



HAL
open science

L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde

Jean-Pierre Cuq, Fatima Chnane-Davin

► To cite this version:

Jean-Pierre Cuq, Fatima Chnane-Davin. L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, De Boeck, pp.91-110, 2016, L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, collection Pédagogies en développement, 978-2-807-30715-5. hal-02119745

HAL Id: hal-02119745

<https://amu.hal.science/hal-02119745v1>

Submitted on 4 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde

Jean-Pierre Cuq, Fatima Chnane-Davin

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Cuq, Fatima Chnane-Davin. L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, De Boeck, pp.91, 2016, L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines, collection Pédagogies en développement, 978-2-807-30715-5. hal-02119745

HAL Id: hal-02119745

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119745>

Submitted on 4 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Chapitre 3

L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde

Fatima CHNANE-DAVIN et Jean-Pierre CUO

1. INTRODUCTION

À des titres divers, l'évaluation a toujours été une préoccupation lourdement partagée par les élèves, les enseignants et les parents. En didactique des langues étrangères (DDL), notamment en didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/FLS), elle a pris au cours des dernières décennies une place de plus en plus importante, au point d'influencer maximale-ment les contenus de cours et de programme, notamment sous son aspect certificatif.

Cette position devenue quasi hégémonique de l'évaluation sur la méthodologie est le résultat d'une évolution interne à la didactique, mais aussi d'événements de politique linguistique et éducative qu'on peut considérer comme lui étant assez largement (mais pas totalement) extérieurs. En France, on peut avancer aussi que les rapports entretenus entre le français langue étrangère (FLE), les autres langues vivantes et l'institution scolaire ont évolué de façon concomitante avec la réflexion évaluative et le développement de certifications originales.

Plutôt que de faire un point sur l'état actuel de la réflexion sur l'évaluation en didactique des langues, dont on peut trouver une belle trace dans le numéro 53 de *Recherches et Applications* (Huver & Ljalikova, 2013), nous structurerons notre propos autour d'une idée simple : celle de l'évolution systémique des rapports entre les évolutions méthodologiques et les évolutions en évaluation, qui ont conduit peu à peu à leurs limites d'adéquation et donc à leurs limites de faisabilité. Nous en évoquerons en premier lieu quelques causes. Dans un second temps, nous montrerons par deux exemples, comment évaluer en langue étrangère est un geste professionnel qui s'apprend. Nous pointerons enfin quelques difficultés qu'il y a, selon nous, du point de vue théorique et du point de vue méthodologique, à ajuster une évaluation pertinente aux prescriptions méthodologiques d'enseignement de la perspective actionnelle actuelle.

2. QUELQUES CAUSES DE L'ÉVOLUTION DE L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DU FLE/FLS

2.1. Didactique des langues et didactique des disciplines linguistiques scolaires

Bien qu'elle soit souvent traitée par des principes théoriques généraux, par commodité ou parce qu'elle en est en effet justiciable, la didactique des langues étrangères (DDL) n'est pas totalement homogène. Elle est en réalité sujette à l'influence de phénomènes évolutifs particuliers lorsqu'on prend en considération les langues elles-mêmes et le contexte où elles sont enseignées.

Il nous semble en effet que, du point de vue synchronique comme du point de vue diachronique, une conception seulement disciplinaire de la DDL ne recouvrirait pas, et de loin toute la surface de son champ d'intervention. Ainsi en France, et sans doute aussi en Belgique francophone et en Suisse romande, l'enseignement du français aux étrangers (FLE) est-il un cas particulier de la DDL. Le FLE proprement dit s'est en effet dès l'origine adressé à des adultes, souvent jeunes, volontaires pour un apprentissage qu'ils suivent le plus souvent à leurs frais. Les établissements d'enseignement sont des universités, des Alliances françaises, des Centres culturels ou des entreprises privées. Les enseignants qui assurent ces cours et leur évaluation ne sont le plus souvent pas des titulaires des services éducatifs, mais des vacataires ou des contractuels. C'est dire que le FLE était à l'origine tout le contraire d'une « discipline » au sens scolaire du terme, c'est-à-dire « pas un concept, mais un découpage administrativo-culturel d'une réalité

scolaire, un choix de savoirs et de compétences aux contours différents selon les niveaux d'enseignement » (Cuq, 2014, p. 86).

Même si cette « extraterritorialité disciplinaire » du FLE, si on peut se permettre cette expression, est encore une réalité très présente, elle n'est pas non plus tout à fait conforme à l'état actuel du champ du FLE. En réalité, une évolution du FLE vers une didactique moins isolationniste s'est esquissée depuis longtemps sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe (*Un niveau seuil* en 1976 après le *Threshold level* en 1975), et à l'évidence plus rapidement encore depuis la parution du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL) en 2001. Inversement, la réflexion méthodologique, y compris dans le domaine de l'évaluation, menée en FLE et dans les autres langues étrangères hors champ disciplinaire, a peu à peu influencé les méthodologies d'enseignement disciplinaire des langues y compris aussi dans le domaine évaluatif. Dans les faits, ces deux pans du domaine d'application de la DDL, la langue comme discipline scolaire ou institutionnelle *VS* la langue hors discipline, n'ont cessé de se rapprocher.

2.2. La fin de l'isolationnisme du FLE

Au fait des travaux du conseil de l'Europe et au contact des autres langues enseignées hors du système scolaire dans leurs pays d'origine (l'anglais à Cambridge ou par le British Council, l'italien à Perugia ou par l'Institut Dante Alighieri, l'espagnol à Salamanque ou par l'Institut Cervantes, l'allemand à Tübingen ou par le Goethe Institut, par exemple) les didacticiens du FLE se sont peu à peu aperçus qu'ils partageaient les mêmes préoccupations que les didacticiens de ces langues, et se sont donc perçus comme participant à part entière à la DDL. Ils ont adopté les mêmes références théoriques que leurs collègues américains et européens, et comme eux ils sont sortis d'une logique méthodologique uniquement centrée sur la langue. Certains vont même aujourd'hui jusqu'à parler de didactique du plurilinguisme (Castellotti, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008), effaçant ainsi non seulement les barrières linguistiques, mais aussi les barrières disciplinaires (au sens universitaire du terme cette fois), dans un projet dont la méthodologie reste encore largement à définir, notamment dans le domaine évaluatif. Dans le même temps, la didactique des autres langues étrangères, surtout institutionnelle, s'est peu à peu imprégnée de principes méthodologiques dont la plupart sont nés hors des systèmes scolaires.

2.3. L'arrivée en nombre d'élèves allophones

Un autre élément majeur de ce rapprochement méthodologique est la prise de conscience relativement récente dans les systèmes éducatifs européens du fait que de nombreux enfants arrivants sont des allophones. En France par exemple, l'évaluation de ce nouveau public a une grande importance.

Avant d'orienter les élèves vers les établissements scolaires, chacun bénéficie d'une évaluation en langue d'origine et en français qui est censée mettre en évidence (BO 2002, MEN de France³⁴) :

- ses savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;
- ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire ;
- ses savoirs d'expérience dans différents domaines.

Pour la langue d'origine :

- en lecture : les tests permettent de repérer si l'élève est non lecteur, s'il déchiffre (lecture syllabique, accès au sens limité) ou s'il est lecteur autonome ;
- en mathématiques : une batterie d'exercices permet de déterminer le niveau de compétences du CP à la troisième (15-16 ans) ;

En langue française :

- les compétences évaluées recouvrent les quatre activités langagières : compréhension et production orales, compréhension (lecture) et production écrites ;
- suite à cette évaluation, l'élève est alors situé sur une échelle de niveau : débutant, intermédiaire ou avancé.

Admettre qu'on ne peut traiter ces élèves arrivants pas ou peu francophones comme s'ils l'étaient, a permis l'entrée du français langue étrangère à l'école, où il a été bientôt intégré, non sans quelques manipulations conceptuelles, comme français langue seconde ou langue de scolarisation. Entre autres objectifs sociaux et éducatifs, l'objectif de cet enseignement du français à l'école est de faire réussir ces enfants dans la discipline français et dans les autres disciplines scolaires. Un suivi *via* l'évaluation certificative « DELF³⁵ scolaire » mis en place par certaines académies permet d'observer la progression des élèves. Cette prise en compte relativement récente par les systèmes éducatifs de l'altérité linguistique et culturelle de bon nombre d'enfants ou d'adolescents a encore accéléré les rapprochements à l'intérieur de la DDL et entre le disciplinaire et l'extra-disciplinaire. Du point de vue évaluatif, l'évaluation des compétences linguistiques étant largement imbriquée dans celle des contenus disciplinaires tant en français que dans les autres matières enseignées, elle pose des problèmes nouveaux aux enseignants qui ne sont pas suffisamment formés à ce type de tâche. Une conséquence de

34. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale française.

35. Diplôme d'études en langue française

cette situation nouvelle a été l'introduction en 2014 d'une option FLE-FLS au CAPES³⁶ de lettres modernes : il s'agit cette fois pour l'institution d'évaluer la compétence des futurs enseignants de français à enseigner dans une configuration de FLE/FLS et en même temps de la certifier.

2.4. Des finalités nouvelles dans l'apprentissage des langues vivantes

L'évolution conjointe des méthodologies d'enseignement et de l'évaluation aurait pu se poursuivre à un rythme plus calme et de façon traditionnellement plus convergente si un fait social n'était pas devenu beaucoup plus prégnant ces trente dernières années : au détriment d'objectifs plus éducatifs et culturels, au sens large des termes, s'est développée une vision de plus en plus utilitariste de l'apprentissage des langues. La demande est alors rapidement passée de l'attestation d'un savoir à celle d'une compétence. L'offre a évidemment suivi et on assiste depuis les années 90, en même temps qu'au développement de la réflexion sur l'évaluation pour répondre à cette demande, à une explosion de l'offre certificative. Pour ne citer que la France, à l'émiettement des certifications universitaires (le *Grenoble 1, 2 ou 3*, le *Sorbonne*, le *Nancy...* comme on disait jusqu'au début des années 90) ont succédé avec plusieurs déclinaisons le DELF, le DALF³⁷ et plus récemment le DILF³⁸, destiné aux adultes migrants, le Test de connaissance en français (TCF), qui se décline aussi en TCF pour l'accès à la nationalité française. L'Alliance française et la Chambre de commerce de Paris proposent aussi leurs propres certifications et l'Association des Centres universitaires d'Études françaises (ADCUEFE Campus-France) propose aussi des certifications rénovées. Nous renvoyons aux sites de ces institutions pour le détail des diplômes.

Cette fièvre certificative, soutenue par l'édition pédagogique (aucune méthode de langue n'est publiée sans référence au niveau du CECR correspondant et la plupart mentionnent leur adéquation à la préparation aux certifications) a bouleversé les curriculums et les syllabus.

2.5. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Ce bouleversement a été à la fois synthétisé et accéléré par la publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), dont le sous-titre est, rappelons-le : *apprendre, enseigner, évaluer*. Ce document majeur a paru ces dix dernières années stabiliser d'une manière

36. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

37. Diplôme approfondi de langue française

38. Diplôme initial de langue française

nouvelle les rapports entre méthodologie et évaluation. C'est du moins comme ça qu'il a été globalement compris, notamment par l'établissement des échelles de niveau (chapitre 3) et par sa réflexion évaluative (chapitre 9). En fait, et malgré les grands mérites qu'on lui reconnaît bien volontiers, le *Cadre* était, à cause de l'hypertrophie de l'usage qui a été fait du chapitre 3, dont les concepteurs du cadre ne sont aucunement responsables, et par certaines ambiguïtés méthodologiques et théoriques dont on peut les tenir un peu plus pour comptables, potentiellement porteur de difficultés qui sont aujourd'hui pointées par beaucoup de chercheurs et sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

2.6. L'évaluation : un symptôme de l'ère du soupçon

Quel que soit le critère valorisé par l'époque, l'évaluation a toujours évolué en même temps que la méthodologie (Puren, 1988). En didactique du français langue étrangère, on peut dire qu'elle est intégrée de longue date dans la réflexion, que ce soit au niveau métadidactique, (niveau de réflexion théorique) au niveau méthodologique ou au niveau technique (ou pédagogique) (Cuq & Gruca, 2005). Encore une fois, ceci est probablement dû au fait que le FLE s'est largement développé en dehors des contraintes institutionnelles et du coup des habitus scolaires de toutes sortes, y compris bien entendu évaluatifs. Cette liberté ne s'est bien sûr pas manifestée uniquement dans le domaine de l'évaluation, mais dans tout le domaine méthodologique et technique. Mais comme toujours, la liberté a un prix. Pour le FLE, ce prix a longtemps été celui d'un certain dénigrement qualitatif au niveau de l'enseignement ou de la recherche, ou pour le moins d'un soupçon de consentement à une baisse du niveau des élèves, soupçon évidemment conforté à tous les niveaux d'enseignement par les propositions évaluatives nouvelles.

Dans et hors de l'institution scolaire, c'est surtout la qualité des contenus de l'enseignement qui est mise en doute, le soupçon majeur portant sur le traitement des savoirs et leur abandon réel ou prétendu au profit des compétences. En effet en FLE, la grammaire et la littérature, les deux mamelles de l'enseignement du français comme langue maternelle (FLM), sont passées assez rapidement, et au fur et à mesure que les méthodologies s'éloignaient justement du modèle FLM, du rang d'objectifs de savoirs déclaratifs à celui de moyens parmi d'autres d'atteindre une compétence globalement désignée sous le terme de compétence de communication. Du même coup, les modèles d'évaluation traditionnels de ces savoirs (soit, sous des formes diverses : tests de connaissance en grammaire, récitation de règles, dictée, vérification des connaissances en histoire de la littérature, dissertation littéraire...) se sont révélés inadéquats aux nouveaux objectifs de cet enseignement spécifique du français. À l'évolution méthodologique rapide de ces dernières décennies hors institution, a donc correspondu

une évolution parallèle de la réflexion évaluative et des modalités de sa mise en œuvre.

En revanche, dans la plupart des pays où le français est une discipline scolaire, on observe que, comme pour les langues étrangères dans l'enseignement français, l'évolution méthodologique s'est faite moins vite (Carette, Carton & Vlad, 2011), et les modalités d'évaluation sont aussi restées globalement plus stables. Mais la distorsion entre les discours méthodologiques d'enseignement, qui font souvent fi ou peu s'en faut des contraintes institutionnelles contextuelles, et les pratiques évaluatives qui restent fortement marquées par les habitus disciplinaires et les contraintes institutionnelles, pose évidemment question aux enseignants de français comme aux autres enseignants de langues vivantes. C'est sans doute pourquoi l'évaluation est un thème très demandé dans les sessions de formations continues de professeurs en France comme à l'étranger.

3. ÉVALUER EN DIDACTIQUE DES LANGUES, UN GESTE PROFESSIONNEL QUI S'APPREND

Évaluer fait partie du quotidien de l'enseignant et constitue une compétence qu'il doit mettre en œuvre dans sa vie professionnelle. C'est donc un geste professionnel à apprendre et à développer. Michel Vial (2013a, pp. 20-21) parle de « quatre bénéfiques avouables d'une évaluation en éducation, quatre apprentissages :

- un apprentissage cognitif : évaluer c'est produire des connaissances sur l'objet d'évaluation ;
- un apprentissage instrumental : évaluer, c'est construire des stratégies d'amélioration ou de changement ;
- un apprentissage de l'orientation : évaluer, c'est proposer une visée, une politique pour l'organisation (l'institution, le service, la classe) ;
- un apprentissage de la professionnalisation des acteurs : évaluer, c'est se repérer dans sa pratique et être réflexif, autonome et responsable ».

Nous mettrons l'accent sur le dernier de ces quatre apprentissages dans la formation des enseignants : un apprentissage de la professionnalisation des acteurs, en citant des exemples dans des contextes différents, la France, la Moldavie et le Kazakhstan.

Dans ces exemples, ce qui est privilégié dans la formation c'est comment aider les enseignants à s'inscrire dans la logique de l'évaluation formative. Il s'agit de leur faire prendre conscience qu'en langue, évaluer ce n'est pas seulement mettre une note à une tâche linguistique, mais accompagner

l'apprenant dans la construction de ses pratiques langagières communicatives et dans sa compréhension de l'origine de ses erreurs pour qu'il puisse y remédier. Autrement dit, l'objectif est de montrer à l'enseignant comment former l'apprenant à adopter une attitude réflexive pour qu'il parvienne à construire ses compétences langagières selon les six descripteurs du cadre en rapport avec les quatre compétences de base : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite. En d'autres termes encore, inscrire l'apprenant dans une démarche d'évaluation formatrice où il prend en charge son apprentissage.

Comme il a été dit précédemment, les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, par exemple en FLE, évoluent, mais on constate un décalage entre la théorie méthodologique, les pratiques de classe et celles d'évaluation. Ainsi, dans certains contextes à l'ère de l'approche actionnelle où l'apprenant est censé être considéré comme un acteur social qui agit et interagit en utilisant la langue étrangère, celui-ci peut-il encore être évalué de façon traditionnelle par une note attribuée à une tâche scolaire qui porte sur la conjugaison du verbe aller au présent ou sur la concordance des temps ? Dans cette activité, la compétence linguistique prend souvent le dessus sur la compétence communicative, qui reste pourtant l'objectif principal de l'enseignement de toute langue étrangère.

3.1. Évaluation des élèves allophones en France : des enseignants entre les prescriptions du CECR et celles du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

La question de l'évaluation des allophones en France apparaît dans les textes officiels en 2000³⁹ sous forme de recommandations générales préconisant que l'évaluation constitue un élément essentiel du dispositif d'apprentissage :

« Sa fonction est double :

- elle permet au professeur de suivre les acquisitions des élèves, leur rythme, leur importance ;
- elle permet aux élèves de se situer dans l'ensemble des compétences attendues... »

Elle est présentée sous trois formes : initiale, intermédiaire et finale. Cette dernière permet « de mesurer le degré des acquis par rapport aux compétences attendues fixées par le programme scolaire⁴⁰ ».

39. MEN (2000), Le français langue seconde – collège.

40. Site eduscol.education.fr

L'évaluation initiale ou diagnostique a lieu dès l'arrivée de l'élève en France et est effectuée par les CASNAV⁴¹. Depuis 2005 le CIEP⁴² et le MEN⁴³ offrent aux élèves allophones volontaires l'opportunité de passer gratuitement le DELF scolaire.

Tout élève nouvellement arrivé dans le système scolaire français doit pouvoir bénéficier, par les services de l'éducation nationale, d'une évaluation de ses compétences scolaires et de son degré de maîtrise de la langue française en vue d'une orientation qui lui soit la plus favorable et lui permette ainsi d'intégrer, le plus rapidement possible, une classe du cursus ordinaire. (Annexe II du BO 2002)⁴⁴

Cependant rien n'est préconisé dans le cas de l'évaluation formative pour accompagner l'élève en répondant à ses besoins langagiers qui sont à la fois des besoins de communication quotidienne et scolaire, des besoins disciplinaires et des besoins culturels (Chnane-Davin, 2008). Or la demande des enseignants de FLS en formation dépasse l'évaluation-mesure qui les met parfois en situation de difficulté : comment par exemple attribuer une note à un élève qui a 14 ans et n'a que le niveau CE2 (8/9 ans en moyenne) alors qu'il est inscrit dans une classe de 4^e (correspondant à son âge) ? Très souvent les enseignants sont partagés entre enseigner le français comme une langue étrangère (dans ce cas la référence en évaluation c'est le Cadre européen commun de référence pour les langues) et enseigner le français comme une discipline scolaire (dans ce cas il faut se référer au socle commun de connaissances et de compétences).

C'est face à ce dilemme qu'a été construite une évaluation pour les élèves allophones qui tient compte à la fois des descripteurs du cadre pour observer la progression dans une langue étrangère et des items du socle commun de connaissances de compétences et de culture (SCCC), normes du système scolaire français afin de faciliter la tâche des enseignants (voir le site EDUSCOL⁴⁵). Dans cette évaluation la correspondance CECR/SCCC a été bien conçue sur le plan théorique, mais elle demeure difficile à réaliser sur le plan pratique parce qu'elle exige une formation des enseignants en didactique du français langue seconde et de scolarisation. Face à la complexité de la situation, le plus souvent, les enseignants se retrouvent dans des évaluations sommatives valorisant dans la classe d'accueil, appelée Unité

-
41. Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et les enfants du Voyage
 42. Centre international des études pédagogiques
 43. Ministère de l'Éducation nationale
 44. http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#annexe2_non_paginé
 45. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf (consulté le 06/08/2015).

pédagogique pour allophone arrivants (UPE2A), le travail de l'élève pour l'encourager. Par exemple attribuer une note de 15 à 18/20 pour une tâche scolaire (exercice de langue) à l'élève qui a 14 ans, classe d'âge de 4^e, est certes valorisant, mais une fois cet élève intégré dans une classe ordinaire, cette évaluation n'est plus valable, puisque l'élève est évalué sur les critères des savoirs scolaires des disciplines par rapport à un programme. L'élève se retrouve en difficulté avec des notes assez faibles. Il ressent cela comme une violence, une agression institutionnelle due à une évaluation non adaptée à sa situation, mais qui correspond au niveau réel de sa classe d'âge. Les descripteurs du cadre pour évaluer les compétences dont on tenait compte dans la classe d'accueil disparaissent en classe ordinaire pour céder la place à l'évaluation des connaissances. Cette absence d'« évaluation humaniste » peut faire basculer certains élèves des difficultés linguistiques vers les difficultés scolaires, voire vers l'échec scolaire.

Un autre problème complique la tâche d'évaluation : c'est le décalage qui existe entre la non-valorisation dans le système scolaire de la langue maternelle de l'apprenant et les prescriptions du CECR. Celui-ci préconise en effet d'inscrire l'apprentissage et l'évaluation dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12 ; voir aussi CECR, chapitre 6). Toutefois, la compétence culturelle/interculturelle demeure une tâche difficile à évaluer.

3.2. Formation à l'évaluation en didactique des langues dans un pays d'Europe de l'est et d'Asie centrale

En dehors des institutions de l'évaluation certificative qui appliquent des grilles fabriquées avec les descripteurs du CECR, la culture de l'évaluation est souvent le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères dans le milieu scolaire de beaucoup de pays. On peut aller jusqu'à dire que les méthodologies passent et se renouvellent théoriquement (de la traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle aujourd'hui) alors que l'évaluation demeure la même : une évaluation souvent sommative centrée sur les objets de la langue. L'origine de cette impasse de l'évaluation est ancrée dans la formation initiale des enseignants où en général on met l'accent sur le disciplinaire, soit la linguistique soit la littérature, mais où on se préoccupe peu ou pas du tout de la formation à l'évaluation.

L'exemple suivant illustre ces propos. Lors de formations continues d'enseignants de FLE dans un pays d'Europe de l'est (Moldavie – une cinquantaine d'enseignants) et dans un pays d'Asie centrale (Kazakhstan – près

de 70 enseignants), nous avons proposé plusieurs tests en rapport avec la culture de l'évaluation.

Le premier test était consacré aux concepts clés de l'évaluation en didactique des langues pour vérifier les connaissances dans ce domaine. Il est issu de l'ouvrage de Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen commun* (rééd. 2005). On était surpris de constater qu'une grande partie de termes comme *évaluation formative/évaluation formatrice, interlangue, co-évaluation, régulation, critère, grille d'évaluation*, etc. était inconnus des enseignants.

Le deuxième test portait sur l'identité de l'évaluateur. Ce test intitulé « Quel évaluateur êtes-vous » ?, tiré de l'ouvrage Catherine Veltchef et Stanley Hilton, *L'évaluation en FLE* (2003), a même poussé certains enseignants, une fois le score des réponses calculé, à se défendre en disant que ce n'était pas vraiment leur profil. Dans les deux contextes, le calcul des scores a donné globalement les résultats suivants en ce qui concerne la question « le plus important pour vous c'est... » :

1. l'institution : travailler en fonction d'une norme institutionnelle (notes, classement, parents) ;
2. l'évaluateur : vérifier que les méthodes didactiques et la pédagogie ont une action efficace ;
3. la relation éducative : transmettre des connaissances ;
4. l'apprenant : faire progresser l'apprenant en fonction de son profil, l'engager dans une démarche autonome.

Le 3^e test proposé, issu de l'ouvrage de Martine Marquilio-Larruy, *L'Interprétation de l'erreur* (2003), avait comme objectif de distinguer la différence entre erreur (notion peu utilisée dans ces contextes) et faute (terme d'utilisation courante).

Dans les trois tests, ce qu'il était intéressant de débattre avec les enseignants c'était les prescriptions de la méthodologie de l'enseignement d'une langue étrangère et l'évaluation des apprentissages avec une question clé : que signifie véritablement évaluer une compétence en langue étrangère ? Cela nous a permis de revenir avec les enseignants sur les sept points suivants :

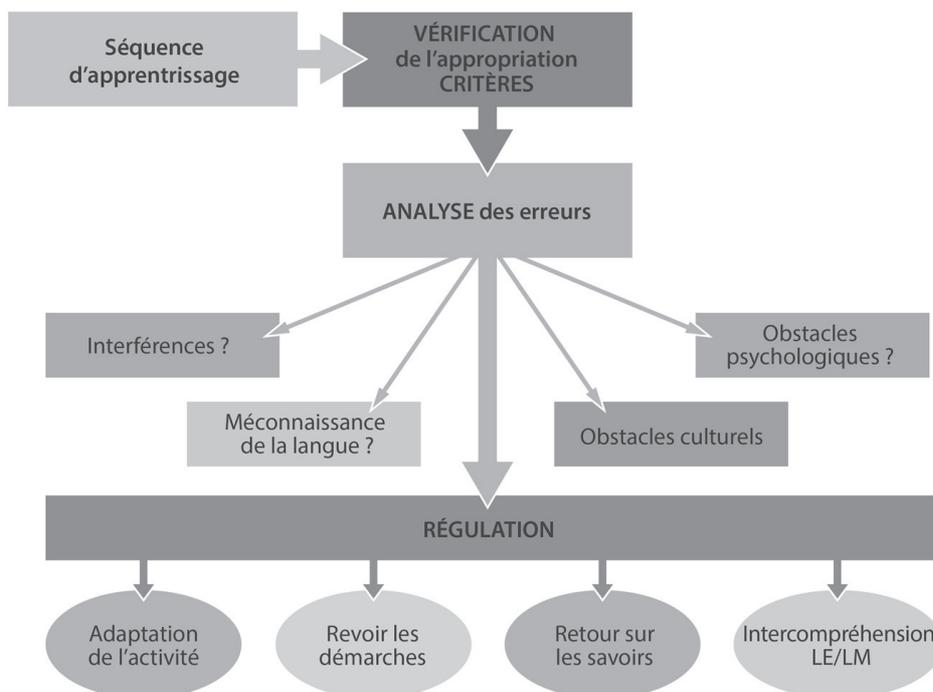
- Point 1, la définition de la « compétence » qu'ils sont amenés à évaluer : dans le CECR, la compétence est définie comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre ». Le cadre fait aussi la distinction entre l'évaluation du savoir (ou du niveau) – qui est « l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques », (= centrée sur le cours) et l'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), c'est-à-dire « de ce que l'on peut

faire ou de que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » (CECR, 2001, p. 139).

- Point 2, la nouvelle philosophie de l'évaluation du cadre : centrée sur l'apprenant elle préconise d'évaluer les compétences en termes d'activités communicatives ou de tâches selon des échelles de descripteurs adaptables tout tenant compte de certains facteurs (qui peuvent favoriser ou entraver, s'ils ne sont pas exploités) tels que le plurilinguisme, les stratégies d'apprentissage, l'intercompréhension entre certaines langues proches ou ayant la même origine linguistique. L'évaluation revêt alors une forme de valorisation où l'apprenant est amené à s'autoévaluer en utilisant « je peux... ».
- Point 3, la comparaison de l'histoire des méthodologies et des types d'évaluation, afin de montrer le lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation : on ne peut pas continuer à évaluer de façon traditionnelle, en attribuant une note, si on prétend s'inscrire dans une approche communicative ou une perspective actionnelle. Combien d'enseignants avouent utiliser, sur le plan didactique, dans leurs classes des méthodes de FLE construites avec les prescriptions du Cadre européen, des méthodes s'inscrivant dans une approche communicative ou actionnelle, mais sans faire suivre leur mode d'évaluation ? On continue d'évaluer des structures linguistiques sans se préoccuper du communicatif : les méthodologies évoluent, mais l'évaluation demeure la même : l'évaluation-mesure (Vial, 2013b). La mesure est « le plus souvent la seule opération mise en avant dans l'action d'évaluer » (Lecoindre, 1977, p. 23, cité par Mencacci, 2009, p. 166).
- Point 4, les éléments théoriques de base, dont on a constaté la méconnaissance lors des tests. L'objectif est de travailler sur deux types d'évaluation souvent méconnus ou mis à l'écart : l'évaluation formative et l'évaluation formatrice. La majorité des enseignants avec qui on a travaillé sont souvent dans le contrôle, c'est-à-dire dans le fait de vérifier si la production de l'apprenant correspond bien aux normes grammaticales et lexicales. De ce fait, il s'agit de revenir sur l'importance de l'évaluation formative (Allal, 1978) en langue pendant la séquence d'apprentissage afin de réguler les démarches pédagogiques et sur l'évaluation formatrice (Vial, 2013) centrée sur l'apprenant. Celle-ci lui permet d'accéder à une compétence métacognitive qui lui permet d'apprendre à évaluer (Vial, 2013b).
- Point 5, certains termes qui figuraient dans les tests comme *interlangue*, *interférences*, *critères d'évaluation*, *co-évaluation*, et d'autres, sont méconnus par des enseignants qui ont par ailleurs souvent une solide formation disciplinaire en linguistique ou en littérature. Or, l'analyse des erreurs qui sont dues à des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère et qu'on retrouve dans une interlangue construite par l'apprenant peut être formatrice

- lorsqu'on comprend l'origine et les causes de l'erreur. Par exemple, passer de « cultural » à « culturel » en roumain ne représente pas un obstacle à la compréhension, et mérite donc une réflexion et non pas une sanction. Un apprenant moldave de langue maternelle roumaine peut s'appuyer sur l'intercompréhension entre langues romanes, ici le français et le roumain, pour progresser ou réguler son apprentissage. Le plurilinguisme et l'intercompréhension sont une base d'analyse des erreurs et de leur interprétation, car on apprend une langue étrangère en s'appuyant sur sa langue maternelle (Vygotski, 1997, rééd.).
- Point 6, le passage des descripteurs aux grilles d'évaluation des tâches : les descripteurs du cadre déclinés en niveaux allant de A1 au C2 sont souvent difficiles d'accès pour les enseignants et complexes dans leur traduction sur le plan pratique sous forme de grille d'évaluation. Par conséquent, une analyse décortiquée des descripteurs avec un va-et-vient théorie-pratique est demandée par les enseignants pour comprendre le fonctionnement de l'évaluation en langue étrangère.
 - Point 7, sur l'évaluation formative afin de comprendre le rôle de la régulation : dépasser l'erreur c'est comprendre son origine et ses causes et réorienter son dispositif d'apprentissage pour accompagner l'apprenant selon le schéma suivant :

Figure 3.1. Dispositif d'évaluation formative en FLE/FLS



Dans les exemples cités, on peut dire que la préoccupation des enseignants de FLE/FLS est de comprendre cette culture de l'évaluation qui leur échappe souvent et dont le manque les fait basculer dans des habitudes traditionnelles d'évaluation-mesure éloignée d'une évaluation critériée formative adaptée au contexte.

En effet, l'évaluation de la compétence, de la tâche, des habiletés langagières en compréhension et de production en langue et leur mise en œuvre demande une culture théorique et pratique. Le passage de la restitution des connaissances sur la langue à la mobilisation de savoir et de savoir-faire est encore à travailler comme on le voit dans ce qu'a dit cette enseignante au cours d'un séminaire de formation :

Enseignante : « À l'écrit je souligne en rouge quand c'est faux et je mets la note, c'est ça qui compte. À l'oral c'est impossible d'évaluer. »

Formatrice : « Vous dites que vous travaillez avec l'approche actionnelle, mais les élèves ne parlent pas en français alors qu'ils sont en 3^e année à l'université. »

Enseignante : « Moi je corrige la concordance des temps, c'est vrai ou c'est faux ; ils répondent bien à l'écrit, moi je ne sais pas comment évaluer la compétence. »

4. LIMITES THÉORIQUES ET PRATIQUES DE L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE

Ces principes généraux et techniques d'évaluation que nous présentons peu ou prou dans les formations actuelles de professeurs de FLE/FLS le sont dans l'honnêteté de conviction que permettent les connaissances actuelles. Ils ne doivent pas masquer les insatisfactions que provoquent chez les formateurs et les chercheurs les difficultés théoriques et méthodologiques qui restent patentes en FLE/FLS malgré les propositions du CECR et les conséquences immenses qu'elles ont eues dans le domaine méthodologique et dans le domaine évaluatif.

4.1. Évaluation des savoirs, évaluation de la compétence et CECR

Les préconisations méthodologiques du CECR pour l'évaluation sont regroupées dans le chapitre 9 de ce document. Les auteurs du CECR précisent leur conception de l'évaluation de la manière suivante : « On entend évaluation au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue » (p. 135). Le terme de compétence, plus souvent au pluriel

qu'au singulier, est lui-même défini ainsi : « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15).

Dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (Robert & Rosen, 2010) on trouve un long article où les auteurs distinguent d'après le CECR deux types de compétences : les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières. Dans ce classement *savoir* n'est qu'un cas de la déclinaison des compétences générales individuelles : « savoir (appelé également *savoir déclaratif*) ; savoir-faire (appelé aussi *savoir procédural*), savoir-être ; savoir apprendre. » (p. 40) Dans cet ouvrage, un article beaucoup moins long est aussi consacré à *savoir*. On y lit encore (p. 127) que *savoir* « fait partie des compétences générales individuelles de l'apprenant » et qu'il est constitué de la culture générale, de « l'image du monde » que l'apprenant a acquise principalement en langue maternelle. Mais on ne trouve rien sur les savoirs linguistiques proprement dits, puisque l'aspect linguistique est traité comme une des sous-compétences communicatives langagières, avec la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. Nous sommes là face à une première difficulté : est-il légitime et même possible de n'évaluer que (ou principalement) les compétences et non (ou guère) les savoirs ? Si oui, comment y parvenir efficacement ? Cette difficulté n'est pas seulement technique ; comme on vient de le voir, elle est aussi de culture professionnelle, puisque les enseignants de langue, surtout en milieu institutionnel, sont généralement très attachés aux savoirs. Elle est aussi plus générale puisque si la demande sociale est celle de l'acquisition de compétences, elle n'entend guère qu'elle se fasse aux dépens des savoirs. Dilemme...

En fait, le CECR ne reste pas muet sur les façons d'évaluer la compétence langagière. On trouve au paragraphe 9.3. (p. 139) un tableau des divers types d'évaluations possibles, qui a été assez largement commenté et glosé pour qu'il ne soit pas utile d'y revenir (Robert & Rosen, 2010). Mais plus que les types ou que les techniques d'évaluation, c'est la conception même de l'objet à évaluer (la compétence et ses rapports au savoir) qui, comme on vient de le voir encore, reste relativement floue, et plus encore son adéquation à la méthodologie préconisée. Il y a en effet une sorte de contradiction (apparente ?) entre une méthodologie d'enseignement de plus en plus holiste (l'approche actionnelle) et une méthodologie d'évaluation de plus en plus mécaniste (Vial, 2013b) comme le montrent les tests et certifications actuels fondés sur le CECR, qui sont extrêmement analytiques et dont la conception est le plus souvent, gage de sérieux « scientifique », confiée à des psychométriciens.

De ce fait, l'évaluation semble aujourd'hui confrontée à des limites de faisabilité si l'approche actionnelle veut être appliquée *stricto sensu* :

car avec la tâche, il ne s'agirait plus alors d'évaluer la compétence d'un apprenant, ce qui peut éventuellement se faire quand l'évalué est encore dans le système évaluateur, mais d'évaluer ses performances linguistiques et communicatives insérées dans les tâches qu'il effectuera hors du système évaluateur. Il convient dès lors de s'interroger sur certains éléments fondamentaux, en particulier celui de tâche, de ce qui ne se présente plus comme une méthodologie constituée, ni même comme une approche, mais seulement comme une perspective.

4.2. Évaluer la tâche ?

Robert Bouchard avait bien défini en 1985 la différence entre exercice (travail sur la langue), activité (travail sur la communication) et tâche. Cette distinction claire réservait la tâche à des pratiques directement en lien avec l'extérieur de la classe, hors de la sphère de la simulation. Mais les tenants de la perspective actionnelle abolissent la distance entre activité et tâche et la repoussent dans la définition d'action. Ainsi Christian Puren (2006, p. 39) propose « de réserver "action" pour l'agir d'usage (ou social) et "tâche" pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ». Il définit « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage » et « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ». Dans la tâche sociale, et même souvent dans la tâche conçue comme « agir d'apprentissage », la partie proprement langagière n'est qu'un élément parmi d'autres. L'aspect collectif y est aussi très valorisé. Comment alors évaluer la part de chacun, et qui *in fine* est légitime à juger de la performance ? Si l'enseignement confie à l'extérieur de la classe (« l'action sociale ») l'essentiel de la modalité d'apprentissage, il se dépossèdera logiquement de l'évaluation de cet apprentissage. Si à l'inverse on confond « tâche » et « agir d'apprentissage », alors on retrouve à peu de choses près les activités de classe de type simulation de la période communicative précédente, avec les techniques évaluatives afférentes.

4.3. Difficultés culturelles

Cependant, il faut bien dire que la généralisation de l'application de la perspective actionnelle reste encore très largement à démontrer. Malgré les recherches sociodidactiques, malgré des travaux comme ceux de Jean-Claude Beacco (2000), malgré les résultats de la recherche CECA (entre autres : Carette *et al.*, 2011, Chnane-Davin, Félix & Roubaud, 2011 ; Moore & Sabatier, 2011 ; Suso Lopes, 2012), les tenants de la perspective actionnelle ne prennent pas réellement en compte non seulement le fait que le contexte d'enseignement et d'apprentissage n'offre le plus souvent que des possibilités restreintes pour que l'apprenant puisse y être réellement

un « acteur social » autre que celui qu'il est classiquement dans son rôle d'élève ou d'étudiant, mais surtout les habitus culturels d'enseignement et d'apprentissage. Or, si évaluer les performances d'un élève ou d'un apprenant reste légitimement du ressort de l'institution, évaluer les performances des autres rôles sociaux de cet acteur pose non seulement des problèmes techniques, mais aussi des problèmes éthiques plus généraux, qui rejoignent en écho les interrogations de beaucoup (Porcher, 2013, p. 94) sur la justification de la notion de « savoir-être ».

Mais les aspects culturels intrinsèquement liés à l'apprentissage des langues posent également des problèmes évaluatifs qui n'échappent plus aux didacticiens des langues y compris lorsqu'ils ne sont pas le moins du monde hostiles à la perspective actionnelle. Ainsi dans un numéro récent de la revue *Recherches et Applications* (n° 53, janvier 2013), Claire Tardieu pose la question des limites de fiabilité des tests actuels et identifie les différents biais qui les disqualifient, parmi lesquels le biais culturel occupe une place importante.

Dans le même numéro, Patrick Riba admet que les formulations des descripteurs du CECR en apparence univoques varient en fait selon les contextes linguistiques et culturels dans lesquels ils sont appliqués. Mieux même, il constate qu'ils « laissent de côté des champs entiers de la didactique que l'on ne peut pourtant pas oublier, comme la dimension interculturelle qui se plie mal à la formulation de descripteurs observables de compétence » (p. 61) et il s'interroge sur ce que pourraient être les descripteurs possibles de cette compétence. À ces questions, Denise Lussier répond en distinguant trois domaines d'évaluation de la compétence de communication interculturelle (CCI) : le domaine humaniste, le domaine anthropologique, et le domaine sociologique. Mais on est là au point où l'apprentissage des langues touche à l'éducation proprement dite.

4.4. Évaluation industrielle ou évaluation personnalisée ?

Daniel Coste (2013, p. 141) rappelle opportunément qu'au tout début de la réflexion qui devait amener à la mise en place du CECR, « des chercheurs tels Michel Kuhn et Henri Holec n'étaient guère favorables à une multiplication et à une hiérarchie d'un ensemble de niveaux gradués mobilisant les mêmes catégories et types de descripteurs que les niveaux seuils. » Cette position était due au fait que cette perspective n'était pas selon eux compatible avec la centration sur l'apprenant, qui était le concept phare de l'approche communicative. Mais comme disait Louis Porcher (2013, p. 35) « désormais, nous sommes entrés depuis plusieurs années déjà, dans l'ère d'une évaluation-certification industrielle, et, dans ces conditions, on ne peut pas se payer le luxe d'y procéder en tête à tête, individu par individu. »

Dès lors, les certifications sont une sorte de « tamis » socialement consenti, et « permettent d'économiser beaucoup de temps et d'argent ». C'est ce qu'on voit par exemple dans l'évaluation de la compétence linguistique des étudiants étrangers pour intégrer l'université française.

Cette fois, ce n'est plus à l'éducation que touche l'évaluation, mais à l'économie. La boucle est bouclée : l'évaluation en langue telle qu'elle s'est développée selon les préconisations du CECR est bien celle d'un acteur social, celle d'un *homo economicus*.

5. CONCLUSION

L'évaluation telle qu'elle est conçue et pratiquée en didactique des langues est globalement acceptée parce qu'elle correspond bien aux demandes de notre époque : une demande normalisée, et industrialisée dans sa matérialisation certificative. Elle est autant que possible calibrée, quantifiée, se veut maximale et objective. L'émiettement et l'indépendance des descripteurs en sont un symptôme clair.

Cependant, l'évaluation en langue n'est pas non plus exempte des contradictions de l'époque, qui privilégie l'individu, mais le submerge de normes et de normalité. Du coup, écartelée entre les impératifs d'une méthodologie holiste à la conceptualisation floue (la perspective actionnelle) à qui elle tente d'imposer ses objectifs quantitatifs, et une technicité mécaniste, elle se trouve aujourd'hui confrontée à des limites de faisabilité et même de légitimité.

En effet, si l'enseignement des langues (*vs* l'acquisition) est une activité artificielle, au sens premier du terme, l'évaluation de cet enseignement ne peut être elle-même qu'un artifice et ne peut prétendre évaluer que cet artifice. Aussi près qu'on tente de s'en approcher, seule l'épreuve du réel n'est pas une simulation : la définition ambiguë de l'action masque tant bien que mal cette absence de choix méthodologique.

Une formation moderne à l'évaluation en FLE-FLS doit certes, dans une démarche formatrice, tenir compte des avancées théoriques et méthodologiques qu'ont apportées les travaux sur le plurilinguisme, sur l'intercompréhension entre les langues, et un peu plus anciennement sur les interférences ou l'interlangue. Elle ne peut passer totalement sous silence les limites auxquelles elle se trouve confrontée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (1978). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Bouchard, R. (1985). Le texte de phrase en phrase. *Le français dans le monde*, 192, n° 102, 65-71.

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (2011). *Diversité culturelle et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle, recherches en didactique des langues*, 2, 319-331.

Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal (Eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 195-216). Paris : Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la Francophonie.

Chnane-Davin, F. (2008). *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*. Ouvrage publié et diffusé par Thèse à la carte, Université de Lille.

Chnane-Davin, F., Felix, Ch. & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France*. Grenoble : PUG.

Coste, D. (2013). Petit retour à Rüsclikon. In E. Huver & A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et Applications*, 53 (pp. 140-149).

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (2014). Vers une méthodologie de la comparaison en didactique des langues. In F. Chnane-Davin & J. P. Cuq (Eds), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Paris : Éditions Riveneuve.

Cuq, J.-P., Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Huver, E. et Ljalikova, A. (Eds) (2013). *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures. Recherches et Applications*, 53, Paris.

Lussier, D. (2013). Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle. In E. Huver & A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et Applications*, 53, 92-104.

- Marquilio-Larruy, M. (2003). *L'Interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.
- Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH, école maternelle et accueil de la diversité. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46 (2), 191-202.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada, le projet CECA au Canada*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Porcher, L. (2013). *Sur le bout de la langue, la didactique en blog*. Paris : Clé international.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé international.
- Puren, Ch. (2006). De l'approche communicative à l'approche actionnelle. *Le français dans le monde*, n° 347, octobre, Paris, 37-40.
- Riba, P. (2013). Les descripteurs de compétences en langue : rappels et mise en perspective. In E. Huver et A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et Applications*, 53, 56-66.
- Robert, J. P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : OPHRYS.
- Rosen, E. & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé international.
- Suso Lopez, J. (2012). *Situations du français : Le français langue étrangère en Espagne : Culture d'Enseignement et culture d'apprentissage, le projet CECA*. GERFLINT-FIPF.
- Tagliante, C. (2005, réédition). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé international.
- Tardieu, C. (2013). Les tests de langues : une nécessité ? In E. Huver & A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et Applications*, 53, 67-79.
- Veltchef, C. & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Vial, M. (2013a). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires. In E. Huver & A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, Recherches et Applications*, 53, 20-30.
- Vial, M. (2013b). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. (1997, réédition). *Pensée et langage*. Grenoble : La Dispute.