



**VET INTEgrated LANGUage lEarning/VINTAGE**

**PROJECT NUMBER: 2013 – 1- ES1-LEO05-68044**

# Guide pour l'évaluation des apprentissages linguistiques

---

(c) Sirpa Junge, Arbeit und Lebe, Hambourg, Février 2015

(c) Lorenzo Roca, CVCL, Perouse, avril 2015

(c) dr Bénédicte Halba, iriv conseil, Paris, juin 2016 pour l'adaptation française – clarifications, références bibliographiques, illustrations à partir d'exemples de bonnes pratiques français et lien avec le centre de ressources du projet Vintage

## Sommaire

1. Introduction
2. Les principes d'évaluation (CECRL)
3. VINTAGE – groupes cibles, besoins spéciaux et approche innovante
4. Facteurs influençant l'évaluation des apprentissages linguistiques
5. Développer des tests et des critères d'évaluation/de classement
6. Un acteur clé en France pour l'évaluation des apprentissages linguistiques et les tests de langue : le CIEP
7. Exemples d'outils et de stratégies d'évaluation dans un contexte français (Resource Center)

## 1. Introduction

Ce guide est destiné aux enseignants/formateurs en langue, responsables de tests d'évaluation et de programmes linguistiques pour s'assurer que les évaluations sont organisées sur des bases solides et sûres. Les règles rappelées ci-dessous respectent l'esprit du cadre européen de CECRL pour les niveaux A1 – B1.

Ce guide vient en renfort des exemples de bonnes pratiques sélectionnées dans les 4 pays (Allemagne, France, Italie et Suisse) dans le Centre de ressources. L'idée est de guider ses utilisateurs à prendre des décisions appropriées en fonction de différents scénarios d'évaluation, incluant des approches innovantes d'apprentissages linguistiques appliquées dans le contexte de l'éducation pour adultes.

Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) utilise le terme d' "évaluation" dans un sens particulier - en référence à l'acquisition de compétences linguistiques, basée sur les performances de l'apprenant et leur analyse dans un contexte professionnel donné. Ce n'est pas forcément le sens donné dans une évaluation classique qui prend également en compte la qualité du cours, l'efficacité de l'enseignement, et des supports pédagogiques utilisés.

Tous les tests de langue sont une forme d'évaluation mais ce ne sont pas les seuls moyens possibles. Les vérifications informelles, réalisées de manières variées sont d'autres exemples. Toute évaluation implique de collecter des données pour rendre efficacement des décisions – par le biais de test ou de contrôles continus des connaissances en passant par des observations informelles.

L'un des principaux objectifs du CECRL est d'aider à décrire les niveaux de maîtrise d'un niveau linguistique en fonction de standards existants, de tests et d'examens pour faciliter les comparaisons entre différents systèmes de qualifications. Il propose des grilles conceptuelles permettant aux utilisateurs de préciser le contexte de leur enseignement. (Conseil de l'Europe, 2001a :21).

L'évaluation a bénéficié des avancées réalisées dans l'analyse statistique le siècle passé et sur cette base les évaluateurs peuvent vérifier leurs tests de manière aussi bien empirique que rationnelle.

Un intérêt croissant a été donné par les gouvernements, les institutions et les candidats aux résultats de tests et d'examens qui a mené à une surenchère de tests - de plus en plus d'apprenants demandent des test et examens de plus en plus pointus et variés. Le nombre d'étudiants en langue a augmenté de manière continue dans les pays européens avec les migrations intra-communautaires, les projets de mobilité européenne pour les jeunes et les apprentis et les flux migratoires de pays tiers, en particulier des réfugiés.



Pendant les vingt dernières années, les règles d'évaluation ont changé. Elle n'est plus seulement sommative- avec un examen à la fin d'un cycle de formation. De nouvelles méthodes ont été développées. Voici les principaux changements, on est passé :

- D'examens écrits à un contrôle continu
- D'une évaluation verticale par l'enseignant à une auto-évaluation réalisée par l'apprenant
- D'une évaluation quantitative à une évaluation qualitative
- De critères implicites à des critères explicites
- De la compétition à la coopération
- De l'évaluation de résultats atteints à l'évaluation d'un processus d'enseignement (progrès réalisés)
- D'évaluation des contenus à celle des compétences
- De l'évaluation du cours à celle des modules
- D'une évaluation indirecte à une évaluation directe (ou naturelle)
- D'une évaluation artificielle à une évaluation authentique
- D'une évaluation basée sur l'autorité de l'évaluateur à une évaluation basée sur l'accord des évalués (*Brown etc. 1994*)

Même si les modes d'évaluation ont changé, les principes demeurent (voir partie Concepts d'évaluation). Les différents pays européens ont formalisé des niveaux linguistiques requis pour vivre et travailler pour des migrants (rapports nationaux *VINTAGE*). Les tests linguistiques et les autres formes d'évaluations formelles sont toujours d'actualité- leur fiabilité est particulièrement importante pour l'accueil et l'intégration des publics migrants.

Il y a deux types d'évaluation dans les systèmes d'éducation: **informelles et formelles**. Les deux sont utiles quand elles sont appliquées de manière appropriée. Les évaluations informelles découlent des observations spontanées et au jour le jour des enseignants sur la manière de réagir de leurs élèves et de leurs performances dans la classe ou au travail. Les enseignants/formateurs n'ont pas forcément un ordre du jour en tête mais obtiennent plus de résultats en agissant de manière naturelle. Ce type d'approche permet de mieux repérer les incompréhensions et capacités des apprenants que ne le ferait une stratégie formelle.

L'évaluation formelle est préparée de manière systématique par l'enseignant pour valider ce que les étudiants ont appris. La majorité des tests d'évaluation sont formels. Ils sont appliqués en fonction des buts et objectifs à atteindre, fixés au début de la leçon. Les apprenants peuvent les préparer.

Le portfolio européen des langues publié par le Conseil de l'Europe insiste sur l'importance d'un apprentissage des langues indépendant pour soutenir les individus à prendre conscience de leurs capacités et de développer des compétences langagières dont ils ont besoin pour vivre et travailler dans un pays étranger (*DGIV/EDU/LANG(200) 33rev. rev. Juin 2004; Janvier 2011*).

Le portfolio est destiné à prendre en compte les apprentissages linguistiques et interculturels de l'apprenant, qu'ils soient acquis en dehors ou au sein des systèmes éducatifs. C'est une étape importante qui prend en compte la réalité des migrants et la mobilité des participants – principaux publics du projet VINTAGE. L'évaluation doit être modulée en différents formulaires avec les différents niveaux linguistiques (A1 à C2) suggérés par la grille du CECRL.

## 2. Concepts et Types d'évaluation (CECRL)

Cette partie est directement inspirée du chapitre 9 du Cadre européen commun de référence (CECRL, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991, pp 135 à 145) avec d'autres textes européens sur l'évaluation (*Standards for Educational and Psychological Testing*, AERA et alii, 1999) et des codes de bonne conduite publiés par des organismes habilités à effectuer des tests linguistiques (par exemple ILTA Guidelines for Practice, 2007)

### 2.1. Concepts d'évaluation

Traditionnellement, trois concepts sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation ; la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité. Il est utile, dans le cadre de ce chapitre, d'avoir une vue d'ensemble sur ce que l'on entend par ces termes, leur lien et en quoi ils sont pertinents pour un cadre commun de référence.

#### Validité

*« La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question » CECRL.*

Plusieurs questions se posent. Le test dit-il ce que vous voulez savoir ? Mesure-t-il ce que vous souhaitiez savoir ? Il est censé mesurer le niveau de compréhension écrite d'un candidat mais les tests d'intelligence ou les connaissances (sur le contenu) ne sont pas valides. Il y a différents niveaux de validité. Un test hebdomadaire de vocabulaire est différent d'un test institutionnel qui accorde un permis de séjour. Le même test de compréhension orale proposée à des jeunes élèves dans une classe ne pourra pas être utilisé auprès de personnes migrantes qui souhaitent venir vivre et travailler dans un pays.

On appelle « validité convergente » la corrélation entre deux tests dont on pense qu'ils évaluent le même concept hypothétique (ou *construct*). Ce concept est en rapport avec la fiabilité puisque des tests non fiables n'entreront pas en corrélation. Cependant, plus central est le degré de communauté des deux tests en ce qui concerne ce qui est évalué et comment la performance est interprétée. On peut utiliser une combinaison de méthodes internes et externes, quantitatives et qualitatives.



Un autre aspect est le contenu du test. La validité consiste en la compréhension des tests par des non-professionnels comme les apprenants et les parents. Le test leur donne-t-il l'impression d'être pertinent? S'il ne semble pas valide pour ce public, il risque de ne pas fonctionner. Pour tenir compte de ce critère de validité, les tests des apprenants doivent être corrélés avec d'autres mesures de leurs capacités linguistiques telles que celles utilisées par les professeurs avec leurs élèves, des tests classiques de classement. Il est important que l'évaluation intègre un classement et une comparaison par rapport à un niveau existant ou d'autres apprenants.

### **Fiabilité**

Terme technique, elle est la mesure selon laquelle on retrouve le même classement des candidats dans deux mêmes épreuves ((réelles ou simulées).

Plus importante, en fait, que la fiabilité est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme. Si une évaluation rend compte des résultats en termes de réussite/échec ou de Niveau A2 +/B1/B1 +, quelle est l'exactitude de ces décisions ? Cette exactitude dépend de la validité pour le contexte d'une norme donnée (par exemple Niveau B1). Elle dépend également de la validité des critères utilisés pour prendre les décisions et des procédures mises en œuvre.

Si deux régions ou deux organismes différents utilisent des critères rattachés aux mêmes normes afin de documenter leurs décisions d'évaluation pour la même capacité, si les normes elles-mêmes sont valides et appropriées aux deux contextes en question et si elles sont interprétées sans exception dans la conception des épreuves d'évaluation et l'interprétation des performances, alors les résultats des deux systèmes seront en corrélation. (Source : CECRL)

### **Faisabilité**

La faisabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. Le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation.

Le Cadre de référence se doit d'être aussi complet que possible mais ses utilisateurs seront sélectifs. Ce qui peut vouloir dire que l'on utilise un schéma opérationnel simplifié qui regroupe des catégories séparées dans le Cadre de référence. Par exemple, les catégories utilisées dans les échelles d'exemples de descripteurs juxtaposées au texte sont souvent infiniment plus simples que les catégories et les items dont il est question dans le texte même.

Tous ces concepts sont liés. Les évaluateurs doivent combiner des raisons pédagogiques et des conditions externes pour prendre leur décision. Ces concepts peuvent parfois sembler



contradictoires. Il est alors utile de faire appel à des évaluateurs externes qui préciseront l'objet de l'évaluation et amélioreront parfois son efficacité.

Dans le cas d'une évaluation de l'apprentissage d'une langue dans un cadre particulier (par exemple le Français à Objectif spécifique- FOS) qui concerne les personnes migrantes dans un contexte professionnel le caractère authentique est très important. L'authenticité des tâches signifie que le test (par exemple le test LSP) tienne compte des tâches effectivement accomplies par les personnes qui passent le test. Les candidats sont alors évalués sur des situations concrètes (*Douglas, 2000*). La pratique de la langue et son évaluation sont directement liées à des situations réelles ou authentiques. L'authenticité interactionnelle définit le caractère naturel de l'interaction entre le candidat évalué et le processus mental qui l'accompagne. L'équilibre entre les différents aspects des tests de langue nécessite souvent une adaptation des supports au niveau de langue courant des apprenants.

L'objectif de toute évaluation est d'être aussi **loyale** que possible (*AERA et al, 1999*). La loyauté implique trois aspects: *éviter les biais, veiller à un traitement équitable dans le processus, et s'assurer d'une équité dans les résultats des tests*. Plusieurs organisations ont ainsi publié des Codes de bonne conduite pour s'assurer que les tests soient conduits dans des conditions loyales dans la pratique (par exemple *ILTA Guidelines for Practice, 2007* ou le *CIEP, voir point 6 infra*). La **loyauté** de l'évaluation permet une participation équitable de tous.

Toute évaluation doit avoir un retour positif ; l'effet d'un test doit être bénéfique pour l'apprenant. Pour préparer un test ou un examen, les apprenants ne devraient pas avoir à apprendre par cœur un contenu ou développer des compétences pour passer le test et non pour acquérir des compétences linguistiques. Une bonne évaluation doit être **claire** ; la forme (présentation), les images, le format, doivent être compréhensibles et lisibles.

## 2.2 Types d'évaluation

Plusieurs facteurs doivent être pris en compte pour l'évaluation: les contextes, les cultures et les traditions. Le choix entre plusieurs types d'évaluation requiert une parfaite concordance entre le but recherché et le contexte.

Le CECRL a proposé le tableau suivant (p. 183, chapitre 9, 26 types d'évaluation) que nous reprenons dans sa totalité pour une meilleure compréhension de leur approche.

Les 26 paramètres ont été regroupés en 13 "paires" distinctes et complémentaires.



1.	<p><b>Évaluation du savoir</b>  <i>L'évaluation du savoir (ou du niveau)</i> est l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné – par voie de conséquence, elle est en relation au travail de la semaine ou du mois, au manuel, au programme.          L'évaluation du savoir est centrée sur le cours. Elle correspond à une vue de l'intérieur</p>	<p><b>Évaluation de la capacité</b>  <i>L'évaluation de la capacité</i> (mise en oeuvre de la compétence ou <b>performance</b>), au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur.</p>
2.	<p><b>Evaluation sans critère</b>  <i>L'évaluation normative</i> classe les apprenants les uns par rapport aux autres. Cela peut se faire en classe (<i>Vous êtes dix-huitième</i>) ou dans le cadre d'une population donnée (<i>Vous êtes le 21 567e ; vous êtes dans les premiers 14 %</i>) ou dans la population des candidats à un test. Dans ce dernier cas, on peut ajuster les notes brutes pour parvenir à un résultat « juste » en traçant la courbe des résultats en fonction de celle des années précédentes afin de maintenir un certain niveau et de s'assurer que le même pourcentage d'apprenants réussissent chaque année, quelles que soient la difficulté du test ou la compétence des candidats. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.</p>	<p><b>Évaluation avec critère</b>  <i>L'évaluation critériée</i> se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs. L'évaluation critériée suppose que l'on dégage un <b>continuum de capacités</b> (verticalement) et une <b>série de domaines pertinents</b> (horizontalement) de telle sorte que les résultats individuels au test puissent être placés sur l'ensemble de l'espace critérié ; ce qui entraîne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. la définition des domaines pertinents couverts par le test en question et</li> <li>b. l'identification de points de césure ou seuils : la (ou les) note(s) au test jugée(s) nécessaire(s) pour correspondre au niveau de compétence.</li> </ul>
3.	<p><b>Maîtrise</b>  <i>L'approche de type Maîtrise</i> (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la</p>	<p><b>Continuum</b>  <i>L'approche de type Continuum</i> (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question. Il existe, en fait, de nombreuses approches de l'évaluation critériée dont la plupart peuvent d'abord être</p>

	façon dont l'objectif est atteint	identifiées comme une interprétation de la maîtrise ou du « continuum ».
4.	<p><b>Évaluation continue</b> <i>L'évaluation continue</i> est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.</p>	<p><b>Évaluation ponctuelle</b> <i>L'évaluation ponctuelle</i> se fait par l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant. On ne se préoccupe pas de ce qui s'est passé auparavant ; seul compte ce que l'apprenant est capable de faire ici et maintenant</p>
5.	<p><b>Évaluation formative</b> <i>L'évaluation formative</i> est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens.</p>	<p><b>Évaluation sommative</b> <i>L'évaluation sommative</i> contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.</p>
6.	<p><b>Évaluation directe</b> <i>L'évaluation directe</i> évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple, lors d'un travail en sous-groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation.</p>	<p><b>Évaluation indirecte</b> <i>L'évaluation indirecte</i>, en revanche, utilise un test, généralement écrit, qui évalue souvent les potentialités.</p>
7.	<p><b>Évaluation de la performance</b> <i>L'évaluation de la performance</i> exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.</p>	<p><b>Évaluation des connaissances</b> <i>L'évaluation des connaissances</i> exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.</p>
8.	<p><b>Évaluation subjective</b> <i>L'évaluation subjective</i> se fait par un jugement d'examineur. On entend habituellement par là le jugement sur la qualité de la performance.</p>	<p><b>Évaluation objective</b> <i>L'évaluation objective</i> écarte la subjectivité. On entend habituellement par là l'utilisation d'un test indirect dans lequel une seule réponse correcte est possible, par exemple un QCM.</p>



9.	<p><b>Évaluation sur une échelle 10</b> <i>L'évaluation sur une échelle</i> consiste à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.</p>	<p><b>Évaluation sur une liste de contrôle</b> <i>L'évaluation sur une liste de contrôle</i> consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné</p>
10.	<p><b>Impression</b> <i>Le jugement fondé sur l'impression</i> est un jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique</p>	<p><b>Jugement guidé</b> jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.</p>
11.	<p><b>Évaluation holistique ou globale</b> <i>L'évaluation holistique</i> porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.</p>	<p><b>Évaluation analytique</b> <i>L'évaluation analytique</i> considère séparément les différents aspects. Il y</p>
12.	<p><b>Évaluation par série</b> Dans <i>l'évaluation par série</i>, on note habituellement de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâches différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant).</p>	<p><b>Évaluation par catégorie</b> <i>L'évaluation par catégorie</i> porte sur une seule tâche (qui peut, bien évidemment, proposer des activités différentes afin de faire produire des discours différents comme on l'a vu en 9.2.1) à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation : ainsi l'approche analytique esquissée en 9.3.11.</p>
13.	<p><b>Évaluation mutuelle</b> <i>L'évaluation mutuelle</i> est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur</p>	<p><b>Auto-évaluation</b> <i>L'auto-évaluation</i> est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence.</p>

Il faut éviter les jugements de valeur ; être conscient des avantages et des inconvénients des différents types d'évaluation.

Il est intéressant d'étudier quel type serait le plus approprié pour le projet VINTAGE – en tenant compte des groupes cibles, des besoins spécifiques des publics et de l'approche innovante proposée.

### 3. VINTAGE – groupes cibles, besoins spécifiques et approche innovante

La maîtrise de la langue est un atout clé pour les publics du projet VINTAGE: **travailleurs migrants (ressortissants de l'UE et de pays tiers) et étudiants dans le cadre d'un stage ou d'un apprentissage à l'étranger** pour améliorer leurs compétences.

Plusieurs projets et articles scientifiques ont insisté ces dix dernières années years sur l'attention à donner aux approches dans un contexte de travail ou dans des secteurs d'activités spécifiques pour l'apprentissage des langues (par exemple. LSP), en créant une première base de données et de ressources didactiques. Combiner apprentissage linguistique et formation continue reste un enjeu d'avenir. Le projet Vintage, qui s'adresse à au moins 3 secteurs d'éducation différents (IVET, VET avancé et Formation professionnelle qui inclut l'Education pour Adulte), défend l'idée que les compétences linguistiques doivent pouvoir s'acquérir ou s'améliorer grâce à des approches pédagogiques basées sur l'action, une proximité avec la vie quotidienne et les conditions de travail et une intégration des contenus de la formation continue avec le développement de compétences en communication. L'approche de la formation continue – comprendre les instructions et les cours, interroger et répondre, nommer les outils et les procédures, décrire et expliquer les tâches et processus de travail, etc. – permet d'améliorer sa maîtrise de la langue en l'évaluant.

De plus en plus de personnes migrantes, travailleurs mobiles ou étudiants apprennent une langue étrangère selon des parcours différents, qui intègrent parfois formations **formelles, non-formelles** ou **informelles**, selon des schémas classiques (**face à face**) ou plus innovants (**à distance**). Etre "exposé" directement à un contexte linguistique différent fait souvent la différence. L'apprentissage informel est acquis en général sur le lieu de travail, en écoutant et lisant, par le biais des médias, en communiquant avec des collègues et des amis. L'apprentissage par Internet a gagné une forme de reconnaissance auprès des jeunes publics, grâce à son accès facile et gratuit. La validation des acquis de l'expérience (sur la base d'apprentissages non formels et informels) a suscité un intérêt indéniable auprès de nombreux organismes éducatifs. L'initiative du Conseil européen (UE) en la matière dans sa Recommandation- *Recommendation on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)*- demande aux Etats membres de mettre en œuvre pour 2018 des dispositions pour développer la VAE et en particulier de permettre l'accès à tout ou partie d'un diplôme ou d'une qualification sur la base d'expériences non formelles et informelles. Les éléments suivants doivent être pris en compte :

- (a) IDENTIFICATION des acquis de l'expérience d'un individu sur la base d'apprentissages non formels et informels;
- (b) DOCUMENTATION de ces acquis ;
- (c) EVALUATION de ces acquis ;
- (d) CERTIFICATION/VALIDATION des résultats de l'évaluation de ces acquis sous la forme d'une qualification, de crédits menant à une qualification, ou tout autre forme appropriée

Alors que dans la formation initiale, la certification implique un examen, **l'évaluation des apprentissages non formels et informels** nécessite souvent des approches alternatives- portfolios, entretiens structurés, présentations pratiques, observations, diagnostic des besoins, soutien individuel, approche réflexive et auto-évaluation.

**La reconnaissance des acquis de l'expérience** (RAE) donne de la valeur à ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils peuvent faire peu importe si l'apprentissage a été acquis de manière formelle, informelle ou non formelle. La reconnaissance des acquis de l'expérience est particulièrement importante pour des migrants âgés qui ont des expériences professionnelles variées, et des compétences qui peuvent facilement leur donner des crédits pour accéder à une qualification et en particulier favoriser l'apprentissage de la langue du pays hôte. L'apprenant gagne du temps. Il n'y a pas de différence fondamentale dans l'évaluation d'expériences acquises et les compétences et connaissances acquises grâce à un programme de formation.

Les questions clés qui se posent en matière d'évaluation des **apprentissages informels et informels** du projet VINTAGE sont :

- Comment peuvent-ils être présentés et documentés ?
- Quels outils & méthodes peuvent être utilisés pour évaluer l'expertise gagnée ?
- Peuvent-ils et doivent-ils être validés et certifiés ?
- S'ils sont validés, seront-ils reconnus et avec quelle certification ?

Combiner formation continue et apprentissages linguistiques, formation initiale et continue, est la chance et l'enjeu d'un apprentissage holistique de la langue. Mêler apprentissages formels et informels tout en prenant en compte l'expérience acquise sur son lieu de travail et les nouvelles possibilités de formation (par Internet) est l'enjeu du projet VINTAGE auprès des enseignants et formateurs pour développer leurs compétences à gérer toutes ces formes pour apprendre, en leur proposant un site web qui inclut un Centre Ressource avec des coups de main, des suggestions, des outils & méthodes pour élaborer, planifier et gérer des parcours de formation individualisés.

Le projet souhaite également répondre aux **besoins et attentes exprimés** par les apprenants. Ses objectifs opérationnels sont le développement, l'expérimentation et la valorisation de modèles d'apprentissage innovants. Intégrer les apprentissages linguistiques dans des parcours de qualification permettra aux apprenants de répondre aux attentes exprimées par les entreprises et les pouvoirs publics.

Le projet et son concept sont basés sur le cadre méthodologique du projet suisse "FIDE", promu par le Bureau fédéral suisse pour la Migration. Son but est de développer une méthode innovante d'apprentissage linguistique (en Français, Allemand et Italien) basée sur l'action, la proximité avec la vie quotidienne des apprenants et leurs besoins (méthode des "scénarios"), et la validation des acquis des apprentissages non formels et informels. Le contenu de la formation vise à le rendre aussi proche que possible des besoins, attentes et possibilités des apprenants. Le concept implique une formation diversifiée et faite sur



mesure, en fonction du public, proposant des temps de formation flexibles, et des lieux de formation proches du monde du travail. En tenant compte de la nature spécifique du secteur d'activité, elle insiste sur la gestion de situations de communication dans le monde du travail en favorisant l'intégration de formation spécifique à un métier/une activité professionnelle et l'apprentissage linguistique.

Cette stratégie est cohérente avec la philosophie du CECRL. Les descripteurs de compétences linguistiques proposés sont devenus au fil des années des mesures des capacités linguistiques. Le niveau de langue est appréhendé sur un plan basique et avancé (au moins B1) d'abord comme un moyen de communication qui est l'hypothèse de travail du projet "FIDE". Enseigner une langue seconde vise en premier lieu à permettre aux apprenants de communiquer de manière satisfaisante à la fin du cours (compétence en action). La communication fonctionne bien quand le locuteur peut naturellement s'exprimer et quand le contenu de sa communication est compris correctement par ses interlocuteurs. L'intelligibilité de la communication dépend à la fois des contextes et des situations, de la même manière l'expression orale est accompagnée de moyens para- verbaux et non-verbaux (le langage corporel en particulier). En conséquence, une pièce importante du « puzzle » repose sur les contenus de la communication interculturelle qui permettra aux apprenants d'agir et d'interpréter les actions des autres de manière appropriée.

S'appuyer sur des contenus issus de contextes professionnels est une stratégie innovante de l'apprentissage linguistique pour répondre à une approche plus spécialisée (didactique sectorielle, parcours standardisés, etc...) permettant d'apporter un support didactique valorisant les exigences de la formation continue et de l'éducation pour adulte, et en respectant les besoins des individus, l'autonomie et la responsabilité des apprenants. Cette approche intégrée nécessite aussi une évaluation innovante des acquis, des méthodes et des outils, valorisant l'auto-évaluation et les compétences de communication exigées pour réussir un parcours de qualification.

En parallèle du CECRL proposé par le Conseil de l'Europe, un portfolio européen des langues (PEL) a été conçu. Ses fonctions pédagogiques complémentaires le rendent très pertinent pour des programmes de formation linguistique pour apprenants migrants adultes. Il sera une base d'évaluation pour le projet Vintage. En effet l'apprentissage d'une langue est un processus long et autonome. Le portfolio PEL a été conçu pour soutenir l'autonomisation de l'apprentissage et des apprenants.

Le projet Vintage s'inspire donc pour son modèle d'évaluation du projet suisse "Fide", des principes du *Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL)* et du *programme pilote irlandais IILT*, proposant de nouveaux parcours de formation:

1. Tout apprentissage linguistique nécessite la pratique de la **langue** ; les apprenants doivent apprendre du vocabulaire, se familiariser avec des modèles grammaticaux, s'exercer à la prononciation, utiliser un langage adapté pour leur travail et leur vie quotidienne

2. la motivation des apprenants dépend de leurs besoins, à la fois objectifs et sociaux mais aussi subjectifs et individuels (qui doivent être compris et pris en compte dans le processus d'enseignement et d'apprentissage)

3. il faut ainsi tenir compte de leur niveau d'**autonomie**- leur identité, leurs responsabilités pour définir des objectifs d'apprentissage, leurs priorités personnelles et leurs préférences. Cette autonomie doit se traduire dans la classe en les rendant capables (entre autres choses) d'identifier les objectifs de la formation et en co-évaluant les acquis de l'apprentissage.

Le projet Vintage vise à développer et expérimenter une stratégie **intégrée et complète** (basée sur des méthodologies, guides, outils et ressources, évitant les parcours standardisés et les séquences habituelles proposées) qui réponde aux besoins des enseignants et formateurs qui travaillent avec des apprenants mobiles et migrants, pour développer leurs compétences linguistiques dans le pays hôte, combinant les expériences professionnelles et la formation continue (VET). Les méthodes favorisant l'apprentissage au travail ou à la maison seront intégrées dans des parcours conduisant à des certifications basées sur le CECRL (niveaux A1 à B1). La nature du public cible - travailleurs migrants et mobiles / étudiants apprenant une langue seconde- et les liens entre l'apprentissage et la vie quotidienne permettront une véritable interaction et des possibilités d'apprentissage avec des locuteurs dans la langue du pays hôte. L'élaboration et l'expérimentation de **méthodes et outils d'évaluation** (approche sommative et formative) permettront la reconnaissance, la validation et l'accréditation (et si possible la certification) de compétences linguistiques et professionnelles acquises par les apprenants dans le cadre d'apprentissages informels et non formels (en fonction du niveau et des résultats atteints)

#### 4. Facteurs qui influencent l'évaluation des apprentissages linguistiques

Plusieurs points sont à prendre en compte pour réaliser une évaluation et prendre des décisions. Certaines conditions statutaires- statut réglementaire des publics migrants (demandeurs d'asile, regroupement familial, permis de séjour...) peuvent aussi avoir une incidence.

##### 4.1. Eléments structurels de l'évaluation

Un élément à prendre en compte est l'exigence de différenciation des termes de l'évaluation. Quels sont les éléments obligatoires à intégrer ?

1. l'évaluateur – qui peut être l'apprenant, une autre personne du groupe ou un intervenant extérieur
2. l'apprenant évalué- qui est partie prenante du processus d'évaluation
3. l'évaluation objective – qui est le résultat ou le processus d'apprentissage
4. l'intérêt de l'évaluation – qui nous informe sur les raisons et la forme de l'évaluation
5. les outils de l'évaluation – toutes les mesures, règles et outils, qui sont utilisés pour définir la pertinence de l'évaluation (*Brown, et al. 1997*)



Ces éléments structurels peuvent aussi être appelés “élaboration et réalisation de l'évaluation”. L'évaluateur peut être un praticien responsable de l'apprentissage - un enseignant ou un formateur. Il peut aussi être un responsable hiérarchique de l'apprenant à son travail, à condition qu'il sache appliquer les règles de l'évaluation. Dans le cas d'une auto-évaluation, l'apprenant est l'évaluateur. Les autres apprenants peuvent aussi être de bons évaluateurs. L'évaluation par ses pairs peut être bénéfique pour promouvoir un esprit de travail basé sur la coopération et le partage de savoirs et des compétences.

Pour l'apprenant évalué, il est important de connaître le partage des rôles et les responsabilités de chacun. Les apprenants doivent savoir clairement ce qu'ils attendent de l'évaluation, et des évaluateurs. Ils doivent être traités avec courtoisie, respect et impartialité, peu importe leur âge, leur handicap, leur origine, leur religion, leur orientation sexuelle (principe de non-discrimination énoncé dans la Directive européenne de 2000, transposée dans tous les pays européens). De la même manière les évaluations doivent être claires et transparentes. Les examinateurs doivent recevoir des explications orales ou écrites sur les enjeux du test et la manière dont les résultats seront utilisés (référence à *ILTA-guidelines for Practice*).

Les objectifs ne nécessitent pas d'autres explications. L'intérêt et les outils utilisés doivent être spécifiés. L'intérêt implique des considérations philosophiques et pratiques. Il peut être défini comme une “idée d'affaires” (« *business idea* ») puisque l'évaluation inclut toujours des éléments conceptuels et fonctionnels. Elle implique que les apprenants soient classés pour guider leurs choix et qu'ils sachent à quoi s'en tenir. Les outils dans une acception large, incluent les contextes sociaux et culturels avec les règles sociales et techniques et les modèles opérationnels existants.

#### **4.2. Facteurs liés au parcours linguistique, éducatif et culturel**

Une évaluation nécessite de prendre en considération les parcours linguistiques différents des apprenants. Les interférences et interconnexions entre langues sont nombreuses dans les systèmes linguistiques i.e. phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, lexiques et glossaires. Ce facteur doit être pris en compte dans le cadre d'une évaluation formative dans des cours multinationaux mais aussi dans les groupes avec une homogénéité linguistique.

Les niveaux de maîtrise de la langue maternelle peuvent aussi influencer les résultats de l'évaluation, en particulier les compétences à l'écrit. Le cas de publics analphabètes, ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue maternelle, a été longuement débattu ces dernières années. De la même manière, l'usage d'un autre alphabet (non latin), par exemple cyrillique (Bulgarie), ou le fait d'avoir quitté l'école prématurément sont d'autres éléments à prendre en compte.

La question doit être posée dans le cas du projet Vintage même si elle a été partiellement réglée en demandant un niveau linguistique minimal (A2-B1).

L'apprentissage d'une langue seconde et son évaluation varie beaucoup en fonction du niveau scolaire atteint dans sa propre langue- en particulier le fait de savoir lire et écrire mais aussi les niveaux de connaissances et compétences acquis grâce à une scolarisation. Le premier défi pour ces apprenants est de transposer leurs connaissances dans leur langue maternelle dans la langue seconde.

Les facteurs culturels peuvent aussi être des sources potentielles de mauvaise construction de tests. Ils sont inappropriés parce qu'ils ne tiennent pas compte de la complexité de l'environnement. La méconnaissance de la culture du pays hôte peut avoir un impact sur le résultat des tests. On peut se méprendre sur la situation du test ou sur l'environnement éducatif en général, avoir eu des expériences ou des connaissances différentes, ou se référer à des systèmes de valeur et de croyances et donc agir différemment.

### 3. Les formes basiques d'évaluation

Les formes d'évaluation peuvent être internes, fondées sur la participation ou l'observation- et parfois se combiner.

**L'évaluation interne** est une composante de toute évaluation. Elle est fondée sur l'auto-évaluation. L'évaluateur et l'évalué sont la même personne, dans le cadre d'un contrôle continu, pour améliorer ses capacités avec des outils individuels.

Un exemple d'outil d'évaluation interne est le Portfolio européen des Langues (PEL). De tels portfolios permettent aux apprenants de collecter des certificats, des attestations ou tout autre document pertinent pour prouver leurs expériences et leurs compétences. Il est destiné à aider les apprenants à prendre conscience de leurs capacités linguistiques et de leur identité culturelle. Le portfolio permet de décrire, réfléchir et planifier un processus d'apprentissage, et une stratégie adaptée en la matière. Le PEL est basé sur le CECRL (Conseil de l'Europe). De nombreux portfolios de langue existent dans différents pays, dans plusieurs langues et pour des groupes d'âges différents, depuis les jeunes enfants jusqu'aux adultes..

**L'évaluation participative** est conduite par deux personnes ou plus qui travaillent ensemble. Les évaluateurs ont un objectif commun et ils évaluent le processus de coopération mis en œuvre pour régler un problème donné. Comme l'évaluation interne, elle s'appuie sur une action rationnelle. L'évaluateur est un partenaire de la personne évaluée et l'évaluation concerne aussi bien le processus coopératif que son contenu. Elle inclut une



supervision et un développement de l'action conjointe (sa performance). Les outils sont interactifs, i.e. les personnes impliquées dans l'évaluation les ont choisies ensemble d'un commun accord.

**L'évaluation fondée sur l'observation** se réfère à une activité exercée à l'extérieur; qui suit, observe, contrôle ou détermine l'évaluation. Dans sa supervision l'évaluateur n'intervient pas l'action évaluée, il est engagé comme expert indépendant "de haut niveau". Cette évaluation est externe et le contrôle comme le classement sont normatifs, sur la base de l'action menée. Normatif signifie que l'évaluateur compare les performances de l'étudiant en fonction d'une norme, d'un standard de performance acceptable- qui peut être une description de contenu (qualitatif) ou un standard numérique (note). L'évaluateur peut être un expert extérieur, l'évalué peut être un étudiant, un groupe ou une communauté, et l'objectif est soit le processus opérationnel soit le résultat du processus. Sur la forme, l'évaluation est critique ou dialectique et les outils sont professionnels, spécialisés ou nécessitant une expertise particulière.

#### 4.4. Les modalités de l'évaluation

Ces facteurs définissent à quelle étape de l'apprentissage l'évaluation doit être faite. Elle peut être sous forme de diagnostic, formative ou sommative. Pour la rendre aussi complète que possible, il vaut mieux combiner les approches. Voici une courte description des possibilités offertes:

L'évaluation par le diagnostic doit être faite au début de l'apprentissage, afin d'établir les capacités et compétences linguistiques des apprenants. Un pré-test ou test de sélection est proposé aux apprenants pour pouvoir choisir le groupe de niveau qui lui convient. Ce test peut aussi être destiné à préparer un parcours approprié à un groupe d'apprenants qui entrent en formation.

**Les évaluations formatives** sont des évaluations permanentes, des revues, et des observations dans la classe qui collectent les informations tout au long de la progression du cours ou du programme et sont répétées souvent pour améliorer les apprentissages. Les enseignants utilisent cette forme d'évaluation pour améliorer leurs instructions en fonction des retours des apprenants tout au long du processus d'apprentissage (William & Black, 1996). Il est important de conceptualiser cette forme d'évaluation comme une "pratique." Elle a un impact positif sur les motivations des apprenants et les méthodes utilisées sont souvent destinées à activer le processus. La distance avec l'auto-évaluation est courte et permet de gagner en efficacité. Pour pouvoir s'autoévaluer, les apprenants ont besoin d'outils adéquats à leur disposition. Les notations à partir d'une échelle ou d'une liste à cocher sont complémentaires (référence au PEL).

**Les évaluations sommatives** sont destinées à savoir ce que les étudiants savent ou non sur un thème particulier. Elles mesurent le niveau de réussite ou de maîtrise obtenu à la fin d'une séquence de formation. Elle termine un cours ou une période de formation suffisamment longue (par exemple après un programme donné). Le but est de déterminer la réussite ou les objectifs atteints par un programme/un projet/un cours. C'est le cas des examens finaux, les examens d'Etat, les tests de fin de chapitre, et les évaluations sectorielles.

**Les évaluations intégrées dans les cours** se réfèrent à des techniques qui peuvent être utilisées dans le contexte d'une classe (une ou plusieurs séquences pendant la durée du cours, ou après la fin du cours) pour évaluer les apprentissages acquis à titre individuel et en groupe. Ce type d'évaluation peut être formatif ou sommatif. Quand elle est utilisée avec d'autres outils d'évaluation, elle peut apporter des informations utiles sur des points spécifiques d'un programme. Par exemple, un cours introductif proposé dans un contexte universitaire peut exiger un pré-test commun aux étudiants pour déterminer les connaissances, aptitudes et dispositions des étudiants dans un champ particulier de la procédure d'admission. Il existe des centaines d'évaluations techniques, dont la seule limite est l'imagination des concepteurs. Ce type d'évaluation présente plusieurs avantages, par exemple le réexamen des objectifs du cours, son séquençage, son contenu et un retour. Elle peut être utilisée pour évaluer le développement des aptitudes de l'étudiant et apporter un retour formatif mais aussi sommatif - évaluation des résultats finaux des étudiants (MSU.edu, 2012).

## 5. Développer des tests et des critères de classement

### 5.1 Le processus de test

Ce chapitre évoque la manière d'élaborer un nouveau test. La première étape est l'identification des conditions requises. En général, les concepteurs de test ont une idée claire de ce qu'ils souhaitent apporter par rapport à ce qui existe déjà. Ils peuvent vouloir tenir compte du profil des candidats, ou de nouveaux développements dans les méthodes d'évaluation. Que les raisons soient pratiques ou théoriques, elles doivent être clarifiées dès le départ.

#### 5.1.1 La phase de préparation

Une analyse de la situation est la première étape, en identifiant et décrivant les points suivants :



**a) acteurs clés.** Ce sont les personnes impliquées dans le processus, depuis la conception du test jusqu'à son exécution. Ils incluent étudiants, parents, responsables pédagogiques, partenaires publics (en particulier en charge de l'intégration des publics migrants comme l'OFII en France) et entreprises commerciales (notamment les organismes de formation proposant des cours de langue Français Langue Etrangère). Le test doit être accepté à tous ces « publics » c'est-à-dire compris et accessible.

**b) objet du test.** Il est essentiel d'être précis sur la forme que l'on souhaite donner à ce nouveau test. Le niveau de difficulté est la première indication à apporter. Les autres précisions sont: ses liens avec le système d'apprentissage et en particulier les objectifs du parcours de formation et les besoins exprimés par les pratiques courantes d'enseignement et ce que le nouveau test apporte.

**c) influences externes.** Les attentes sur les capacités et compétences à évaluer (par exemple: s'exprimer oralement) doivent être précisées en fonction du contexte dans lequel les compétences sont utilisées, en référence avec les tests déjà utilisés sur le marché, comme les demandes exprimées par les politiques éducatives ou d'intégration - par exemple le niveau B1 est le niveau requis sur le marché du travail en France . C'est aussi le niveau linguistique demandé pour une naturalisation.

**d) facteurs Internes.** Le nouveau test peut être développé dans un contexte scolaire, universitaire, d'examens internes, etc. quel que soit le type d'organisation, le test doit s'adapter aux pratiques déjà existantes dans l'organisation, et le niveau de connaissance du cadre théorique. Les ressources disponibles en termes de personne, technologie, temps et finances doivent permettre de délimiter toutes les facettes du test : son développement, sa réalisation, ses résultats, sa réplique et sa validation. Un plan précis est nécessaire, pour que les objectifs soient posés, les ressources nécessaires identifiées et un agenda établi.

### **.5.1.2 La phase d'élaboration**

Cette phase inclut de mettre par écrit les spécificités initiales du test. Elles incluent des conditions pratiques et professionnelles de faisabilité, à partir d'une analyse contextuelle, pour élaborer et réaliser le test. Il faut en particulier préciser la plus-value du nouveau test par rapport aux anciens. Plusieurs facteurs doivent être pris en compte. Pour tester l'expression orale, il faut que la capacité de l'apprenant soit replacée dans son contexte ; la complexité du test dépend de celle des tâches qu'il doit exécuter dans un contexte professionnel, et des tests déjà pratiqués. Il est par exemple recommandé que des examinateurs parlant la langue des apprenants soient mobilisés, avec les ressources financières adéquates. Si ce n'est pas possible, les tests doivent être adaptés au profil d'examineurs « nationaux » (du pays hôte). Les décisions prises ne sont pas forcément



définitives, il faut rester ouvert et adaptable à tout changement, à n'importe quel moment du processus. Un test n'est pas fixé pour toujours, une marge de manœuvre doit être prévue.

**a) Candidats.** Un profil de public visé doit être précisé tenant compte de considérations démographiques (âge, sexe...). Le parcours personnel et le pays d'origine induisent un choix de support pour les tests. De la même manière, les contextes et occasions de pratiquer la langue du pays hôte doivent être précisées pour savoir quelle capacité/compétence doit être testée en priorité.

**b) Examineurs.** Dans le cas de tests subjectifs, les examinateurs doivent savoir les qualifications visées par le test, la formation qui sera proposée et les limites de l'évaluation. Ils doivent donc être préparés et formés pour faire passer le test.

**c) Tâches.** Le format des tâches réalisées doit être précisé, comme les formes d'incitation pour obtenir des réponses claires des candidats. Beaucoup de tâches sont disponibles qui peuvent inspirer les concepteurs de test.

**d) Notes.** Une échelle de notes doit être fixée pour les tests objectifs et subjectifs. Chaque candidat doit être évalué par des notes inspirées des descripteurs proposés par le CECRL. Les critères suivants peuvent être utilisés: maîtrise de la grammaire, type de vocabulaire utilisé, etc. Plus la notation est complexe, plus la formation des examinateurs doit être exigeante.

### **Considérations professionnelles et pratiques**

Des considérations professionnelles et pratiques doivent être prises en compte.

#### **a) Considérations professionnelles**

Pour les examinateurs il s'agit de savoir ce qui doit être exactement évalué et quel est le modèle théorique de compétences linguistiques. Le test doit tenir compte des conditions de vie et de travail dans lesquelles le candidat pratique la langue et le niveau de compétence requis pour s'exprimer. Ils doivent choisir les types d'événements de la vie quotidienne à recréer dans le test, les thèmes mais aussi les mots de vocabulaire requis (nature et nombre) dans les réponses attendues des candidats. Ils doivent aussi décider du niveau de performance attendu des candidats. Par exemple, ils peuvent proposer des notes, des niveaux, des simples "vrai/faux" ou des retours plus détaillés pour chaque tâche.

 **b) Considérations pratiques**

Tous les aspects du test doivent être faisables de manière pratique, en fonction du temps, du financement, du personnel dédié etc. en tenant compte de l'analyse initiale de la situation. Des limites existent et les circonstances peuvent changer le déroulement du test, qu'il faut anticiper et qui peuvent concerner le déroulement du test, les candidats, les examinateurs ou les notes, les supports, les procédures de contrôle....

i) **Administration.** Nombre de personnel disponible pour décrire les tâches et permettre le test, salles disponibles, temps imparti au test, durée de chaque session et publication des résultats.

ii) **Candidats:** nombre d'inscrits, temps imparti à chacun (individuellement) ou tous (collectivement), etc.

iii) **Examineurs et notation** (particulièrement pour les tests subjectifs): nombre, dont examinateurs parlant la langue maternelle des candidats, formation requise et sa durée, etc,

iv) **Tâches et matériel requis:** phases ou étapes des tests tenant compte des différentes compétences (parler, écrire, comprendre...), tâches proposées à chaque phase, moyens & méthodes utilisés, etc.

v) **Evaluation proprement dite:** manière dont les notes seront communiquées aux candidats, pour les tests subjectifs si l'évaluation sera faite sur une base discrète (en fonction du profil des candidats) ou holistique (et combien de spécificités peuvent être prises en compte ou combien d'échelles seront utilisées), quelles mesures doivent être prises pour assurer la fiabilité de la notation.

vi) **Procédures de contrôle qualité:** quelles méthodes seront utilisées, comment les données seront collectées et archivées pour l'analyse et la validation et qui doit s'acquitter de ces tâches

### 5.1.3 La phase de mise en place

A la fin de la phase d'élaboration, des modèles doivent être écrits. Ce processus peut révéler des points faibles par rapport aux hypothèses de travail initiales qui doivent être corrigées et amendées. On peut alors attaquer la phase d'exécution/mise en place.



Les modèles et prototypes de notation pour les tests subjectifs doivent être expérimentés. Un groupe d'étudiants du même niveau linguistique que les candidats doivent être recrutés sur une base volontaire pour servir de cobaye pour les simulations.

Les expérimentations fournissent des informations précieuses pour le test, car les candidats volontaires comme les examinateurs peuvent apporter leur retour d'expérience, et donc un double point de vue. Chacun peut expliquer ses réactions sur tous les aspects du test : supports, sujets, tâches et niveaux de difficulté, durée, etc. Les candidates peuvent faire des suggestions sur les instructions reçues, le format des tâches, et si les conditions matérielles (salles, équipement) étaient confortables ou non. Les examinateurs peuvent faire des suggestions sur le système de notation qu'ils ont utilisé. Les retours d'expérience des candidats comme des examinateurs peuvent se faire par des apports ou des questionnaires.

Si des questionnaires sont utilisés, ou n'importe quelle autre donnée étudiée, une évaluation doit permettre une analyse. Le test peut toujours être corrigé à cette phase. Des changements peuvent être apportés sur les conditions requises, les tâches proposées et les échelles de notation. De nouveaux documents pourront ainsi être publiés, et le processus d'expérimentation et d'analyse répété aussi longtemps que des faiblesses apparaîtront, en fonction de la contrainte de temps, avant que le test soit effectivement réalisé dans les conditions réelles et opérationnelles.

#### **5.1.4 La phase de contrôle/supervision**

Avant que le test ne prenne vie, il est nécessaire surtout pour les tests subjectifs, d'avoir recruté et formé suffisamment d'examineurs pour le nombre de candidats inscrits. Si le test a un usage qui n'est pas strictement limité (par exemple au collège) de former une équipe d'auteurs qui peuvent rédiger des tâches, de manière à constituer une base de données et une version de test construit si besoin.

Chaque test suit des modes d'administration successifs. Il faut veiller à ce que le niveau de difficulté soit le même ainsi les données sur les résultats doivent être étudiés. Des procédures doivent être mises en place pour que le test soit validé comme la mesure réelle des compétences qu'il cherche à mesurer.

Après plusieurs sessions avec le même test, en fonction des changements démographiques dans le public des candidats, ou si les tâches semblent démodées ou déconnectées des contextes d'utilisation de la langue, une révision s'impose en revenant à la première phase décrite supra puis en suivant toutes les autres phases ultérieures- en particulier l'expérimentation auprès de candidats et examinateurs volontaires.



## 5.2 Les critères de classement

Dans tout test, une tâche essentielle est de donner les résultats loyaux au candidat. Le but est d'assurer un juste équilibre entre pertinence et consistance de manière à réduire au maximum le risque d'erreur. Un des premiers critères à retenir est la fiabilité et particulièrement dans les tests de langue. En termes de notation et de classement, les principes problèmes qui doivent être pris en compte sont: l'objectivité de la notation et la subjectivité du jugement.

### 5.2.1 Fiabilité des tests objectifs

Le critère à retenir est une mesure équitable c'est à dire qu'un candidat qui passe deux fois le même test, à deux occasions, dans des laps de temps rapprochés doit obtenir à peu près la même note et ne pas trouver qu'une fois est plus difficile que l'autre. Des facteurs internes et externes peuvent affecter la faisabilité des tests objectifs.

#### i) facteurs Internes

Ils concernent le nombre et la qualité des termes/données utilisées. Il existe diverses méthodes statistiques pour vérifier la fiabilité d'un test de manière interne à partir de statistiques générées sous la forme de coefficients; les méthodes les plus utilisées sont celles dites alpha de Cronbach (coefficient alpha) et celles de Kuder- Richardson 20 (K-R20).

#### ii) facteurs externes

Ils peuvent fausser le test de deux manières:

- conditions externes: qualité de la salle (lumière, confort, espace, bruits venant de l'extérieur) ; attitude peu aimable et peu serviable de la personne chargée de faire passer le test. Ces facteurs peuvent être évités et doivent être anticipés dans les phases de formation et de préparation du test.
- attitude et comportement des candidats: confiance ou au contraire nervosité des candidats, bonne santé ou santé fragile, attitude agressive et peu coopérative à l'idée d'être testé – une hostilité aux questions posées, en particulier pour l'expression orale. Un autre biais est le fait que les candidats réussissent au hasard les questions à choix multiples , certains ont bachoté la technique des tests /d'autres la découvrent.

### 5.2.2 Fiabilité des tests subjectifs

La question concerne la qualité du jugement des examinateurs:



- Fiabilité inter-notation: plusieurs notations demandées par des personnes différentes pour le même test
- Fiabilité intra-notation: le jugement d'une même personne est testé à différentes occasions et dans diverses circonstances

Ce type de notation est surtout influencé par le caractère changeant de la nature humaine plus que par des erreurs de saisie de données. Il est donc illusoire d'attendre une fiabilité totale. Il y a cependant plusieurs mesures possibles et donc de chances de rattraper une erreur, comme une formation rigoureuse des examinateurs en particulier pour les tests subjectifs. Les personnes qui notent doivent aussi être contrôlées à partir d'un choix au hasard sur des copies notées.

### 5.2.3 Marquer et classer les tests subjectifs: marquer les réponses des candidats

Les tests de compétences pour évaluer les capacités à parler ou écrire demandent des systèmes de notes différents car ces compétences sont jugées plus subjectives. Comment les tests peuvent-ils être considérés comme fiables ?

Les aspects suivants doivent être pris en compte:

• **recrutement et instruction aux "noteurs" et "examineurs"**. Des personnes qualifiées doivent être recrutées pour les tests subjectifs, en particulier pour les tests nationaux/internationaux, ce sont en général des enseignants qui ont eux-mêmes préparé des étudiants à l'examen. Des sessions de formation leur donnent une chance supplémentaire de se familiariser avec une échelle de notation ou une liste de critères qui sont la base de l'évaluation des candidats.

• **procédures de standardisation**. La formation implique un processus de 'standardisation' ou de formatage, le but étant de donner aux examinateurs et « noteurs » la même base pour qu'ils puissent juger les résultats des candidats.

• **critères de notation**. L'échelle peut concerner des nombres, des lettres ou des appréciations ('Bon', 'Passable' etc) et une explication pour chaque étape de l'échelle. Ce sont les descripteurs. Les examinateurs et « noteurs » doivent avoir une parfaite connaissance et compréhension des principes régissant les échelles de notation sur lesquelles ils travaillent.

• **contrôle et évaluation des "marqueurs" et "examineurs"**. La performance des examinateurs et « noteurs » doit aussi être évaluée. Il est nécessaire de mettre sur pied un système pour vérifier, superviser et évaluer leur performance et pour fournir un retour constructif.

•nombre de “marqueurs” à intégrer dans chaque évaluation. Leur nombre dépend de la proportion de tests subjectifs à faire passer.

## 6. un exemple français d'organisme de référence en matière d'évaluation et de certification - le Centre International d'Etudes Pédagogiques (<http://www.ciep.fr/>)

A partir de la présentation d'un organisme français chargé de l'évaluation et de la certification en langue, on comprend mieux comment sont conçus et proposés aux candidats des tests de langue, avec une explication de la procédure à suivre et des méthodes utilisées par les examinateurs.

Le CIEP assure la gestion administrative et pédagogique de certifications de français langue étrangère pour le compte du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DILF, DELF, DALF et TCF). Il propose également un test de placement Ev@lang.

**DILF, DELF et DALF** sont des certifications, harmonisées sur l'échelle des niveaux de performance du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les ministères étrangers en charge de l'éducation. Elles sanctionnent la maîtrise des 4 compétences langagières : réception orale, réception écrite, production orale, production écrite. Afin de garantir l'équité entre les candidats dans l'attribution des diplômes, seuls des examinateurs-correcteurs et formateurs dûment habilités selon des contenus et procédures standardisés définis par le CIEP sont autorisés à évaluer les candidats. Afin de garantir la qualité des passations, des visites de conformité sont susceptibles d'être conduites au sein des centres d'examen agréés, selon une procédure et des critères mis à la disposition des chefs de centre en vue d'une auto-évaluation.

Le **DILF (Diplôme initial en langue française)** s'adresse à tous les adultes non francophones, âgés de plus de 16 ans, disposant d'un niveau minimal de compétence en français : grands débutants et nouveaux arrivants en France. Il valide le niveau A1.1 du CECRL.

Le **DELFF (Diplôme d'études en langue française)** existe en cinq versions : DELF tout public pour les grands adolescents et les adultes ; DELF Prim pour les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire ; DELF junior pour les adolescents en âge d'être scolarisés dans l'enseignement secondaire ; DELF scolaire pour les adolescents, lorsqu'un accord est passé avec les autorités éducatives d'un pays ; DELF Pro pour les publics en formation ou en insertion professionnelle. Il valide les niveaux A1.1 (pour le DELF Prim uniquement), A1, A2, B1 et B2 du CECRL.



**Le DALF (Diplôme approfondi en langue française)** s'adresse à des utilisateurs expérimentés. Il valide les niveaux C1 et C2 du CECRL.

**Le TCF (test de connaissance du français)** est un test certifiant. Il évalue avec précision la compréhension orale, la compréhension écrite et la maîtrise des structures de la langue.

Les candidats ont également la possibilité de passer des épreuves complémentaires, qui évaluent l'expression orale et l'expression écrite. Il s'adresse : aux personnes qui souhaitent évaluer leurs compétences en français pour des raisons personnelles, académiques ou professionnelles (TCF dit "tout public") ; aux étudiants qui souhaitent intégrer une licence 1 dans une université ou une école d'architecture française (TCF pour la demande d'admission préalable - TCF pour la DAP) ; aux personnes qui souhaitent obtenir la nationalité française par décret ou par mariage (TCF pour l'accès à la nationalité française - TCF ANF) ; aux personnes qui souhaitent s'installer durablement au Québec et font une demande de visa permanent (TCF pour le Québec). En 2015, le TCF a obtenu pour la cinquième fois consécutive la norme ISO 9001 dans sa dernière version (2008). Celle-ci garantit la qualité des procédures de conception, de production, de distribution, de management des ressources et de gestion opérationnelle et commerciale du test.

**Ev@lang** est un test proposé entièrement en ligne, qui permet le positionnement en langue étrangère des candidats et/ou apprenants. Il a été pensé pour les entreprises et pour le réseau culturel français à l'étranger, pour les centres de formation en langues. Il évalue les utilisateurs dans une ou plusieurs activités langagières : réception de l'oral, réception de l'écrit, grammaire/lexique, production écrite, production orale. Souple, rapide et adaptatif, il détermine leur niveau de façon très précise (12 niveaux indexés sur le CECRL). Actuellement disponible en français, en anglais et en arabe, de nouvelles versions sont en cours en 2016

**Pour garantir la qualité de ses tests et de ses expertises, le CIEP a une cellule qualité et expertises**

Unique en France, elle garantit les qualités pédagogiques et psychométriques ainsi que la démarche scientifique de cet ensemble de certifications. Elle participe activement au processus de conception des certifications pour en garantir les qualités de validité, fidélité, sensibilité et équité.

La cellule qualité et expertise conduit des actions externes pour appuyer des organisations dans la création ou la révision d'examens et de tests. Cette offre, qui porte sur les contenus d'évaluation et/ou sur le volet psychométrique de l'évaluation, peut être complétée par des audits et des formations spécifiques à la mesure en évaluation. L'objectif principal est de garantir aux commanditaires des évaluations de qualité, dans le respect des normes internationales dans ce domaine. Elle œuvre assidûment à la définition du niveau de qualité minimale des examens de langue européens, avec ses partenaires d'ALTE (Association of



language testers in Europe). Elle participe activement à la définition de standards et à la promotion du label qualité d'ALTE (Q-mark).

Source des pages dédiées au CIEP : <http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/expertise/evaluation-certifications> - informations actualisées en juin 2016

## 6. exemples d'outils et méthodes utilisés dans un contexte français

Des exemples d'outils et méthodes d'évaluation ont été sélectionnés par iriv conseil, partenaire français du projet Vintage, en France. Ils sont proposés par des associations, des organismes de formation privés ou des structures municipales.



*[Centre de ressource: exemples de bonnes pratiques pour évaluer un cours]*

### 6.1 exemple de bonne pratique proposé par Co-alternative

**CO-ALTERNATIVES** est un organisme de formation privé créé en 2010 à l'initiative de professionnels qui souhaitent partager leur savoir-faire dans la mise en place de nouvelles ingénieries. Ses missions s'adressent aux acteurs de la formation et de l'insertion pour favoriser l'enrichissement des pratiques, la réflexion, les rencontres et la mutualisation des pratiques. Croiser l'insertion, la formation et l'emploi devient un axe fort pour co-construire des dispositifs, des actions et des outils. Dans le cadre de la mise en application des mesures de professionnalisation et d'insertion des demandeurs d'emploi, de la lutte contre l'exclusion et les discriminations, la formation aux compétences clés liées à l'emploi, Co-Alternatives s'adresse aux entreprises, entreprises d'insertion, organismes de formation, collectivités territoriales, associations de proximité, souhaitant développer des projets et professionnaliser leurs équipes. <http://co-alternatives.fr/>

Co-Alternatives a élaboré une carte de compétences s'adressant aux stagiaires de jeunes recrutés dans le cadre du dispositif Avenir Jeunes qui vise à pouvoir évaluer/auto-évaluer des compétences linguistiques en fonction d'un contexte professionnel

1. une démarche de positionnement professionnel avec une évaluation initiale, intermédiaire et finale
2. une carte des compétences avec un rappel des compétences clés et des indicateurs de performance
3. une analyse des compétences de communication : rapport à la langue orale, rapport à la langue écrite, apprentissage de la lecture-écriture, les compétences opérationnelles

### 6.2 exemple de bonne pratique proposé par la Ville de Paris

Les **Cours municipaux pour adultes de la Ville de Paris (CMA)** existent depuis plus de 200 ans. Ils sont ouverts aux personnes d'au moins 18 ans, parisiennes ou non, dans la limite des places disponibles. Sont prioritaires les personnes qui suivent une formation dans un but professionnel ou ont engagé un parcours de formation. Trois critères sont privilégiés : critères sociaux (RSA - ASS - AAH, demandeurs d'emploi, contrats aidés), objectifs et motivation présentés par le candidat et inscription dans un parcours d'évolution professionnelle, l'assiduité et des résultats obtenus dans le niveau précédent lorsqu'il s'agit d'un parcours suivi au sein des Cours municipaux d'adultes. <http://www.paris.fr/cma#les-criteres-de-selection-4>

Les cours municipaux pour adultes proposent une carte avec des critères de sélection pour savoir comment identifier le niveau des apprenants. Cette étape fait partie de la phase de préparation à l'élaboration d'un test : connaître le profil du public à évaluer et ses besoins linguistiques et ainsi identifier plusieurs niveaux de cours de langue

1. FLE- Français Langue étrangère
2. FOA I-Français à Objectif adapté Latin
3. FOA nI-Français à Objectif adapté non Latin
4. FOA Français à Objectif adapté Alphabétisation

### 6.3 exemple de bonne pratique proposé par le CEFIL

Le **CEFIL** est une association loi 1901 dont l'action est orientée principalement vers l'acquisition de la langue, notamment dans contexte professionnel, ses champs d'action sont : la formation et l'accompagnement des personnes, des acteurs et des structures de la formation et de l'insertion. Un de leurs projets est dédié à la « Formation des salariés en insertion », avec le soutien du FLE de Paris et des OPCA (organismes paritaires agréés chargés d'organiser la formation professionnelle de petites et moyennes structures trop petite pour organiser la formation en interne), afin de développer les compétences clés auprès des salariés en insertion des entreprises d'insertion parisiennes: <http://cefil.over-blog.com>

Le CEFIL propose des éléments de repérage en trois étapes correspondant à différentes aptitudes/compétences en langue :

1. déterminez le niveau de communication
2. déterminez le degré de scolarisation
3. déterminez le type de cours recommandé

### 6.4 exemple de bonne pratique proposé par la Cimade

La Cimade a été fondée en 1939 au sein des mouvements de jeunesse protestants. De sa mission initiale auprès des « évacués » de l'Alsace-Lorraine fuyant l'avancée nazie, elle a conservé son nom (dont la signification d'origine est « Comité Inter-Mouvements Auprès



Des Évacués »), mais aussi un lien avec le monde protestant et surtout une fidélité aux valeurs et aux engagements de ses fondateurs. Depuis plus de soixante ans, La Cimade a adapté son action aux enjeux de l'époque. Elle s'est engagée auprès des juifs menacés, a œuvré ensuite pour la réconciliation franco-allemande, s'est impliquée auprès des peuples du Sud en lutte pour l'indépendance et la décolonisation. À partir de la fin des années 70, La Cimade s'implique de plus en plus en réaction aux projets de loi réduisant les droits des immigrés. La grève de la faim en 1981 et la marche pour l'égalité et contre le racisme renforcent le positionnement politique de l'association. Fidèle à ses principes, La Cimade entre dans les centres de rétention en 1984, pour y venir en aide aux étrangers reconduits. Elle est restée un mouvement engagé sans se satisfaire d'une simple posture caritative.

De 1992 à 2005, le Service Formation de La Cimade a édité quatre versions de l'outil "Démarche pour l'évaluation", référentiel de formation et d'évaluation pour les niveaux élémentaires et indépendants en langue française (avec le soutien du FAS et de la DPM). Cet outil a été réalisé dans le cadre du travail d'appui pédagogique auprès des formateurs de FLE dans les Centres Provisoires d'Hébergement. Ce référentiel se situe dans le cadre des écrits du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, qui adopte une perspective de type actionnelle "en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés". Les livrets des référentiels de formation et d'évaluation composant cet outil ainsi que la grille de niveaux (corrélée au "Cadre européen commun de référence pour les langues") sont proposés en version téléchargeable sur le site de la Cimade et dans le Resource Center du projet Vintage.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Buron, C., Dautry, C. L., Dobigny, N. et al (1998). *Maîtriser les écrits du quotidien*, Retz

Abensour, C., Domont, P. (2003) *Améliorer ses écrits professionnels*, Retz

ADAMI Hervé , BORAU Virginie , CHALLE Odile et al.(2008) , *Le français professionnel : dossier* ,Savoirs et formation, n°70

ARCHIBALD James & GALLIGANI Stéphanie (dir.) (2009), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris : L'Harmattan, Logiques sociales

Benoit-Abdelkader, O., et Thiébaud, A., (2005) *Savoir lire au quotidien*, Hachette/Croix rouge

Bentolila. A., Boutier, C., Bultez, C., Bultez, D. (2005) *Formation lecture*, Nathan

Besse H. et Porquier R., (1981) *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Collection L.A.L, Didier 1984

Callamand M., *Méthodologie de la prononciation*, Paris, CLE International

Catach, N., (1995 ; 2003) *L'orthographe française*, Nathan

Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en insertion (CLP) ( 2008), *Le français, une compétence professionnelle*, Paris , Paris : CLP, 98 p.,

Collectif d'alphabétisation, *Livre de français pour les travailleurs immigrés (1978)*, François Maspéro

Collectif d'alphabétisation, *Livre de français pour les travailleurs immigrés (1980)*, François Maspéro

Collectif(2004) *Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière*, CLP, Île-de-France-  
<http://www.aslweb.fr/static/documents/generiques/Guide1.pdf> (consulté en octobre 2014)

Conseil de l'Europe (1997), *Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Cormon F. (1992) *L'enseignement des langues*, Paris, Chronique sociale

Coste D. (sous la direction de) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*, Paris, Hatier .

Coste D. & Moore D. (sous la direction de) (1992), *Autour de l'évaluation de l'oral* . Bulletin CILA 55

Coste D. & Lehman D. (1995), *Langues et curriculum. Contenus programmes et parcours* , Études de linguistique appliquée 98

Courtilon, J. (2003), *Élaborer un cours FLE*, Hachette

Crystal D. (sous la direction de) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, CUP

DE FERRARI Mariela dir. (2009), *Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale*, Paris : Délégation générale de la langue française et aux langues de France, 133 p.

DE FERRARI Mariela, CABIOC'H Jean-Yvon, FLACZYK Céline, et al. (2006) *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Paris : Délégation générale de la langue française et aux langues de France, 79 p., [www.dgflf.f.culture.gouv.fr](http://www.dgflf.f.culture.gouv.fr)

De Ferrari, M., Forzy, B., Nguyễn, M. (2004) *Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière*, Île-de-France- <http://www.aslweb.fr/static/documents/generiques/Guide1.pdf>

De Keyser, D., Coisne, M., Minoza, C, Morisson. F. (1999), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Retz

De Salins, G.-D. (1996) *Grammaire pour l'enseignement, /Apprentissage du FLE*, Didier/Hatier

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C. (2008) *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe*, Belin, Guide Belin de l'enseignement

Ek J.A.van, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes – Volume I : Contenu et portée* (1988), Volume II : Niveaux (1989), Strasbourg, Conseil de l'Europe

Escoufier, D., Etcheber, M., Gomy, C. (2013) *ABC DILF a1.1 : une préparation complète et efficace du DILF*, CLE International

Escoufier, D., Marhic, P., Talbot, E. (2013) *Ensemble : le cours de français pour migrants "tout en un" et prêt à l'emploi*, CLE International

Etienne, S. (2008), *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*, Didier

Extramiana, C (2014) *Intégration linguistique des migrants adultes : Politique et pratique - Rapport final sur la 3e enquête du Conseil de l'Europe* (chap. 5 et 6), Conseil de l'Europe - [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2014/LIAM-SurveyReport2014\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2014/LIAM-SurveyReport2014_fr.pdf)

Extramiana, C. (2014), *Les politiques publiques des dix dernières années en faveur de la maîtrise du français*, *Revue française de linguistique appliquée*, 2014/2 (Vol. XIX) - <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-41.htm>

Extramiana, C. (2011)- *L'apprentissage de la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles* Conseil de l'Europe [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM\\_LangueProf\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM_LangueProf_FR.pdf).

Gaotrac L.(1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection L.A.L. Paris, Didier



GIGUET Emeline, MAGA Haydée, RESSOUCHES Elodie (2008) , *Français langue professionnelle* -  
Site franc-parler: [www.francparler.info/accueil](http://www.francparler.info/accueil)

Gillardin, B. *Méthode d'apprentissage de la lecture – adultes immigrés (1996)*, Volume 1 –  
Volume 2- Livret pédagogique, Retz

Gillardin, B. ( 2008), *Maîtriser la lecture et l'écriture*, Retz

Gillardin, B.(2009), *Apprentissage du français oral et écrit : Adultes immigrés*, Retz (adressé aux  
publics migrants)

Girard D. (1995), *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas

Girard, D. et Trim, J.L.M. (sous la direction de) (1998), *Projet n°12 : Apprentissage et  
enseignement des langues vivantes aux fins de communication : Rapport final du Groupe de  
Projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Gloaguen-Vernet, N. ( 2009), *Enseigner le français aux migrants*, Hachette FLE, Paris

GRÜNHAGE-MONETTI Mathilde, HALEWIJN Elwine , HOLLAND Chris (2005), *Odysseus : la  
deuxième langue sur le lieu de travail : les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants :  
l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*, Strasbourg : Conseil de  
l'Europe, 92 p.

Guimbretiere, Elisabeth & Laurens, Véronique (2015) *Paroles en situation*, Hachette, Paris.

Guyot-Clément, C. (2007), *Enseigner le FLE*, Belin

Hénil, A., Mégrier, D., ( 2000) *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, Retz

Hinard, A., Idray, L, Lamotte, C., (1991) *A la découverte de notre langue*, Magnard

Holec H.,( 1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier

Holec H. (sous la direction de) (1988), *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains  
d'application actuels* (contributions en français et en anglais), Strasbourg, Conseil de l'Europe

Holec H., Little D. & Richterich R. (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*,  
Strasbourg, Conseil de l'Europe

Laurens V. (2015 à paraître) « L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de  
l'agir d'enseignants novices», *Les cahiers de l'Acedle*

Laurens V. « Des techniques travaillées en formation aux pratiques et procédés utilisés par des  
enseignants novices » in Causa M., Galligani S. & Vlad M. (éds) : *Formation et pratiques  
enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 65-90.



Laurens V. (2013). « Le théâtre, terre d'asile » in Alix C., Lagorgette D. & Rollinat-Vasseur E.-M. (éds) : *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : P. U. de Savoie, pp. 289-310.

Laurens V. « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile ». *Education permanente*, n° 186, pp. 123-131. (2011)

Lussier D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Col. F. Hachette (1992)

Martins-Baltar M., Bourgain D., Coste D., Ferenczi V. et Mochet M.A., *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Paris, Didier (1979)

Monnerie, A., *Le français au présent*, Didier/Hatier, 1987 ; 1991

Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (sous la direction de) *Évaluation et certifications en langue étrangère. Recherches et applications, numéro spécial, Le Français dans le monde*, août-septembre 1993

MOURLHON-DALLIES Florence (coord.) *Le Français dans le monde : recherches et applications*, juillet 2007, n°42, 191 p.

MOURLHON-DALLIES Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier Erudition, 2008, 351 p., bibliogr., annexes (Langues & didactique)

Pêcheur J. & Vigner G. (sous la direction de), *Méthodes et méthodologies*, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde (1995)

Penfornis, J.-L., *Français.com*, CLE International, 2002

Porcher L. (sous la direction de), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants) : Un niveau-seuil intermédiaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980)

Porcher L. et al. , *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1982)

Py B. (sous la direction de), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA (1994)

R.A.Dy.A (Réseau des acteurs de la dynamique en ASL) (2012) *Guide pédagogique pour l'animation d'ASL pré-emploi*

Richerich R. et Chancerel J.-L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Didier (1981)

Richerich R., *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Paris, Col. F., Hachette (1985)



Roulet E., *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan (1972)

Roulet E., *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Col. L.A.L, Didier (1980)

Sheils J., *La communication dans la classe de langue*, (disponible également en allemand, lithuanien et russe) Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988)

Tagliante C. (sous la direction de), *L'évaluation*, Paris, CLE International (1991)

Torunczyk, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes*, L'Harmattan, 2000 ; 2006

Verdier, C., Iglésis, T., Motron, A-C, Charliac, L., *Trait d'union 1: Méthode de français pour migrants*, 2<sup>ème</sup> édition, CLE International (public : grands adolescents, adultes)

Vigner G. (sous la direction de), *Promotion réforme des langues et systèmes éducatifs. Études de linguistique appliquée*, 103 (1996)

Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette (1986)

Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Hachette (1993)

Cette bibliographie est présentée sur le weblog français du projet Vintage : <http://www.vintage-language.fr/annexes/references-bibliographiques>

## SITOGRAPHIE

Weblog français du projet Vintage- [www.vintage-language.fr](http://www.vintage-language.fr)

Site du projet européen Vintage- [www.vintage-language.eu](http://www.vintage-language.eu)

Site du projet suisse FIDE- [www.fide.info.ch](http://www.fide.info.ch)

Site du Conseil de l'Europe pour accéder au CECRL-  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)