

SUR L'ÉVALUATION ET L'AUTO-ÉVALUATION DANS LA PERSPECTIVE DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE ET DU PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

Janeta DRĂGHICESCU*

Dans l'ensemble des préoccupations visant à accélérer le processus d'apprentissage et à le rendre plus adéquat aux besoins immédiats et à long terme de l'apprenant et, par cela même, à le rendre plus efficace, le champ de l'évaluation acquiert de nouvelles dimensions et s'associe d'autres champs, tels ceux de l'auto-apprentissage et de l'auto-évaluation. Dans certains pays, anglophones pour la plupart, la problématique de l'évaluation est considérée, déjà depuis longtemps, comme une discipline à part entière de la didactique des langues. Dans les pays de l'Europe, les institutions concernées et les spécialistes ont réuni leurs efforts pour déterminer, entre autres, les stratégies visant à élaborer le cadre qui permette d'harmoniser les différents systèmes d'évaluation existant dans les pays de la communauté européenne. Cette démarche se justifie aussi par les exigences de la mobilité des jeunes en période de formation et des professionnels, spécialistes dans différents domaines d'activité. Il s'agit de trouver une solution satisfaisante et plus souple aux demandes de certification des compétences de langue, de reconnaissance académique et de mise en équivalence des diplômes et/ou des diverses qualifications professionnelles.

Et pour satisfaire aux exigences de la politique culturelle et linguistique que l'Europe s'est proposé de promouvoir, le Comité de l'Education du Conseil de Coopération Culturelle a élaboré deux projets complémentaires : *“Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence”* et le *“Portfolio Européen des Langues”*, diffusés en 1997 comme documents de travail et publiés en 1998 comme documents-programme.

Les deux documents se posent plusieurs objectifs aussi bien dans le plan communicatif que dans le plan méthodologique. Ils se veulent des instruments qui permettent aux utilisateurs (enseignants et apprenants) de structurer l'apprentissage, en l'assumant au plus haut degré et d'en faire une évaluation fiable.

En ce sens, l'évaluation et l'auto-évaluation, bien qu'abordées de manière qualitativement différente, sont envisagées en relation de complémentarité, dans une démarche qui vise à motiver et à responsabiliser l'apprenant.

2. Les deux chapitres qui intéressent la problématique mentionnée sont consacrés à la gestion de l'apprentissage par la mise en place **de niveaux de référence et d'échelles intermédiaires** (chap. 8), aux diverses finalités de **l'évaluation** et aux **types d'évaluations** qui y correspondent (chap. 9). Les illustrations qui figurent dans ces deux chapitres sont complétées par une Annexe qui comprend des types de fiches d'évaluation où sont détaillés les descripteurs de performance pour chacun des seuils fonctionnels d'apprentissage prévus au chapitre 8.

L'approche de l'évaluation s'inscrit dans la démarche générale qui est marquée par l'analyse attentive des réalités observables dans le domaine de la didactique des langues, réalités qui sont mises en relation avec les besoins explicites ou implicites des utilisateurs. Cette option a permis aux concepteurs de ces documents de déterminer les paramètres de la description, d'une part, en termes de compétences générales et de compétences de communication et, d'autre part, en termes d'activités ou opérations de réception, de production, d'interaction et de médiation.

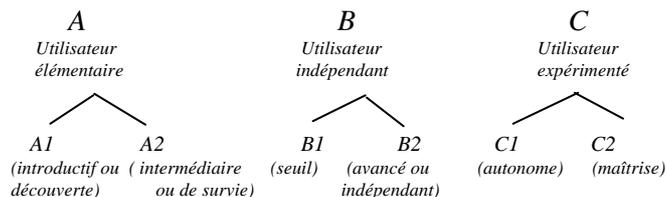
* Professeur universitaire, docteur ès lettres, Faculté des Lettres, Université de Craiova

Les tâches, les situations et les domaines sont pris en compte dans la description de détail aussi bien quand il s'agit de la délimitation des contenus que de leur inscription dans les objectifs de l'évaluation.

Le progrès de l'apprentissage est mesurable en termes de **niveaux de compétence** en continu, définis chacun par **des descripteurs** appropriés qui tiennent compte des besoins des apprenants et des objectifs visés par les différents partenaires du processus didactique. Ce sont les niveaux attendus par les candidats aux différentes certifications en langue.

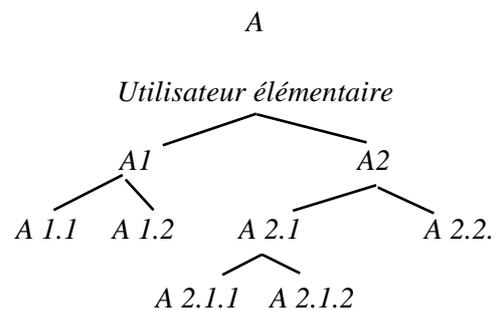
Les **niveaux classiques: débutant, intermédiaire (ou moyen) et avancé**, sont restructurés et **reétiquetés** dans la perspective de l'utilisateur en six niveaux de base, respectivement:

- le niveau introductif / de découverte et le niveau intermédiaire/ de survie (A1 et A2), qui définissent **l'utilisateur élémentaire**;
- le niveau seuil et le niveau avancé ou indépendant (B1 et B2) caractérisant **l'utilisateur indépendant**;
- le niveau autonome et le niveau de maîtrise (C1 et C2) qui caractérisent **l'utilisateur expérimenté**.



La frontière entre les niveaux est déterminée de manière subjective, certaines institutions préférant des degrés plus larges, d'autres plus étroits. C'est pourquoi à chaque niveau le progrès peut être conçu et poursuivi en arborescence. Cela confère de la souplesse à l'évaluation: les systèmes d'orientations différentes, dans les différents pays de l'Europe, deviennent ainsi comparables. En effet, les sous-divisions plus ou moins nombreuses deviennent fonctionnelles quand il s'impose de tenir compte des conditions spécifiques des divers contextes d'apprentissage et surtout des besoins et des objectifs qui découlent de la "vie réelle" en milieu scolaire ou professionnel. Pour le niveau A, par exemple, on peut introduire comme échelles intermédiaires des sous-niveaux, appelés dans le document des "niveaux locaux", des niveaux adéquats aux écoles primaires jusqu'au cycle secondaire ou aux cours du soir pour

adultes:



En présentant les compétences prévues pour les niveaux intermédiaires dominés par le niveau "Utilisateur élémentaire" (A), on obtient les descripteurs suivants:

A 1.1. Peut faire des achats simples en montrant du doigt pour appuyer l'expression verbale.

A 1.2. Peut donner des choses aux gens et en demander en manipulant les chiffres, les quantités, le coût et l'heure.

A 2.1.1. Peut faire des achats simples en disant ce qu'il / elle veut et en demandant le prix.

Peut demander des informations sur la quantité, le nombre, le prix, etc. et en donner.

Peut utiliser des expressions simples pour obtenir ce dont il / elle a besoin dans les situations courantes de la vie quotidienne, s'il / elle est aidé(e).

A 2.1.2. Peut commander un repas.

Peut faire des transactions simples dans les magasins, les bureaux de poste et les banques.

Peut se renseigner dans un magasin, un restaurant, etc.

Peut faire utiliser les transports en commun: bus, train et taxis; demander des renseignements élémentaires; demander et indiquer la direction et acheter des billets.

Peut obtenir et demander les biens et services de la vie quotidienne.

A2.2. Peut faire face à des situations inhabituelles dans les transports publics comme, par exemple, de demander à un passager où descendre.

Peut faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire lors de la réservation d'un voyage auprès d'un agent ou lors d'un voyage.

Peut faire une réclamation..

À chaque niveau, sont formulés **des descripteurs de performance** qui se constituent en repères pour le guidage des apprenants et des enseignants dans la

détermination des critères d'évaluation. Des grilles individuelles-type sont élaborées pour les **principales activités / catégories d'utilisation de la langue**, respectivement les activités de réception, de production, d'interaction et de médiation. A titre d'exemple, nous présentons les descripteurs prévus dans l'évaluation de l'activité de *réception / compréhension orale*, pour les six niveaux :

Compréhension orale

A1: Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret immédiat, si les gens parlent lentement et clairement.

A2: Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à tout ce qui me concerne de très près (par ex. information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, travail). Je peux saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et clairs.

B1: Je peux comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets habituels relatifs au travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets d'intérêt personnel ou professionnel si le débit est relativement lent et clair.

B2: Je peux comprendre des conférences et discours longs et même suivre une argumentation si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

C1: Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations soient seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films presque sans effort.

C2: Je n'ai aucune difficulté à comprendre la langue orale, en direct ou à la radio, même si le débit en est rapide, à condition d'avoir le temps de me familiariser avec l'accent [5, p. 142].

La formulation des descripteurs proposés pour toutes les catégories d'activité communicative retenues pour chaque niveau présente un haut degré de fiabilité pour plusieurs raisons dont nous rappelons:

- elle a bénéficié de l'expérience de nombreux organismes de recherche dans le domaine de la

définition de niveaux de capacité [6] ;

- elle a été faite en parallèle avec la délimitation et l'analyse des contenus ce qui a permis d'identifier les catégories susceptibles de se constituer en objectifs spécifiques opérationnels, et donc validables par l'évaluation;
- les descripteurs, dans la forme dont ils sont présentés, répondent aux conditions de base : ils sont brefs, clairs, transparents et formulés de manière positive [5, p. 174].

Il est à remarquer que l'échelonnement des descripteurs de performance, la distinction traditionnelle entre compétence (en tant que connaissance sous-jacente) et performance (en tant qu'usage de la langue en situation) est abandonnée à la faveur des catégories observables de la performance - les capacités - qui se sont avérées comme des catégories opératoires dans l'activité d'évaluation. La capacité se situe entre la compétence et la performance et se laisse identifier comme ce qui arrive (ce que l'utilisateur peut réaliser dans la communication langagière courante) quand on met la compétence en oeuvre.

Les activités communicatives (réception: oral / écrit, interaction: oral/écrit; production: oral/écrit; médiation: oral/écrit) sont détaillées à plusieurs niveaux; d'abord comme type général d'activité pour la catégorie envisagée et ensuite comme activités spécifiques ayant à la fois le statut de descripteurs et implicitement d'objectifs spécifiques, affinés chacune en fonction des situations de communication envisagées, l'ensemble réparti sur les six échelles de compétence.

Nous reproduisons à titre d'exemple les capacités prévues dans une des activités communicatives (*Monologue suivi : décrire l'expérience*) inscrite dans la *Production orale générale* à statut de descripteurs de performance pour le niveau maîtrise:

Production orale générale :

- ***Monologue suivi : décrire l'expérience***
- *Monologue suivi : argumenter (Débat)*
- *Annonces publiques*
- *S'adresser à une audience.* [id., p. 178]

PRODUCTION ORALE GENERALE

C2 Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.

C1 Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.

MONOLOGUE SUIVI: décrire l'expérience

C2 *Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.*

C1 *Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes.*

Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.

[id., p. 178]

Dans l'ensemble des facteurs pris en compte dans l'évaluation figurent aussi les stratégies auxquelles le locuteur a recours lors de la communication. Sous les étiquettes plus ou moins générales de planification, exécution, évaluation et remédiation sont envisagées des compétences telles que: la capacité de préparer à l'avance, et en fonction des conditions concrètes de la situation de communication, ce qu'il faut dire, la capacité d'identifier certains indices et de déduire ce que l'interlocuteur ne dit pas, de même que de contrôler et de corriger ses propres productions, etc.

Il en est de même des critères sur la base desquels sont échelonnés des aspects de la compétence de communication, critères regroupés en deux catégories:

- des critères pragmatiques (l'aisance, la souplesse, la cohérence, la richesse thématique et la précision);

- des critères linguistiques (la richesse et la précision du vocabulaire, la précision de la grammaire, la maîtrise de la phonétique et de l'orthographe).

La gamme de compétences visées à chaque niveau est déterminée aussi par **la fonction que la grille d'évaluation remplira**.

- **La grille servira à la conception de tests:** elle tiendra compte du niveau de compétences, des objectifs fixés, des programmes, des instructions officielles et du contrôle continu; l'évaluation se traduira en points.

Une échelle de compétences peut couvrir l'ensemble des compétences ou une seule compétence ou même une sous-compétence. Dans tous les cas, il s'impose que l'élément ou les éléments visés soient pondérés par rapport à l'ensemble.

- **La grille d'évaluation servira à l'examineur:** l'évaluation se traduira par une note. Or, dans la pratique pédagogique, d'un examinateur à un autre ou d'un groupe d'examineurs à un autre, les notes peuvent varier sensiblement. Pour que l'évaluation ait de la fiabilité, il s'impose que la valeur/ la signification de chaque note soit précisée sur une échelle générale, unique. Autrement dit, il s'impose que les normes de l'évaluation soient mises en accord avec le système d'interprétation des notes dans chaque

contexte (par exemple le système roumain qui est conçu sur une échelle de 10 points et le système français conçu sur 20 points).

- **La grille d'évaluation** (et, implicitement, la gamme de compétences évaluées) peut servir à l'apprenant, aux autorités institutionnelles, à l'employeur; dans ce cas, les niveaux de compétence seront mis en accord avec la forme concrète de présentation (note, qualificatifs, attestation, diplôme, etc.)

Considérés soit dans l'ensemble ou dans le détail, les deux chapitres et l'Annexe consacrés aux niveaux et aux échelles de compétence et aux descripteurs de performance, posent la problématique de l'évaluation de manière concrète et relativement complète, les suggestions faites aux utilisateurs et les illustrations leur prêtant un haut degré de cohérence.

3. **L'auto-évaluation**, cependant, n'est abordée dans le C.E.C.R. que par le biais de quelques remarques. Elle est présentée comme forme spécifique que peut prendre l'évaluation mutuelle, situation où elle peut servir même à l'évaluation faite par l'enseignant et/ou par les examens lorsque l'enjeu de l'évaluation n'est pas très important.

Définie comme le jugement que l'on porte sur sa propre compétence, l'auto-évaluation apparaît dans la pratique didactique comme un complément de l'évaluation faite par l'enseignant en continu lors des examens ou des différentes certifications. **Elle concerne et intéresse principalement l'apprenant.**

De manière directe ou indirecte, il est relativement facile de déceler les conditions que toute auto-évaluation doit respecter pour qu'elle soit fiable, notamment :

- elle doit porter sur des performances visées par des objectifs opérationnels, sur des performances pertinentes qu'il s'agisse d'activités métalinguistiques ou d'activité de communication (expression, compréhension, interaction ou médiation);
- elle doit être faite en référence à des descripteurs qui définissent clairement des normes / des étalons de capacité;
- elle doit être établie en fonction de critères pertinents, tels que la correction, la cohérence, la richesse et la précision. La pertinence des critères d'appréciation se définit par rapport à un modèle de performance réussie;
- elle doit être opérée sur la base de seuils pertinents déterminés en termes d'étapes et/ou de moments dans l'apprentissage et/ou de degré d'exigence;

- elle doit nécessairement intervenir après une formation adéquate et après une expérience particulière de tests et d'examens.

Si le choix des performances, des activités sur lesquelles l'auto-évaluation peut porter repose sur le programme, et si ce choix peut être fait aussi bien par l'apprenant lui-même que par l'enseignant, le choix des critères et des seuils repose exclusivement sur les informations que l'apprenant seul peut fournir.

D'autre part, si **dans l'apprentissage guidé, l'auto-évaluation intervient comme un complément de l'évaluation, dans l'auto-apprentissage elle acquiert le statut d'étape indispensable**, motivée par l'ensemble des facteurs du processus d'apprentissage.

En effet, les recherches de didactique consacrées à l'auto-apprentissage et indirectement à l'auto-évaluation, de même que la pratique didactique permettent de considérer le champ de l'auto-évaluation en partie commun avec celui de l'apprentissage en tant que tel et de l'environnement de cet apprentissage. Celui qui apprend doit savoir si ses performances sont conformes à ce qu'il tenait à apprendre/ à réaliser, s'il progresse ou non vers l'objectif fixé. Il doit être en mesure de prendre en charge les tâches que s'auto-évaluer implique. Techniquement, il doit être capable d'observer et d'analyser sa propre performance, d'apprendre à découvrir et à utiliser les catégories d'analyse, de s'informer sur le statut de l'erreur. Il doit aussi choisir une performance témoin à laquelle il devra comparer sa propre performance, ce qui lui permettra de porter un jugement.

Psychologiquement, l'apprenant doit avoir confiance en lui-même, une représentation correcte de l'apprentissage en termes d'objectifs, de contenus, de méthodes et de techniques et d'évaluation, mais aussi une attitude critique face à l'apprentissage. Il devra comprendre que l'apprentissage est un processus dans lequel il lui revient un rôle déterminant.

En termes de contenus, l'auto-évaluation peut porter, tout comme l'évaluation, aussi bien sur le savoir linguistique que sur le savoir-faire, et dans certaines conditions même sur la performance de communication.

Le savoir linguistique se prête mieux à la gamme d'outils qui permettent d'évaluer les différents objectifs de référence de l'apprentissage. Il s'agit principalement des éléments de langue qui entrent dans les compétences lexicale, grammaticale, sémantique et pragmatique et qui sont identifiés, de manière explicite, à chaque étape de l'apprentissage, à partir du programme ou, en l'absence de celui-ci, par le biais de l'analyse des objectifs de référence. Il est relativement facile d'adapter des échelles et les

descripteurs de performance correspondants, élaborés pour l'évaluation en système institutionnel.

La mise en place des descripteurs permettant l'auto-évaluation des savoir-faire pose certaines difficultés dans la mesure où il s'agit d'un ensemble de procédures qui sous-tendent l'acquisition des savoirs dans les différentes étapes de l'apprentissage. Il faut que l'apprenant ait la volonté et la capacité d'adopter une discipline de travail qui lui permette d'organiser son activité de manière systématique et cohérente. Et cela parce qu'il s'agit d'une série d'opérations qui s'enchaînent presque automatiquement dans la pratique de l'apprentissage. Il s'agit, par exemple, :

- d'apprendre à se repérer rapidement dans un dictionnaire de langue ou encyclopédique, monolingue ou bilingue, à distinguer les conditions d'emplois qui justifient les différents sens et les relations sémantiques (de synonymie, ou antonymie);
- d'apprendre à se repérer dans une grammaire et dans d'autres instruments destinés à la formation de la compétence linguistique.

Il est évident que le problème de l'auto-évaluation ne peut se poser que dans le cas d'un apprenant motivé, intéressé à connaître ses points forts, à reconnaître ses points faibles et conséquemment à gérer son propre apprentissage.

L'implication et la responsabilisation de l'apprenant sur le parcours de l'apprentissage sont à la base du *Portfolio Européen des Langues* - document conçu à l'usage exclusif des apprenants et censé accompagner son titulaire sur tout le parcours de son activité. L'auto-évaluation y entre comme point essentiel, étiquetée comme **auto-évaluation formative** (résultats et compétences) [1a]. Elle est associée à d'autres éléments clefs qui précisent les aspects sur lesquels doit porter la responsabilité de l'apprenant: le programme d'apprentissage/ enseignement, le carnet de bord du travail en classe, le carnet de bord du travail personnel, un relevé de l'évaluation formative du travail en classe et un relevé d'auto-évaluation.

Et pour satisfaire aux besoins de souplesse et d'adéquation de la formation langagière en vue d'une mobilité réelle et efficace au niveau de l'Europe, le *Portfolio* propose des formules adaptées à trois tranches d'âge, respectivement jeunes enfants (apprentissage précoce), fin de l'adolescence et début de l'âge adulte et âge adulte.

4. Les remarques portant sur l'évaluation et l'auto-évaluation dans la perspective des deux documents élaborés par le Comité de l'Education du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe

permettent de conclure que l'apprentissage /enseignement des langues est un des problèmes prioritaires des décideurs et qu'il l'est déjà ou doit le devenir aussi pour tous les citoyens de l'Europe communautaire. Des tâches importantes et relativement bien définies incombent, d'une part, à toutes les institutions et autorités chargées de l'éducation, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue et, d'autre part, aux apprenants eux-mêmes.

Les deux documents semblent s'être partagé les deux aspects de la problématique: le *C.E.C.R.* offre le cadre de référence relativement exhaustif pour aider les praticiens (apprenants, enseignants, concepteurs de programmes et auteurs, spécialistes de l'évaluation,

administrateurs, employeurs, etc.) à situer et à exercer leurs choix et à s'informer mutuellement de manière transparente et cohérente; le *Portfolio*, orienté principalement vers l'apprenant, offre à celui-ci le cadre de construire sa / ses compétences en langue(s) étrangère(s) en réunissant au fil des ans et présentant de manière systématique ses qualifications, résultats et expériences dans l'apprentissage des langues.

Les deux documents répondent au besoin croissant de qualifications "transportables" d'un pays à l'autre, et aux besoins d'une éducation permanente qui regroupe dans sa composante connaissances, compétences et attitudes des futurs citoyens de l'Europe du 21^e siècle.

REFERENCES ET NOTES

1. CHRIST, I., DEBYSER, F., DOBSON, A., R., SCHÄRER, R., G., SCHNEIDER, G., NORTH, B. & al. et TRIM, J., (avec des contributions par) - *Portfolio Européen des Langues*, Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne", Strasbourg, 1997.
- 1a. Dans la structure du *Portfolio* sont prévues trois sections, à savoir:
 - un schéma structurel donnant des instructions au titulaire du *Portfolio* et aux personnes qui le liront;
 - un dossier sur les qualifications obtenues en langues;
 - une "biographie de l'apprentissage en langues", qui pourrait contenir:
 - une liste des enseignements suivis dans des institutions éducatives;
 - un rapport sur l'apprentissage autodirigé (objectifs, méthodes, matériels);
 - un rapport d'auto-évaluation formative (résultats et compétences);
 - une liste des échanges et séjours effectués qui impliquent l'utilisation d'une langue autre que la langue maternelle; etc., [1, p. 4].
2. PORCHER, L. (coordonné par), - *Les auto-apprentissages*, Le Français dans le Monde . Recherches et Applications, Hachette, FLE, 1992.
3. TAGLIANTE, C. - *L'évaluation*, CLE International, Paris, 1992
4. *Le Français dans le Monde - L'évaluation*, numéro spécial, p. 165, 1981
5. Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'éducation, Strasbourg - *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence (C.E.C.R.)*, 1998, pag. 131-134.
6. University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990; Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989; English National Curriculum: Modern Languages 1991; Netherlands New Examinations Programme 1992; Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993