

## LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

par Christian Puren  
IUFM de Paris – Université de Technologie de Compiègne  
[puren@paris.iufm.fr](mailto:puren@paris.iufm.fr)

Cet article a été publié originellement dans la revue *Les Langues modernes*, n° 2/2001 (« Évaluation et certification en langues »), pp. 12-29. Il est également disponible sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>.

### Introduction

Dans un article de 1992 qui se voulait exhaustif, et qui a sans doute été ressenti par beaucoup de ses lecteurs comme trop dense et trop allusif, André de PERETTI faisait très justement remarquer que « l'évaluation recouvre un ensemble complexe de conceptions et de démarches. Le risque est alors grand, pour les enseignants, de se résoudre à une réduction de cette complexité » (p. 129).<sup>1</sup> Je sais déjà que mon texte souffrira forcément des deux mêmes défauts que le sien, puisque je me propose comme lui d'y montrer en quelques pages toute la complexité de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues.

Je reconnais que les enseignants de langues travaillent dans des conditions qui leur permettent difficilement de gérer les contradictions inhérentes à cette problématique, et qu'ils sont donc tentés de les évacuer en supprimant l'un ou l'autre de leurs termes. Mais je dirai pour ma part, contrairement à l'auteur ci-dessus, que cette réduction de la complexité est le fait autant des enseignants que de certains formateurs d'enseignants (pour la même raison : ce qui rend complexe l'enseignement rend forcément tout aussi complexe la formation des enseignants), ainsi que de certaines institutions. Je pense en particulier au *Cadre européen commun de référence*<sup>2</sup> du Conseil de l'Europe, dont les « échelles de compétence » sont actuellement utilisées, dans beaucoup de pays européens, pour des opérations d'harmonisation forcée qui sont à la didactique des langues, *mutatis mutandis*, ce que l'exigence européenne de pasteurisation laitière fut à la production française de fromages. De même que les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 ne peuvent se comprendre historiquement que comme l'application à l'enseignement des langues de la logique tayloriste alors dominante dans la production industrielle (ces exercices sont en effet conçus comme de véritables chaînes de montage d'automatismes langagiers), de même l'élaboration et l'utilisation actuelles des référentiels de compétence du *Cadre européen commun de référence* sont-elles à mettre en rapport avec la logique actuelle de standardisation des produits dans le cadre du Marché unique. On peut approuver une telle logique (c'est le cas de certains de mes collègues européens, portugais par exemple, qui considèrent que chez eux les enseignants de langues ne reçoivent pas assez de directives précises et ne sont pas assez soumis à contrôle), ou la critiquer (c'est le cas de certains formateurs français, dont moi-même, qui considérons au contraire qu'il y a déjà dans notre pays une trop forte normativité institutionnelle<sup>3</sup> héritée de sa culture jacobine, et que nous n'avons rien à gagner à remplacer un centralisme autoritaire par

---

<sup>1</sup> André de Peretti, « Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et applications », août-sept. 1992, pp. 128-132.

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998, 223 p. multigr. Rééd. Paris, Didier, 2001.

<sup>3</sup> Certains ont parlé de « didactique institutionnelle », d'autres comme moi de « méthodologies officielles », mais sous ces différentes appellations la réalité est bien la même.

un autre) ; mais on sera tous d'accord, j'espère, pour estimer qu'il faut au moins être conscient des enjeux, et qu'ils méritent au moins discussion.

Les traditions propres au système scolaire de chaque pays – et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, à l'enseignement de chaque langue – n'ont certes pas à être respectées en tant que telles, mais je ne vois pas pourquoi devraient l'être davantage les recommandations des experts du Conseil de l'Europe auteurs de ce *Cadre européen commun*, qui en l'occurrence ne représentent même pas eux-mêmes puisqu'ils sont anonymes. Les historiens de notre discipline s'étonneront sans doute dans quelques décennies du fait que les didacticiens européens de langues, pourtant spécialistes d'une discipline qui inscrit le développement du sens critique parmi ses objectifs explicites, aient été, dans la remise en cause de la normalisation technocratique, largement devancés historiquement par les agriculteurs.

La thèse que je défendrai ici est que les référentiels utilisés pour la certification en langues des adultes tel que celui qui me semble avoir inspiré les auteurs du *Cadre européen commun de référence* – référentiels que je connais par ailleurs un peu pour être membre de la Commission recherche du DCL (Diplôme de Compétence en Langue) et de la Commission nationale du CLES (certificat Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur), et pour présider le jury du DELF/DALF (Diplôme Élémentaire/Approfondi de Langue Française) à l'Alliance française de Paris – ne doivent pas conduire, en didactique scolaire des langues, à simplifier la complexité de la problématique de l'évaluation, mais au contraire à y enrichir la réflexion des enseignants et le choix des outils à leur disposition. Le danger d'une utilisation irraisonnée vient du fait que ces outils reposent sur une logique qui se veut strictement sommative, alors qu'en didactique scolaire non seulement les évaluations en cours de cursus, mais l'évaluation terminale elle-même (le baccalauréat), ne peuvent ni ne doivent jamais faire totalement abstraction des conditions et modes de l'enseignement reçu et du processus d'apprentissage (évaluation formative), et qu'elles intègrent toujours une dimension prospective (motivation et capacité à poursuivre l'apprentissage).

J'ai choisi de présenter la problématique de l'évaluation scolaire sur la base d'une **analyse notionnelle**. D'autres notions que celles que j'ai retenues auraient pu être utilisées pour caractériser les différentes « dimensions » de l'évaluation – ou, pour prendre une métaphore cartographique que je filerai quelques lignes durant, d'autres « projections » –, comme celle qui serait partie des couples domaines/critères, types/fonctions, outils/techniques et enfin producteurs/récepteurs d'évaluation. D'autres échelles, aussi, auraient été possibles : de multiples cartes partielles détaillées sont en effet indispensables, qui permettent concrètement aux enseignants de se repérer et de construire des parcours différenciés dans des zones importantes de ce vaste domaine, et il en existe déjà de nombreuses.<sup>4</sup> Mais on sait aussi l'importance des cartes générales, couvrant l'ensemble du territoire, quels que soient par ailleurs les insuffisances et les risques inhérents à ce choix d'échelle : y sont forcément retenus des éléments inutiles et supprimés des éléments indispensables aux parcours concrets de chaque voyageur sur le terrain.

Il aurait été possible de présenter cette problématique de l'évaluation scolaire sur la base d'une **analyse** non pas notionnelle mais **fonctionnelle**. Les deux types d'analyse étant étroitement liés, je serai amené à aborder au fil de mon texte différentes fonctions de l'évaluation, que les lecteurs s'ils le souhaitent pourront ensuite regrouper pour eux-mêmes, et compléter.

## **1. Évaluation et objectifs**

### **1.1. Objectifs langagier, culturel et formatif**

Toute évaluation ne peut se faire logiquement qu'en fonction des objectifs visés, les spécialistes rappelant justement qu'un objectif n'en est un, véritablement, que s'il intègre dès le départ les modes et critères de son évaluation à venir. Or on sait que l'enseignement scolaire des langues se donne simultanément trois objectifs généraux, à savoir la langue, la culture et la formation. D'où les deux grands éléments de la problématique correspondante :

---

<sup>4</sup> Voir les bibliographies proposées dans le présent numéro.

a) L'évaluation de l'enseignement/apprentissage va dépendre de l'importance respective accordée à chacun des trois objectifs, cet équilibre relevant des traditions propres à chaque langue, du cycle considéré (d'objet de l'apprentissage dans les premières années, la langue devient plus un moyen d'accéder à la culture dans les dernières), mais aussi de facteurs plus particuliers tels que les préférences de chaque enseignant ou les caractéristiques de ses élèves : dans des classes très difficiles, le respect des règles de vie collective peut ainsi légitimement devenir l'objectif principal des enseignants.

b) Alors que la recherche d'objectivité voire de « scientificité » dans l'évaluation implique une approche très analytique – avec au minimum une dissociation des différentes compétences de compréhension/expression orale/écrite –, l'évolution récente de la didactique des langues a réactivé l'idée ancienne d'une indissociabilité entre les trois objectifs fondamentaux. D'une part l'objectif actuel de compétence de communication inclut une « composante socioculturelle » (la maîtrise de la langue suppose la maîtrise des codes qui régissent son emploi en situation). L'approche cognitive, d'autre part, met l'accent sur l'importance des activités réflexives (et donc de la formation intellectuelle) dans le processus d'apprentissage linguistique. Enfin l'approche par les tâches, vers laquelle semble s'orienter actuellement l'enseignement scolaire des langues en France<sup>5</sup>, ne va pas simplifier le problème puisque c'est principalement le produit final d'une activité personnelle ou en petits groupes qui devra désormais être évalué, alors que jusqu'à présent l'enseignant pouvait dans une certaine mesure observer et évaluer directement et en temps réel l'activité même d'apprentissage parce qu'elle était étroitement liée à son enseignement<sup>6</sup> : comment faire la part, dans l'exposé collectif d'un groupe d'élèves, entre les compétences langagières et les compétences culturelles de chacun, la maîtrise des ressources documentaires, ou encore l'efficacité du travail de groupe ?

Les grilles proposées par Bernard Delahousse et Francis Wallet (IUT de Lille, doc. photocopié, s.d.) pour deux épreuves classiques au niveau universitaire font tout naturellement apparaître des critères relevant de la formation intellectuelle et générale de la personne : pour l'exposé, « structure, cohérence, documentation, lit/ne lit pas ses notes » ; pour l'entretien oral, « capacité d'argumentation, pertinence et spontanéité des réponses, qualités d'initiative et d'adaptation ». On retrouve le même type de critères dans certains descripteurs des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence*. On y lit pour le niveau C1, par exemple, « peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique ». Et il se trouve effectivement que plus le niveau de maîtrise linguistique s'élève, et plus la qualité de la langue est liée aux qualités personnelles et professionnelles du locuteur lui-même.

L'une des différences fondamentales entre la problématique de l'évaluation-certification des adultes<sup>7</sup> et celle de l'évaluation scolaire est que l'on peut postuler dans le premier cas que les compétences intellectuelles de base sont acquises et ne produisent donc pas de « biais » important dans l'évaluation des compétences langagières.

## **1.2. Connaissances, performances et compétences**

On fait en évaluation une différence essentielle entre l'erreur de *performance* (lapsus, faute d'inattention que les élèves peuvent corriger d'eux-mêmes, par exemple en se relisant ou si l'enseignant pointe la forme erronée) et l'erreur de *compétence* (que l'élève n'a pas encore les moyens de corriger, même s'il est aidé et guidé pour ce faire).

Sur ce point, les lignes suivantes des auteurs du *Portfolio* expérimental de l'Académie de Rouen risquent d'amener les utilisateurs à une confusion très dommageable pour la formation à l'auto-évaluation, alors même que cette formation constitue l'un des objectifs de cet outil : « Grâce à lui, vous pourrez évaluer vos **compétences** dans les différentes langues. Même si le niveau de

---

<sup>5</sup> Cf. le Communiqué du 14 janvier 1999 du Ministère de l'Éducation nationale sur « Les nouveaux programmes de lycées », ainsi que l'« Avis du Conseil National des Programmes sur le projet de Programme de langues vivantes pour la classe de seconde » en date du 27 juin 2000. Documents publics (comme le stipulent les statuts du CNP), mais à ce jour non publiés.

<sup>6</sup> L'exemple le plus caractéristique en est la « note de participation orale » en classe.

<sup>7</sup> Sur la problématique de l'évaluation-certification, voir les deux numéros spéciaux de revues qui lui ont été consacrées ces dernières années : HACHETTE 1993 et ASDIFLE 1993).

**performance** atteint dans certaines d'entre elles peut être limité, la diversité de vos **connaissances** linguistiques est une richesse dont ce document vous invite à tirer profit » (*Note aux détenteurs du Portfolio des langues*, p. 3, je souligne).

Cette distinction entre connaissances, performances et compétences, intellectuellement claire, ne va pas sans poser problème dans la pratique, cependant, pour au moins deux fortes raisons :

a) La première raison est que la validité de toute évaluation repose sur une extrapolation – dans une certaine mesure hypothétique, donc – des performances observées en termes de compétence : on va juger qu'un élève ne maîtrise pas telle forme verbale, c'est-à-dire qu'il n'est pas encore capable de l'utiliser correctement, à partir d'une ou de quelques erreurs commises dans le contexte déterminé d'un contrôle ponctuel. Il n'existe pour ce problème que deux traitements opposés : soit le traitement « scientifique », c'est-à-dire très analytique (où l'on multiplie les tests de compétences partielles), soit le traitement « empirique », où l'on va chercher à mettre les « évalués » dans les conditions les plus proches possibles de la pratique langagière authentique. Dans les deux cas, les procédures sont trop lourdes pour être mises en œuvre de manière régulière dans l'enseignement scolaire. Et c'est là une autre différence essentielle entre l'évaluation scolaire et l'évaluation-certification des adultes : contrairement à la seconde, la première doit être suffisamment légère et adaptée aux contraintes de son environnement pour être reproduite avec une périodicité assez courte tout au long du cursus.

b) La seconde raison est que l'enseignement scolaire des langues a instauré toute une procédure destinée à assurer un apprentissage très progressif – nécessaire pour compenser la faible quantité de contact avec la langue étrangère, mais aussi pour assurer le progrès collectif et s'en assurer – entre la présentation première d'une nouvelle forme linguistique et son « assimilation » (capacité à la réutiliser spontanément pour son expression personnelle en situation de communication authentique), procédure construite sur la base de capacités successives intermédiaires : capacité à repérer cette forme puis à la reconnaître, à découvrir puis à se remémorer son fonctionnement (connaissance de la « règle »), à appliquer la règle, et enfin à réutiliser la forme de manière intensive dans des exercices *ad hoc*<sup>8</sup>. Ce qui explique (sinon justifie) le conseil que donne J.-G. KUHN dans un article de 1984 :

*Les quatre compétences citées plus haut (comprendre, parler, lire, écrire) qui constituent la capacité à communiquer sont les objectifs terminaux de notre enseignement, alors que la maîtrise de tel ou tel point de grammaire, de tel ou tel champ lexical ne constitue que des objectifs intermédiaires. [...] Il ne s'agit pas pour autant de brûler les étapes et de négliger les exercices d'apprentissage ; il est même dangereux d'évaluer de manière prématurée un (ou des) savoir-faire dont l'apprentissage vient juste d'être amorcé. Ainsi, avec des classes de débutants, au moment du passage à l'écrit, on attendra un bon mois avant de noter des travaux écrits». (p. 270)*

De ce fait, toute erreur d'un élève dans un exercice de simulation, par exemple, ne devrait pas être interprétée uniquement en termes de compétence terminale (capacité de réemploi, ou « transfert »), mais aussi en termes de capacités intermédiaires : un élève qui commet une erreur sur une forme verbale est-il ou non capable malgré tout de la reconnaître dans un texte, de rappeler son mode de construction et ses emplois, de l'utiliser dans un exercice d'application, ou dans un exercice structural ?... Là encore, les solutions existent (par exemple, demander aux élèves de justifier leur emploi de telle ou telle forme, revenir à des exercices d'application ou d'entraînement après avoir constaté un taux élevé d'échec en situation de réemploi), mais elles sont trop lourdes pour être utilisées de manière systématique. Sur ce point aussi, l'évaluation en contexte scolaire diffère radicalement de la conception actuelle de l'évaluation-certification des adultes, où, dans la logique de l'approche communicative, on peut se permettre de ne prendre en compte que la seule capacité terminale de réemploi en situation de communication authentique ou simulée.

## 2. Évaluation et modèles de référence

---

<sup>8</sup> L'ensemble de cette procédure correspond aux cinq grands types d'exercices grammaticaux : repérage/reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement, réemploi.

La conception de l'évaluation est forcément liée non seulement aux objectifs que l'on se fixe, mais aussi à la conception que l'on peut avoir des mécanismes psychologiques d'apprentissage (modèles cognitifs), de la langue (modèles de compétence linguistique) et de la culture (modèles de compétence culturelle), et aux orientations correspondantes de la méthodologie d'enseignement. Se référant surtout au contexte américain, D. Luissier et C. E. Turner (1995)<sup>9</sup> proposent une périodisation de l'histoire de l'évaluation en langues sur la base d'un mécanisme de « congruence » entre d'une part l'évaluation et d'autre part les théories de l'apprentissage, les orientations pédagogiques et méthodologiques ainsi que les théories de la mesure : « période pré-scientifique » avant 1950, « période psychométrique-structuraliste » de 1950 à 1960, « période communicative-métacognitive » de 1980 à nos jours. En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement/apprentissage des langues en contexte scolaire français, à ma connaissance l'histoire de l'évaluation reste à faire.<sup>10</sup>

### **2.1. Évaluation et modèles de compétence d'apprentissage**

J'ai présenté dans un récent numéro des *Langues modernes* (n° 3/1999) les différents modèles cognitifs qui se sont succédé depuis un siècle et demi en didactique scolaire. Or dans cette didactique, il y a toujours une forte homologie entre les exercices d'apprentissage et les exercices d'évaluation, parce qu'on y évalue constamment non seulement les résultats de l'apprentissage, mais le processus d'apprentissage lui-même, de sorte que les modèles cognitifs d'apprentissage influent directement sur la conception de l'évaluation. Le modèle de la réaction (l'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel) a produit en évaluation de la compétence linguistique des tests à l'image des exercices structuraux, c'est-à-dire très analytiques, très guidés et à réponse rapide. Le modèle de l'action (que j'avais oublié dans mon article cité de 1999 : l'élève apprend en réalisant des tâches en langue étrangère, en particulier jusqu'à présent des tâches spécifiquement « scolaires », telles que celles qui permettent de réaliser le commentaire oral collectif d'un document) est toujours appliqué pour les épreuves écrites ou orales du baccalauréat. Avec le modèle de la construction, officiellement mis en avant dans la didactique de l'anglais depuis quelques années (cf. « l'approche raisonnée de la langue »), on a vu apparaître des exercices de conceptualisation dans les épreuves de compétence linguistique du baccalauréat écrit version 1995.

L'interprétation des erreurs, essentielle en évaluation, est bien entendu elle aussi étroitement déterminée par les modèles d'apprentissage. L'erreur est une faute dans le modèle de la réception (l'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel), parce qu'elle est due à l'inattention. Il en est de même dans le modèle de l'action, où elle est due au manque de travail. Dans la version la plus dure du modèle de la réaction (le béhaviorisme skinnérien), l'erreur dans l'apprentissage provient d'une erreur de programmation dans l'enseignement, puisque celui-ci doit faire en sorte que toutes les réponses aux stimuli (concrètement, aux items des exercices structuraux) constituent des renforcements positifs par la réussite. Dans le modèle actuel de la construction, enfin, l'erreur est conçue de manière positive comme la trace d'un processus actif d'apprentissage par essais-erreurs.

### **2.2. Évaluation et modèles de compétence linguistique**

Il me semble que dans cette évolution se dégagent trois phases directement liées aux types de « découpage » de la compétence en langue – et peut-être bientôt une quatrième :

1) *Lexique, morphologie, syntaxe, orthographe, prononciation.* Ce type de découpage se maintient depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la période d'influence de la méthodologie audio-orale incluse. Cf. par exemple R. VALETTE, qui présente dans son ouvrage de 1975 intitulé *Les Tests en langues étrangères : guide pratique*, successivement les tests de prononciation, de vocabulaire et de grammaire.

2) *Compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite.* Un bel exemple de conception correspondante de l'évaluation nous est donné par J.-G KUHN dans le numéro 4/1984 des *Langues modernes* entièrement consacré à l'évaluation. L'auteur y présente successivement

<sup>9</sup> Voir aussi C.GIRARD, D. HUOT & D. LUISSIER-CHASLES 1984.

<sup>10</sup> A. BECK en a tenté un rapide panorama dans le n° 4/1984 des *Langues modernes* (p. 259).

l'évaluation des « quatre compétences linguistiques », avec pour chacune d'elle une typologie d'exercices et une liste de critères spécifiques.

3) *Les composantes de la compétence de communication* : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, interactive, par exemple (il existe différents modèles de composantes). Cf. sur ce point l'ouvrage théorique S. BOLTON (1987), les fiches pratiques de C. TAGLIANTE (1991), ou encore l'article de D. LUISSIER 1993. L'un des grands apports de l'approche communicative à l'évaluation des compétences en langues aura été d'imposer, à côté des divers critères linguistiques, des critères dits « pragmatiques » concernant l'efficacité de la communication.

4) *La langue comme instrument d'action*. L'élargissement de l'approche communicative (la langue comme instrument de communication inter-individuelle) à une « perspective actionnelle » (la langue comme instrument d'action sociale), ébauché dans le *Cadre européen commun de référence* de 1998, provoquera peut-être en didactique scolaire une quatrième phase marquée d'un point de vue méthodologique par une « entrée par les tâches » qui générera ses propres critères spécifiques. Contrairement à ce qui se passe avec l'entrée scolaire traditionnelle par les documents-soutiens de base (dialogues initiaux des unités audiovisuelles ou textes d'étude en second cycle), sur lesquels sont réalisées des tâches de type scolaire (comme l'« explication de texte »), ces nouvelles « tâches-soutiens de base » seront authentiques : exposés à partir de recherches sur Internet, expositions, enquêtes, comptes rendus de voyage et autres projets imaginables.

Cette approche par les tâches a déjà été prise en compte dans la conception de certaines certifications pour les adultes. C'est le cas aussi bien dans le Diplôme de Compétence en Langues (DCL)<sup>11</sup> – dont les épreuves sont conçues comme une série de tâches en entreprise reliées dans un même scénario de simulation globale – que dans le certificat Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)<sup>12</sup> – où la langue est évaluée en termes d'efficacité dans la réalisation des tâches spécifiques à un étudiant utilisant la langue étrangère pour sa formation. Les nouveaux « travaux croisés » (TRC) en collège et « travaux personnels encadrés » (TPE) en lycée visent à ou du moins permettent d'introduire cette approche dans l'enseignement scolaire, les différentes formes de participation des enseignants de langues à ces travaux ouvrant à la didactique scolaire des langues des perspectives tout à fait intéressantes en terme d'enrichissement des démarches et contenus d'enseignement... et d'évaluation.

Des critères nouveaux devront en effet être intégrés, pour lesquels la didactique scolaire des langues pourra s'inspirer des propositions déjà anciennes de la dite « pédagogie du projet »<sup>13</sup> ainsi que des grilles d'évaluation utilisées dans les filières technologiques, qui ont toujours été plus naturellement centrées sur les tâches. Dans le *B.O.* n° 2 du 11 janvier 1996 concernant le Baccalauréat Sciences et Technologies tertiaires, on trouve ainsi proposé pour l'« aptitude à utiliser le matériel » des critères inusités en didactique scolaire des langues, mais qui sont essentiels dans une approche par les tâches :

- *Autonomie dans le lancement, la mise en route.*
- *Compréhension du ou des problèmes qui apparaissent.*
- *Utilisation rationnelle du matériel.*
- *Réalisation de la tâche (rapidité, justesse, pertinence).*
- *Souci de contrôler le résultat.*

Au cours de l'évolution des conceptions évaluatives, les critères spécifiques aux trois premières phases définies ne se sont pas substitués, mais ajoutés les uns aux autres, ce qui n'a fait que complexifier la conception et la mise en œuvre de l'évaluation<sup>14</sup>. On peut raisonnablement penser qu'il en sera de même avec la quatrième phase qui s'annonce en didactique scolaire : la difficile gestation des grilles d'évaluation du DCL – pas encore entièrement achevées – me paraît de ce point de vue très représentative et riche d'enseignements.

<sup>11</sup> [www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html](http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html) (lien mis à jour à la date du 22/12/2015).

<sup>12</sup> <http://www.certification-cles.fr/> (lien mis à jour à la date du 22/12/2015).

<sup>13</sup> Sur la pédagogie du projet, on pourra lire les deux classiques que sont J. VIAL 1976 et M. BRU & L. NOT 1987.

<sup>14</sup> Voir par exemple les critères listés pp. 162-163 dans le chap. « Évaluation » de C. PUREN *et al.* 1998.

### **2.3. Évaluation et modèles de compétence culturelle**

En raison des difficultés signalées plus haut en 1.1.b, l'évaluation de l'enseignement/-apprentissage culturel tend à être prudemment évacuée en didactique scolaire (voir par exemple les conseils aux examinateurs pour les épreuves orales du baccalauréat sur document inconnu). Or cette évaluation dépend forcément des types de compétences culturelles que l'on se fixe comme objectifs : ce n'est pas la même chose que d'évaluer (pour reprendre une typologie personnelle ébauchée dans mon article cité de 1999, p. 41)<sup>15</sup> :

– la « *compétence métaculturelle* », qui est principalement celle que des élèves sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude purement scolaire de documents authentiques ; elle concerne surtout le domaine des *connaissances* et des *représentations* ;

– la « *compétence interculturelle* », qui est celle qu'on utilise dans la communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. ; elle concerne surtout le domaine des *représentations* et des *comportements* ;

– la « *compétence multiculturelle* », qui est principalement celle que l'on est amené à utiliser dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes, et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel ; elle concerne surtout le domaine des attitudes et des *comportements* ;

– ou encore la « *compétence transculturelle* », qui est celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce « fonds commun d'humanité » qui sous-tend tout l'« humanisme classique », mais aussi, actuellement, la « philosophie des Droits de l'Homme » ; elle concerne surtout le domaine des *valeurs*.

Les démarches scolaires d'évaluation de l'apprentissage reprenant forcément, comme nous l'avons vu, les modèles méthodologiques d'enseignement, et ceux-ci s'étant successivement ajoutés les uns aux autres, il serait nécessaire de disposer, en didactique des langues-cultures<sup>16</sup>, de procédures d'évaluation différentes adaptées chacune aux différentes approches de la culture : par les structures (institutions, organisation sociale...), par la langue (découpage de la réalité, connotations et règles sociales d'usage), par les fondements, par le représentatif, par les repères, par le contact et enfin par le parcours individuel<sup>17</sup> : on avouera qu'on est encore bien loin du compte...

Les enseignants, qui sont très conscients d'être tout autant des enseignants de langue que des « médiateurs de culture », sont tout particulièrement sensibles à cette lacune. Je renvoie sur ce point, pour faire vite encore, à la postface que j'ai rédigée en 1998 pour les Actes de la Journée d'étude de l'APLV consacrée en mars de la même année à la culture en classe de langue, où je rendais compte des réflexions développées à cette occasion dans les ateliers par les participants de différentes langues. J'y remarquais, en particulier : « Sur quels critères et selon quelles modalités évalue-t-on l'apprentissage culturel ? S'il y a une constante dans les comptes rendus des différents ateliers, ce sont bien les interrogations sur la possibilité même d'évaluer ce type d'acquisition. »

---

<sup>15</sup> Cette typologie a été complétée depuis par une cinquième compétence, ou plus précisément « composante » de la compétence culturelle, la composante co-culturelle : cf. mon article intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).

<sup>16</sup> Cette appellation n'est malheureusement pas encore courante, mais elle est particulièrement justifiée ici.

<sup>17</sup> Je reprends la terminologie proposée dans mon article de 1999, annexe 2. Pour une description détaillée de ces approches, voir le document « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/).

## 2.4. Évaluation et modèles méthodologiques

L'histoire de l'évaluation en didactique scolaire des langues, comme nous l'avons vu plus haut, reste à faire en ce qui concerne du moins la France. Elle fera sans doute apparaître – c'est en tout cas mon hypothèse – une forte homologie entre les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'évaluation de l'apprentissage. D'abord parce que les autres modèles ci-dessus (de compétence d'apprentissage, de compétence linguistique et de compétence culturelle) sont en réalité, dans la pratique, « encapsulés » dans les orientations méthodologiques de l'enseignement. Ensuite parce que dans toute évaluation scolaire, c'est aussi en partie leur propre enseignement que les enseignants évaluent, ce qui est encore une différence importante avec l'évaluation-certification des adultes.

## 3. Évaluation interne et évaluation externe

### 3.1.Évaluation de l'enseignement et évaluation de l'apprentissage

Ce thème demanderait certainement de longs développements, et d'abord, en amont, des observations concrètes sur le terrain, mais je fais l'hypothèse qu'elles montreraient une forte imbrication entre évaluation de l'apprentissage et évaluation de l'enseignement. Aussi bien dans la phase dite de « reprise » en début d'heure que dans un contrôle, par exemple, la règle du jeu qui me semble prévaloir – la règle de l'enseignant mais aussi celle des élèves, qui protesteront s'ils considèrent qu'elle n'a pas été respectée – est que les contenus évalués de l'apprentissage individuel doivent correspondre aux contenus de l'enseignement collectif. Voici d'ailleurs comment une étudiante de licence décrit les pratiques évaluatives de professeurs d'anglais, d'espagnol et d'italien qu'elle a observées en 1997 pendant une quinzaine d'heures pour rédiger son mémoire de module de « pré-professionnalisation » :

*Aucun des professeurs [...] que j'ai observés ne fait d'interrogations écrites surprise. Ils trouvent cela stupide et préfèrent prévenir leurs élèves d'une éventuelle interrogation sur quelque chose qui a été vu en classe. Ces interrogations prévues obligent les élèves à revoir leurs cours et à travailler, et cela permet au professeur de s'assurer qu'ils ont bien assimilé et compris les cours précédents. Par ailleurs, il semble que les élèves aient besoin de ces interrogations écrites ponctuelles car elles leur servent de repère et les obligent à travailler plus régulièrement. Dans les classes de débutants ces interrogations sont beaucoup plus fréquentes que dans les classes d'un niveau déjà avancé.*  
(B. SANNAZZARI)

Je me contenterai donc, sur ce thème, de quelques réflexions personnelles sur la base de ma propre expérience d'enseignant et de formateur.

a) L'un des fonctions clés de l'évaluation scolaire est la régulation du processus d'enseignement. Le 8 décembre 1996, au cours d'une intervention sur le thème de l'évaluation devant les membres du Comité de l'APLV, Pierre-Yves Roux, du CIEP de Sèvres, proposait un « schéma d'intégration de l'évaluation dans le processus d'enseignement » où l'évaluation formative, très logiquement, revenait en boucle sur l'évaluation diagnostique après avoir déterminé un « programme d'enrichissement et/ou de renforcement » puis la « définition d'un nouvel objectif ».

Mais en didactique scolaire, il me semble que l'évaluation sommative, contrairement à ce que voudrait la théorie standard, a un effet direct sur la conception de la poursuite du processus d'enseignement. D'une part les contrôles donnent à l'enseignant, sur ce qui est « acquis » ou non, des informations qu'il va immédiatement utiliser pour programmer la suite de son enseignement. D'autre part un enseignant, même lors d'un contrôle, évalue aussi son enseignement. Il se demandera si un mauvais score de ses élèves à un contrôle sur table, par exemple, ne provient pas en partie d'objectifs trop ambitieux, d'un rythme trop rapide, d'une mauvaise appréciation des prérequis, ou encore d'une insuffisance ou d'une erreur dans l'une ou l'autre des phases de la procédure d'enseignement d'une forme linguistique (présentation, explication, conceptualisation, application, entraînement, réemploi).



L'évaluation en contexte scolaire porte aussi sur l'évaluation elle-même, un enseignant pouvant se rendre compte en corrigeant ses copies, par exemple, que certaines consignes étaient confuses, ou que telle réponse à telle question aurait exigé des connaissances linguistiques ou culturelles que les élèves ne pouvaient avoir. C'est ce qui explique que les enseignants corrigent parfois ce qu'ils considèrent comme des erreurs personnelles d'évaluation en donnant volontairement un nouveau contrôle plus facile, en remontant les notes de tous les élèves, voire en « neutralisant » le contrôle en question. Dernier exemple : les examinateurs au baccalauréat, tout particulièrement dans les épreuves orales, ont parfaitement conscience que la prestation du candidat dépend dans une mesure non négligeable de l'enseignement reçu...

Cette double orientation enseignement et apprentissage de l'évaluation scolaire explique qu'elle puisse assurer une fonction généralement implicite voire inconsciente, mais très réelle, de gestion par l'enseignant de son image (celle par exemple d'un professeur qui peut se permettre d'être particulièrement exigeant parce qu'il est particulièrement compétent) auprès des élèves, des collègues et de l'administration, ainsi que de l'image de sa langue (plus ou moins facile à apprendre, plus ou moins « rentable » pour les élèves en termes de rapport entre investissements et bénéfices).

b) Cette double orientation n'est pas simple à gérer, mais les problèmes éventuels ne prêtent pas trop à conséquence lorsqu'il s'agit d'évaluation formative. Il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de l'évaluation sommative donnant lieu à notation. On ne peut à ce propos que rappeler la différence entre la philosophie traditionnelle de l'évaluation sommative à la française, de type « compte à rebours », qui donne généreusement à tous les élèves 20/20 au départ mais pénalise ensuite chacune de leurs erreurs selon un barème de gravité de la « faute », et la philosophie anglo-saxonne, qui part de la moyenne (10/20), mais qui ensuite valorise les réussites et les prises de risque tout autant qu'elle pénalise les erreurs, et prend en compte l'efficacité pragmatique de la communication. Jurgen Heimchen, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université technique de Dresde, remarque ainsi, se référant à l'ensemble de la culture scolaire : « C'est une autre logique d'apprentissage : en Allemagne, on vérifie ce qui a été appris et, en France, ce qui aurait dû l'être » (p. 43).<sup>18</sup>

On aura compris vers où vont mes préférences personnelles : sur ce point, la culture anglo-saxonne me paraît plus motivante pour les élèves, et plus en accord tout autant avec l'objectif actuel de compétence communicative (où les erreurs sont relativisées en fonction de l'efficacité dans la transmission du message) qu'avec l'hypothèse cognitive actuelle d'apprentissage par essais-erreurs (que certains enseignants essaient de prendre en compte en s'efforçant de valoriser la « prise de risque »).

c) Une autre fonction de l'évaluation scolaire concerne la gestion du processus individuel et collectif d'apprentissage. La notation est ainsi utilisée par les enseignants comme un moyen de motiver les élèves (particulièrement dans les tout débuts de l'apprentissage ou en tout début d'année), comme un moyen de les récompenser de leurs progrès ou de leurs efforts pour les inciter à les poursuivre, ou à l'inverse de les pénaliser pour leur négligence ; ou encore comme un moyen de gérer la discipline (menace d'une interrogation écrite immédiate, par exemple...). On remarquera d'ailleurs à ce sujet que la seconde fonction attribuée par ses concepteurs au *Portfolio européen des langues* est d'« encourager à étudier les langues étrangères ».

d) Enfin, *last but not least*, si l'un des objectifs premiers de l'enseignement scolaire des langues est désormais la formation à l'apprentissage, l'un des aspects essentiels de l'évaluation dans ce contexte est donc clairement **la formation à l'auto-évaluation**, qui ne va pas sans poser de multiples problèmes, mais qui constituera sans aucun doute l'un des grands enjeux de l'évolution de la didactique scolaire dans les années à venir. Il faut espérer que la diffusion d'un outil tel que le *Portfolio européen* – qui comporte une forte dimension d'auto-évaluation – aidera sur ce point à l'évolution des mentalités et des pratiques.

---

<sup>18</sup> Cité par Macha Séry, « À chaque pays son débat », *Le Monde de l'Éducation*, n° 285, oct. 2000, pp. 42-43.

### 3.2. L'individuel et le collectif

L'évaluation en didactique scolaire – c'est encore une autre différence fondamentale avec l'évaluation-certification des adultes – a entre autres fonctions de situer chacun des élèves simultanément non seulement par rapport à son propre processus d'apprentissage et à ses résultats antérieurs (Est-ce qu'il est motivé ? Est-ce qu'il fait des efforts ? Est-ce qu'il est en progrès ou au contraire est-ce qu'il stagne ou régresse ?), mais aussi :

– par rapport à la progression de l'enseignement collectif et des progrès des autres élèves (Est-ce qu'il suit ? Est-ce qu'il est dans la moyenne ?) ;

– et par rapport aux exigences institutionnelles (Est-ce qu'il est capable de passer dans la classe supérieure ? Quelle note peut-il espérer au baccalauréat ?).

Or ces différentes fonctions – et c'est ce qui fait en grande partie la complexité de la problématique correspondante – sont à la fois complémentaires et contradictoires (tout particulièrement mais pas seulement si l'enseignement met en œuvre la pédagogie différenciée), ce qui explique qu'un enseignant puisse à l'oral énoncer des évaluations paradoxales, comme :

– « C'est une idée intéressante, mais on en reparlera plus tard » ; en réaction à une production orale d'un élève qui est parti immédiatement sur des réactions personnelles à un document dont la plupart des autres élèves n'ont pas encore compris le sens littéral.

– « Vous avez fait des efforts méritoires, vous êtes en progrès, vous vous situez dans la moyenne de la classe, mais je vous ai mis malgré tout un 6/20 parce que c'est la note que vous auriez eue au baccalauréat avec ce travail », en remettant une copie de bac blanc à son auteur.

Cette dernière phrase illustre à nouveau le fait que la claire séparation entre les évaluations formative, sommative et prospective – principe de base en bonne théorie de l'évaluation<sup>19</sup> – ne peut être appliquée systématiquement par les enseignants tout simplement parce que ceux-ci doivent aussi tenir compte des apprenants (comme le leur demandent par ailleurs d'autres théories, pédagogiques cette fois...). En d'autres termes – et c'est une autre caractéristique de l'évaluation en contexte scolaire qui la différencie de l'évaluation-certification des adultes –, l'enseignant n'a pas seulement à considérer la **conception** de ses évaluations, mais aussi leur **réception** par ses différents utilisateurs : les élèves bien sûr, mais aussi les parents d'élèves et l'administration (et même, dans certaines filières, les futurs employeurs). L'évaluation ne peut être en contexte scolaire un dispositif parfaitement rationalisé de recueil d'informations objectives, comme le voudrait la « science de l'évaluation » ou « docimologie », préoccupée essentiellement de sa *validité* – jugée à l'adéquation et à la représentativité de ses contenus et de ses objectifs par rapport à ceux de l'apprentissage – et de sa *fiabilité* – ou objectivité, jugée à la reproductibilité de ses résultats – (voir par ex. J.-C. MOTHE 1975). Tout simplement parce que cette évaluation scolaire est toujours aussi, et souvent d'abord, un **message**, et qui plus est un message qui s'adresse simultanément à des interlocuteurs différents.

### 3.3. Le « scolaire » et l' « authentique »

L. PORCHER (1990), dans une perspective différente de celle de Jurgen Heimchen (cf. plus haut au point 3.1.b), reproche à l'évaluation scolaire de ne pas « vérifier les compétences d'usage de l'apprenant (celles qu'il peut employer directement dans le monde extérieur, ce qui, dans les langues vivantes, est une aventure quotidienne), mais de privilégier bien plutôt ses compétences académiques, c'est-à-dire non pas ce qu'il sait faire, mais ce qu'il a retenu de l'enseignement ». Mais ce n'est pas tant les enseignants que sa critique vise, que :

– d'une part les conditions scolaires de l'enseignement-apprentissage :

*Il est absurde, si le but est que les élèves puissent communiquer effectivement dans la langue étudiée, d'organiser l'enseignement de manière aussi extensive et désertique (3 heures par semaine, 30 semaines par an, pendant 7 ans pour un élève qui parcourt tout*

---

<sup>19</sup> A. de PERETTI parle dans son article de 1992 d'une distinction « mondialement » reconnue...

*le cursus secondaire). Il faut dire fermement que c'est une structure inadéquate (pour cet objectif-là, c'est-à-dire d'utilisation pragmatique de la langue apprise). Si l'on veut atteindre une capacité d'usage, il est nécessaire de mettre en place un système d'apprentissage plus intensif et étalé sur une durée moindre (voir à 7 ans d'avance, c'est presque de la prophétie). (p. 6)*

– d'autre part ce qu'il appelle « les modes d'évaluation officiels », où mes lecteurs reconnaîtront sans peine notre célèbre baccalauréat... :

*Les modes d'évaluation officiels ne laissent aucune place obligatoire (et c'est pourtant l'obligation qui importerait) au contrôle de l'apprentissage en situation effective (et non scolaire) de communication dans la langue considérée. [...] Les modes d'évaluation les plus fréquemment utilisés visent plutôt à vérifier ce que l'on pourrait appeler une compétence académique, une sorte de capacité à passer des examens. Aptitude socialement utile, certes, mais qui ne correspond pas à un savoir-faire proprement langagier, et, donc, qui ne renseigne nullement sur les transferts que l'apprenant est capable de faire, langagièrement parlant, à partir des apprentissages qu'il a conduits durant le temps d'enseignement. (pp. 5-6)*

Ces deux critiques de Louis Porcher sont tout à fait pertinentes, mais, comme il l'écrit lui-même, c'est une « place obligatoire » – mais seulement une place – que « les modes d'évaluation officiels » doivent réserver à des contrôles en situation authentique (ou simulée) de communication. Même le baccalauréat – et *a fortiori* les évaluations intermédiaires institutionnelles – doivent recourir aux autres types de contrôle (cf. les différentes phases présentées au point 2.2 ci-dessus). C'est en raison de la place qui devra désormais être accordée, en didactique scolaire, à l'« entrée par les tâches », que j'approuve personnellement l'idée d'une prise en compte au baccalauréat des dossiers de TPE intégrant les langues vivantes.

#### **4. Évaluation du produit et évaluation du processus**

Nous avons vu précédemment à plusieurs reprises cette caractéristique forte de l'évaluation scolaire – qui la différencie aussi de l'évaluation-certification des adultes – qui est d'être structurellement tout autant orientée produit que *processus* : voir les point 1.2.b (l'évaluation des « compétences intermédiaires »), 3.1.a (la régulation du processus d'enseignement), 3.1.b (la valorisation des réussites et des prises de risque), 3.1 c (la fonction de gestion du processus individuel et collectif d'apprentissage), 3.1.d (la formation à l'auto-évaluation) et 3.2 (la fonction de positionnement par rapport aux progrès individuels et par rapport à la progression collective).

Cette orientation processus ne pourra que se renforcer dans les années qui viennent en didactique scolaire des langues, l'apprentissage y étant de plus en plus conçu comme une partie d'un cursus d'apprentissage qui devra nécessairement se poursuivre à l'université et dans la vie professionnelle. Cette exigence a puissamment réactivé, pour l'enseignement des langues, cette orientation par ailleurs commune depuis longtemps à toutes les disciplines scolaires, à savoir celle de la formation à l'apprentissage (« l'apprendre à apprendre »). On sait que les dernières instructions officielles pour le collège de décembre 1995<sup>20</sup> ont ainsi introduit parmi les « compétences terminales en fin de collège », à côté des traditionnelles compétences linguistiques et culturelles, des « compétences méthodologiques » ; ce sont celles qui rendent l'apprentissage de l'élève plus efficace, mais qui lui permettent aussi d'une part de se créer et d'élargir une marge d'autonomie par rapport à l'enseignement, d'autre part de poursuivre lui-même plus tard l'étude de la langue.

L'évaluation officielle des élèves doit donc porter aussi désormais sur leur degré de maîtrise du processus d'apprentissage, c'est-à-dire sur leurs **compétences d'apprentissage**, élément que les référentiels de compétences – y compris celui du *Cadre européen commun de référence* – ne prennent pas en compte puisqu'ils considèrent principalement les compétences communicatives, c'est-à-dire les **compétences d'usage** de la langue.

---

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation nationale., Direction des Lycées : *Langues vivantes. Programmes de la classe de 6<sup>e</sup>*, Paris, Imp. Nationale, 89 p.

## CONCLUSION

Il revient bien sûr à mes lecteurs eux-mêmes de juger si la démonstration de ma thèse annoncée en introduction leur a paru convaincante ou non. Je voudrais conclure en résumant les trois grands principes qui me semblent découler directement de cette analyse de la problématique de l'évaluation scolaire en ce qui concerne tant les pratiques évaluatives en classe que les évaluations certificatives. Ces principes correspondent, en définitive, à l'application des quelques règles de base valables pour le traitement de toute « problématique » (ou ensemble complexe de problèmes) dont les éléments sont par définition à la fois multiples, divers, hétérogènes, variables, interreliés, sensibles à l'environnement et non parfaitement « objectivables »<sup>21</sup> :

– *Séparer ses différents éléments*, pour ne pas en oublier et pour respecter leur relatif degré d'autonomie. Concrètement, cela signifie évaluer séparément lexicale, morphologie, syntaxe, orthographe et prononciation (pas simplement par des critères différents, mais par des exercices différents), ainsi que chacune des quatre activités langagières (compréhension et expression écrites et orales). Cela implique aussi de s'interroger sur les compétences effectivement visées et travaillées en culture, et sur leur évaluation (ce chantier attend d'être ouvert, faute de main d'œuvre...).

– *Intégrer ses différents éléments*, c'est-à-dire évaluer aussi – simultanément ou successivement – de manière globale, au niveau des interrelations entre ces différents éléments dans la pratique langagière. Concrètement, cela implique d'évaluer toujours en partie en fonction d'un enjeu communicatif (l'efficacité de la langue étrangère comme outil de communication) ainsi qu'en fonction d'un enjeu pragmatique (l'efficacité de la langue comme outil d'action, *i.e.* le degré effectif de réalisation en langue étrangère de la tâche).

– *Variation des formes de séparation et d'intégration de ses différents éléments ainsi que leur pondération*, dans le temps et d'un élève à l'autre, pour tenir compte à la fois de l'orientation processus, de l'importance des compétences intermédiaires et des exigences de différenciation et d'autonomisation. C'est ce que font déjà certains enseignants (cf. la citation de J.-G. KUHN dans son article déjà cité de 1984 au point 1.2.b) en l'inscrivant parfois dans le cadre qui semble *a priori* le mieux à même de combiner ces différentes exigences, à savoir celui de la dite « pédagogie du contrat » (engagement réciproque passé entre l'enseignant et chaque élève sur des objectifs personnels de progrès).<sup>22</sup>

Outre ces quelques grands principes qui relèvent de la technique didactique, il faudra sans doute, en ce qui concerne l'évaluation institutionnelle finale (le baccalauréat), s'interroger sur le fait qu'elle ne peut plus être considérée uniquement comme sommative (évaluation des compétences acquises) mais qu'elle est et sera de plus en plus *prospective*. Il est donc urgent de s'interroger sur l'évaluation de toutes les compétences et attitudes permettant d'extrapoler raisonnablement sur la qualité et la diversité des apprentissages et usages linguistiques à venir des candidats ; ce qui suppose de réfléchir à des contenus et modes d'évaluation permettant de tenir compte de critères portant par exemple sur les compétences d'apprentissage, les capacités d'auto-évaluation, la capacité à utiliser les langues pour réaliser des projets individuels et collectifs, l'intérêt personnel pour la pluralité des langues et des cultures ou encore la motivation à la poursuite des apprentissages initiés. Autant de critères pratiquement absents des épreuves actuelles, mais dont on voit bien que des innovations récentes telles que les TPE et le *Portfolio* européen impliquent la prise en compte. Je disais en introduction que les didacticiens européens de langues étaient en retard sur les agriculteurs ; ils le sont aussi sur les employeurs, qui utilisent et maîtrisent depuis longtemps, par exemple, la technique des entretiens de motivation.

Les examinateurs du baccalauréat sont aussi les enseignants, et on ne pourra donc faire longtemps l'impasse sur des contenus et modes de l'évaluation scolaire des langues qui aillent

---

<sup>21</sup> Sur le concept de « complexité » en didactique des langues-cultures, on pourra consulter le document « Les composantes de la complexité », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/) [note du 23/12/2015].

<sup>22</sup> Cf. le classique en la matière : É. BURGUIÈRE *et al.* 1987.

au-delà des traditionnels conseils concernant la notation. Les formateurs en IUFM23 ont sur ce point un rôle décisif à jouer pour y imposer une perspective véritablement **didactique**, c'est-à-dire visant à former non pas de simples utilisateurs d'outils et applicateurs de démarches soi-disant éprouvées (même si elles sont publiées sous la signature prestigieuse du Conseil de l'Europe...), mais des *professionnels*, c'est-à-dire des gens capables sur le terrain de constamment se poser de nouvelles questions et construire de nouvelles réponses. Pour filer à nouveau ma métaphore cartographique initiale, je citerai ces mots du poète espagnol Antonio Machado, dans un vers fameux qui définit parfaitement la philosophie de l'action en milieu complexe (et l'évaluation en enseignement scolaire des langues en est assurément une !...): « *Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar* »...<sup>24</sup>

## BIBLIOGRAPHIE

- ASDIFLE (éd.). 1993. « Certifications linguistiques en Europe. Actes des 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> Rencontres. Paris, janvier 1993 – Berlin, septembre 1993 ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. Paris, ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), 195 p.
- BECK Antoine. 1984. « Programme et évaluation », *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 259-268.
- BOLTON Sibylle. 1987. Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Trad. fr. Paris, Hatier, coll. « LAL Langues et apprentissage des langues », 143 p.
- BURGUIÈRE É, CHAMBON A., CHAUVEAU G. et al. 1987. *Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris, L'Harmattan-INRP, 1987.
- BRU M. & L. NOT. 1987. *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1987.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 1998. *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen de référence*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 223 p.
- GIRARD Claude, HUOT Diane & LUISSIER-CHASLES Denise. 1984. « L'évaluation de la compétence de communication en classe de langue seconde ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 59, oct.-déc. Paris, Didier-Érudition, pp. 77-87.
- HACHETTE (éd.). 1992. « Des formation en français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », août-sept., 160 p.
- 1993. « Évaluations et certifications en langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « recherches et applications », août-sept., 192 p
- KUHN Jean-Georges. 1984. « Les objectifs de l'enseignement des langues. Que faut-il évaluer ? », *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 269-277.
- LUISSIER Denise & E. TURNER Carolyn. 1995. *L'évaluation en didactique des langues*. Anjou (Québec), CEC Centre Éducatif et Culturel inc., coll. « Le Point sur... », 257 p.
- LUISSIER Denise. 1993. « Évaluation et approche communicative ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial *Recherches et applications* (« Évaluation et certifications en langue étrangère »), Paris, Hachette-EDICEF, août-sept, pp. 114-123.
- MOTHE Jean-Claude. 1975. *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris, Hachette-Larousse, 144 p.
- PERETTI André de. 1992. « Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », août-sept. 1992, pp. 128-132.
- PORCHER Louis. 1990. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 80, oct.-déc. Paris, Didier-Érudition, pp. 5-37.
- PUREN Christian. 1998. « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 40-46. [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/).
- 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes*, n° 3. Paris, APLV, pp. 26-41. [www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/).

<sup>23</sup> IUFM, « Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ». Ils ont été remplacés depuis quelques années par les ESPÉ, Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation » [note du 23/12/2015].

<sup>24</sup> « Marcheur, [sache qu'il n'y a pas de chemin : le chemin se fait en marchant] » (ma traduction).

- PUREN Christian, Paola BEROCCHINI & Edvige COSTANZO.1998. *Se former en didactique des langues*. Paris, Ellipses, 1998, 206 p.
- SANNAZARI Béatrice. 1997. *Rapport de stage. Observation en classe de langue*. Module de pré-professionnalisation « Didactique des langues néo-latines ». Université de Paris-III, mai, 24 p., multigr.
- TAGLIANTE Christine. 1991. *L'évaluation*. Paris, CLE international, coll. « Techniques de classe », 141 p.
- VALETTE Rébecca. 1975. *Les tests en langues étrangères : guide pratique*. Tr. fr. Paris, Hachette.
- VIAL J. 1976. *Pédagogie de projet*. Paris, INRP.