuvres littéraires. Peut fournir une structure logique efficace et appropriée qui aide le lecteur à trouver les points importants. |
| C1 | Est capable de rédiger des textes bien structurés et corrects dans l'ensemble sur des sujets complexes. Peut souligner les points pertinents les plus saillants, étendre et confirmer des points de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. | A une bonne maîtrise d'une gamme étendue de langue qui lui permet de s'exprimer clairement dans un style approprié sur une vaste étendue de sujets généraux, académiques, professionnels ou de loisirs sans devoir limiter ce qu'il/elle veut dire. La souplesse de style et de ton est un peu limitée. | Est capable de produire des textes clairs et fluides, bien structurés, montrant un usage maîtrisé de modèles d'organisation, de connecteurs et autres articulateurs. | Garde constamment un niveau élevé de correction grammaticale ; fautes occasionnelles en grammaire, formes familières et idiomatiques. | Est capable de rédiger des descriptions et des textes créatifs clairs, détaillés et bien construits dans un style personnel, naturel et affirmé approprié au lecteur visé. | Est capable d'exposer clairement par écrit de façon bien structurée des sujets complexes en relevant les points saillants importants. Peut étendre et confirmer des points de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. |
| B2 | Est capable de rédiger des textes détaillés officiels ou pas sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. Peut faire la différence entre un discours formel ou pas avec de temps à autre des expressions moins appropriées. | Possède une étendue de langue suffisante pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer des opinions sur les sujets les plus généraux en utilisant des formes grammaticales complexes pour le faire. Néanmoins, le discours manque d'expressivité et l'utilisation de formes plus élaborées reste stéréotypée. | Est capable d'utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses phrases en un texte clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans un texte un peu long. | Manifeste un degré relativement élevé de maîtrise de la grammaire. Ne commet pas de fautes qui causent des malentendus. | Est capable d'écrire des descriptions claires et détaillées d'événements réels ou imaginaires en établissant la relation entre des idées clairement articulées et en suivant les conventions en vigueur du genre en question. Peut faire des descriptions claires et détaillées sur un certain nombre de sujets relatifs à son centre d'intérêt. Peut écrire le compte rendu d'un film, d'un livre ou d'une pièce. | Est capable de rédiger un essai ou un rapport qui développe systématiquement une argumentation avec un éclairage approprié des points importants ainsi que des détails secondaires pertinents. Peut évaluer des idées ou des solutions différentes à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation, justifier ou rejeter une opinion particulière et expliquer les avantages et les inconvénients de choix variés. Peut faire la synthèse d'arguments et d'informations empruntés à des sources diverses. |
| B1 | Est capable de rédiger des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine d'intérêt en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. Les textes sont compréhensibles bien que quelques expressions obscures et/ou des incohérences puissent provoquer une rupture de la lecture. | Possède une langue suffisante pour se débrouiller avec un vocabulaire suffisant pour s'exprimer avec quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. | Est capable de lier une série d'éléments discrets courts en un texte linéaire articulé. | Utilise de façon raisonnablement correcte un répertoire de clichés et d'expressions associés aux situations les plus courantes. Commet occasionnellement des erreurs que le lecteur peut habituellement interpréter correctement en s'appuyant sur le contexte. | Est capable de rendre compte d'expériences, de décrire des sentiments et des réactions dans des textes simplement articulés. Peut faire la description d'un événement, d'un voyage récent – réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire. Peut faire des descriptions sur un certain nombre de sujets courants proches de son centre d'intérêt. | Est capable de courts essais simples des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec quelque assurance des informations factuelles nombreuses, en rendre compte et donner son opinion sur des sujets courants ou pas, dans son domaine. Peut écrire sous une forme classique des comptes rendus très courts pour transmettre des informations factuelles courantes et justifier des actions. |
| A2 | Est capable de rédiger une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». Des textes plus longs peuvent contenir des expressions ainsi que des problèmes de cohérence qui rendent le texte difficile à comprendre. | Utilise des formules de base d'expressions toutes faites mémorisées, de groupes de quelques mots et expressions afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne. | Est capable de lier des mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». | Utilise correctement des structures simples mais commet encore systématiquement des fautes élémentaires. Les erreurs peuvent quelquefois provoquer des malentendus. | Est capable d'écrire de brèves biographies simples et des poèmes simples sur les gens. Peut écrire des descriptions élémentaires très brèves d'événements, d'activités passées et d'expériences personnelles. | |
| A1 | Est capable d'écrire des expressions et phrases simples isolées. Des textes plus longs peuvent contenir des expressions ainsi que des problèmes de cohérence qui rendent le texte très difficile, voire impossible à comprendre. | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatives à des questions personnelles et à des situations concrètes particulières. | Est capable de lier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » et « alors ». | Ne montre qu'une maîtrise limitée de quelques structures grammaticales simples et de clichés mémorisés. Les erreurs peuvent provoquer des malentendus. | Est capable d'écrire des phrases et des expressions simples sur des gens réels ou imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. | |

3. Critères d'évaluation de la production orale :

Cf. : Cadre européen commun de référence pour les langues, p.28

TABLEAU 5.5 : GRILLE DES CRITERES D'EVALUATION DE L'ORAL
(CECR Tableau 3)

| | ÉTENDUE | CORRECTION | AISANCE | INTERACTION | COHÉRENCE |
|-----|--|---|---|--|---|
| C2 | Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières. | Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres). | Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte. | Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc. | Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs. |
| C1 | A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire. | Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-correctées quand elles surviennent. | Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours. | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. | Peut produire un discours clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. |
| B2+ | | | | | |
| B2 | Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente. | Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même. | Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses. | Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc. | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. |
| B1+ | | | | | |
| B1 | Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. | Utilise de façon exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles. | Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. | Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. |
| A2+ | | | | | |
| A2 | Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité. | Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. | Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. | Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef. | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». |
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières. | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pur prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. | Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ». |

4. Définitions :

Activités langagières

On entend par activités langagières les grandes composantes de la communication à l'écrit et à l'oral : réception, production, interaction, médiation qui correspondent aux activités suivantes : *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire.*

Compétences de communication langagière

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : **la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique.** Chacune de ces compétences est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue.
- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.
- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

Cf. : CECRL, p. 17-18.

Descripteur

Inventaire précis des savoir-faire qui caractérisent un niveau donné dans les diverses activités langagières

Critère

Caractère qui sert de filtre à l'évaluateur ou qui permet de porter un jugement d'appréciation sur la qualité de la performance en langue.

5. Questionnaire d'enquête sur les pratiques d'évaluation en langues vivantes

NOM DE L'ETABLISSEMENT :
CLASSE :
OPTION..... :

LANGUE:

A. FINALITÉS ET MODALITÉS GÉNÉRALES DE L'ÉVALUATION

Quel type d'évaluation réalisez-vous ? Classez par ordre de fréquence de 1 à 3 (3 étant le plus fréquent).

- [...] sommative
- [...] formative
- [...] diagnostique

dans la pratique je ne fais pas vraiment la différence entre ces trois types d'évaluation.

2. L'évaluation est-elle prévue dès la conception de la séquence ?

oui en général

non, pas toujours.

• Si oui, le libellé de l'évaluation finale est :

complètement établi avant le début de la séquence

modulé pendant la phase d'apprentissage

rédigé juste avant le contrôle.

3. A partir de quoi construisez-vous le plus souvent vos instruments d'évaluation ?

(plusieurs réponses possibles)

travail effectué dans la classe

trace écrite (cahier de l'élève)

annales ou examens blancs des années antérieures

exercices du manuel

tests que l'on trouve en ligne

tests proposés par le site *Banqoutils* (Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère)

travail collectif des professeurs qui enseignent au même niveau (devoirs communs)

documents authentiques inconnus des élèves

4. Quels mots utilisez-vous au quotidien pour désigner l'évaluation ?

Cochez la / les case(s) correspondante(s).

devoir sur table

devoir de semaine

devoir surveillé

contrôle

contrôle surprise

test

expression écrite

interrogation écrite

évaluation

devoir à la maison

autres (préciser) :

5. Prenez-vous en compte les objectifs définis dans les programmes pour construire les diverses évaluations ?

oui systématiquement

pas de manière prioritaire

jamais

- Les objectifs culturels des programmes sont-ils évalués ?

- oui
- non

- Comment ?

.....

6. Utilisez-vous les niveaux définis par le CECRL européen commun de référence pour les langues dans les diverses activités langagières pour déterminer le niveau de compétence de vos élèves ?

- oui
- non

- Si vous les utilisez, - cela a-t-il modifié vos pratiques d'évaluation à l'écrit?

- oui
- non

- cela a-t-il modifié vos pratiques d'évaluation à l'oral?

- oui
- non

- Si vos pratiques ont été modifiées, de quelle façon l'ont-elles été ? Cocher la / les case(s) correspondante(s).

- J'utilise les descripteurs de compétences du Cadre.
- J'essaie d'intégrer de nouveaux critères de notation dans mes pratiques.
- J'évalue les différentes activités langagières indépendamment les unes des autres.

7. Combien attribuez-vous de notes par trimestre ?

Cochez la case correspondante.

A l'écrit :

- une
- deux
- trois
- de quatre à six
- de six à huit
- plus de huit

A l'oral :

- une
- deux
- trois
- de quatre à six
- de six à huit
- plus de huit

8. Quelle est la part respective des évaluations écrites et orales ?

Cochez dans la colonne de gauche ce qui se rapproche le plus de vos pratiques.

| | | |
|--|-------|------|
| | Ecrit | Oral |
| | 50% | 50% |
| | 75% | 25% |

| | | |
|--|-----|-----|
| | 25% | 75% |
|--|-----|-----|

9. Votre note la plus basse se situe le plus souvent dans la fourchette :

- 0-5
- 5-8
- 8-10

10. Votre note la plus haute se situe le plus souvent dans la fourchette :

- 12-15
- 15-18
- 18-20

11. Les élèves connaissent-ils d'avance les dates et la nature des contrôles ?

- toujours
- parfois
- jamais

12. Les critères d'évaluation sont-ils communiqués aux élèves ?

- oui
- non

• Si oui, à quel moment ?

- avant l'évaluation
- pendant l'évaluation
- après l'évaluation

13. Les résultats obtenus à un contrôle influent-ils sur la perception que vous avez de votre enseignement ?

- oui, plutôt
- non, pas vraiment

14. Attribuez-vous une note au cahier de l'élève ?

- oui
- non

• Si oui, à quel rythme ?

.....

B. ÉVALUATION DE L'ÉCRIT

15. L'expression écrite est évaluée à partir de :

- devoirs ou contrôles faits en classe
- travaux divers faits à la maison
- devoirs ou contrôles faits en classe et à la maison.

16. Quels types de travaux écrits sont proposés en évaluation ?

Classez-les par ordre de fréquence (de 1 à 9, 9 étant le plus fréquent).

Mettez 0 si vous n'utilisez jamais le type proposé.

- [...] compte rendus ou résumés
- [...] tests de compréhension : QCM, VRAI/FAUX et autres
- [...] contrôle de vocabulaire
- [...] contrôle grammatical
- [...] essais argumentatifs
- [...] descriptions
- [...] narrations

[...] tâches communicatives (lettres, scripts de conversations téléphoniques, dialogues)

[....] autres : préciser :

17. Dans l'évaluation de l'écrit, différenciez-vous clairement ce qui relève de la compréhension de ce qui relève de la production ?

- oui
- non

18. Quels sont les critères de notation à l'écrit ?

Classez par ordre d'importance de 1 à 11 (11 étant le plus important)

[...] l'expérience que j'ai des compétences attendues à ce niveau

[...] la correction grammaticale

[...] la longueur du devoir

[...] la précision du lexique

[...] la prise de risque

[...] la complexité des phrases

[...] l'intelligibilité globale du discours

[...] la construction du devoir

[...] le respect de la consigne

[...] l'originalité, la créativité

[...] autre : (à préciser)

19. Parmi les modes de correction ci-dessous, lesquels correspondent le plus à vos pratiques ? (plusieurs réponses possibles)

- Je souligne les erreurs et je les corrige.
- Je souligne les erreurs et indique leur nature.
- Je comptabilise les fautes grossières.
- Je mets des bonifications.
- Je mets une note mais rarement d'appréciation.
- J'accompagne ma note d'une appréciation personnalisée.
- Je demande aux élèves de corriger leurs erreurs et je relève leur travail.

C. ÉVALUATION DE L'ORAL

20. La compréhension de l'oral est-elle évaluée?

- oui
- non
- Si oui, combien de fois par trimestre ?
 - une
 - deux
 - trois
 - plus de trois
- Comment procédez-vous ?
 - à partir de tests ponctuels
 - autres (préciser)

21. L'expression orale est-elle évaluée ? (Cochez la ou les cases qui conviennent) :

- oui
- non

- Si oui, l'évaluation est faite à partir :

- du contrôle ponctuel de la leçon précédente en début d'heure
- de la participation globale de l'élève appréciée par le professeur à la fin du cours
- de la participation globale de l'élève appréciée par le biais de fiches d'autoévaluation distribuées aux élèves
- de travaux personnels demandés aux élèves :
 - compte rendus
 - mini exposés
 - enregistrements remis au professeur
 - jeux de rôles devant la classe
 - autres (préciser) :

22. Existe-t-il dans vos classes ou dans votre établissement un système d'évaluation ponctuelle de l'expression orale ?

- oui
- non

• Si oui, quelles sont les modalités de cette évaluation ? (cochez la case correspondante)

- interrogations individuelles des élèves par leur professeur lors d'heures réservées
- interrogations individuelles des élèves par le professeur d'une classe parallèle lors d'heures réservées
- travaux oraux enregistrés sur cassette, CD, etc.
- autres : (précisez)

23. Parmi les propositions suivantes, cochez celle(s) qui exprime(nt) le mieux votre point de vue sur une évaluation ponctuelle de la production orale.

- Les élèves ne peuvent parler que sur un document qu'ils ont déjà étudié.
- Il serait souhaitable que l'évaluation des compétences de l'élève soit faite à partir de documents inconnus.
- Le professeur de la classe peut très bien évaluer ses propres élèves à l'oral.
- Une évaluation faite par le professeur de la classe risque d'être contestée.
- Peu importe qui est le professeur évaluateur si les critères sont bien établis.
- Il est difficile d'être à la fois interlocuteur et évaluateur.
- Il est souhaitable d'éviter que l'élève récite un commentaire tout prêt.
- autres : préciser

24. Lorsqu'une note d'oral trimestrielle est attribuée :

- Il s'agit d'une moyenne.
- C'est plutôt une note globale de participation.
- C'est une moyenne corrigée en fonction de la participation orale.
- C'est une moyenne établie à partir de fiches d'auto-évaluation à l'oral.

25. Faites-vous une moyenne trimestrielle différente pour l'écrit et pour l'oral ?

- oui
- non

D. ÉVALUATION ET CADRE INSTITUTIONNEL

26. Dans les bulletins et les carnets scolaires,

• précise-t-on le statut de la langue (LV1, LV2, LV3) ?

- oui
- non

- fait-on la différence entre l'écrit et l'oral ?

oui
 non

- fait-on la différence entre les différentes activités langagières (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression orale, expression écrite) ?

oui
 non

27. Au lycée, les notes du baccalauréat en langues sont-elles utilisées comme indicateurs dans l'établissement ? Sont-elles discutées au sein de l'équipe des professeurs de langue ?

oui
 non

6. Listes des lycées et collèges ayant répondu à l'enquête avec entre parenthèses le nombre de questionnaires reçus

Académie d'Aix-Marseille

Lycée Pasquet à Arles (18)
Lycée Mistral à Avignon (7)

Académie de Besançon

Lycée Marmier à Pontarlier (14)
Lycée et collège Salins (23)

Académie de Bordeaux

Lycée Sud des Landes à Saint-Vincent de Tyrosse (5)
Lycée Paul Rey à Nay (5)

Académie de Caen

Collège Jacques Prévert à Verson (8)

Académie de Clermont-Ferrand

Lycée Madame de Staël à Montluçon (4)
Collège Pierre Mendès France à Riom (5)

Académie de Corse

Collège Bonaparte à Ajaccio (5)
Lycée Fesh Ajaccio (11)

Académie de Créteil

Lycée Condorcet à La Varenne (7)
Lycée Joliot Curie à Dammarie les Lys (11)
Collège Liberté à Drancy (2)

Académie de Dijon

Collège des Champs Plaisants à Sens (6)
Lycée Simone Weil à Dijon (2)
Lycée Charles de Gaulle à Dijon (8)

Académie de Grenoble

Lycée la Saulaie à Saint Marcellin (7)

Ac de la Guadeloupe

LP Augustin Arron à Baie – Mahault (7)

Académie de Guyane

Lycée Gontran Damas à Cayenne (5)

Académie de Lille :

Collège Vauban à Maubeuge (5)

Lycée européen Montebello (5)

Académie de Limoges

Collège Martin Nadaud à Guéret (8)

Académie de Nancy-Metz

Lycée et collège Chopin à Nancy (21)

Lycée Georges de la Tour à Nancy (15)

Lycée de Salins (23)

Académie de Nantes

Collège Herriot à La Roche-sur-Yon (2)

Lycée Nicolas Appert à Orvault (10)

Académie de Nice

Collège de l'Archet à Nice (4)

Lycée Beaussier à La Seyne –sur – Mer (8)

Académie d'Orléans-Tours

Lycée Dessaignes à Blois (16)

Lycée Augustin Thierry à Châteaudun (9)

Collège Anatole Bailly à Orléans (5)

Académie de Paris

LP Pierre Lescot 75001 (3)

Académie de Poitiers

Collège Edgar Quinet à Saintes (7)

Lycée Saint-Exupéry à la Rochelle (13)

LP Pierre Doriole à La Rochelle (4)

Académie de Reims

Collège R. de Sorbon à Reims (6)

Lycée Paul Verlaine à Reims (12)

Académie de Rennes

Collège Anne de Bretagne à Rennes (5)

Lycée Les Bruyères à Rennes (9)

Lycée et collège de l'Iroise à Brest (15)

Académie de Rouen

Collège A. Dumas à Neuville /Dieppe (3)

Lycée Jeanne d'Arc à Rouen (12)

Académie de Strasbourg

Lycée et collège Kléber à Strasbourg (12)

Académie de Toulouse

Lycée Ozenne à Toulouse (16)

Académie de Versailles

Collège Colette à Sartrouville (4)

Lycée Apollinaire à Thiais (10)

LP Eiffel à Ermont (6)