

Rijksuniversiteit Utrecht
Centrum voor Onderwijs en Leren
Masterthesis 2013 – 2014
Studentnummer: 9161651

**Echelles d'évaluation des productions en français
au niveau secondaire au Pays-Bas et en Belgique**

SOMMAIRE

I. Introduction	4
II. Aperçu historique de l' évaluation en langues	5
1. Les origines de l' évaluation en langues.....	7
2. Polarisation dans le champs de l' évaluation en langues.....	9
3. Evaluation en langues et évaluation de valeurs.....	11
4. Compétences individuelles et évaluation en langues.....	12
5. Enseignement et évaluation en langues.....	13
6. Naissance de la norme européen d' évaluation en langues.....	15
7. CECR et les nouvelles définitions de la communication.....	16
8. Guide méthodologique d'évaluation en langues.....	17
9. Difficultés d' évaluation en langues.....	20
10. Conclusion du chapitre II.....	21
III. Evaluation en langues aux Pays-Bas	22
1. Evaluation des catégories de compétences.....	23
2. Les trois niveaux de l' CECR.....	24
3. Les différents niveaux des questions à l' examen.....	26
4. Les compétences et les sous-catégories de compétence.....	27
5. Les méthodes de notations à l' examen.....	28
6. Formes de collaboration et évaluation en langues.....	29
7. Les moments forts et la longueur des examens.....	29
8. Estimation des niveaux et méthodes de notation.....	30
9. Conclusion du chapitre III.....	31

IV. Enquête auprès des évaluateurs aux Pays-Bas	33
1. Introduction	33
2. Cadre théorique	33
- Question principale.....	33
- Trois parties de la question principale.....	34
3. Méthode.....	34
- Participants.....	34
- Plan de travail.....	35
- Méthode d' analyse.....	36
4. Résultats	37
- Réponses des participants à l' enquête.....	37
- Réponses des participants aux interviews.....	42
5. Conclusion du chapitre IV et discussion	43
- Réponse à la question principale	43
- Réponse aux trois parties de la question principale	44
- Suggestions pour des recherches sur l'évaluation à l' oral.....	45
- Suggestions pour une meilleure pratique de l'évaluation à l'oral.....	45
6. Résumé en Néerlandais du chapitre IV.....	46
V. Développement des grilles d' évaluation	48
1. Développement de grilles d' évaluation aux Pays-Bas.....	48
2. Développement de grilles d' évaluation en Belgique.....	50
3. La validité, la fiabilité et la transparence des grilles.....	52
4. Ressemblances entre la Belgique et les Pays-Bas.....	53
5. Le problème des critères CECR.....	54
6. Proposition d'une grille alternative.....	55
7. Conclusion du chapitre V.....	57
VI. Conclusion et réflexion personnelle	59
VII. Liste des ouvrages et articles cités	64
VIII. Annexes	67

I. Introduction

Dix ans après son introduction le CECR est devenu une référence d'évaluation en langues dans les pays membres de l' Union Européenne. Cette adoption est due au fait que les nouvelles normes mènent vers une rationalisation des objectifs de l' enseignement qui permet à son tour une standardisation des compétences langagières partout en Europe (1).

Aux Pays-Bas le CECR est introduit à partir de 2007 grâce aux travaux de l' Association Nederlandse Taalunie. En 2009 le site néerlandophone ERK.nl est lancé pour aider les écoles, les enseignants, les élèves et les parents à comprendre et à appliquer la norme CECR. Quatre ans plus tard, une enquête a été menée pour évaluer l' utilité du site. 78% des enseignants interrogés affirment visiter le site régulièrement (2). Le nombre croissant d'articles scientifiques publiés à ce sujet dans divers magazines spécialisés, semble confirmer l'intérêt porté au norme CECR.

Pourtant, peu d'écoles néerlandaises ont adopté le CECR. Il n' existe pas non plus de lois qui obligent les évaluateurs en langues à l' utiliser. Le nombre des évaluateurs qui recourent aux normes CECR est restreint. A cela s' ajoute le fait que les enseignants ne sont pas d' accord sur l' utilité de la norme (3). De tous les enseignants des langues étrangères (L2) aux Pays-Bas, ceux et celles qui enseignent le Français comptent parmi les plus informés sur le CECR (4). Les enseignants de Français sont également nombreux à visiter le site ERK.nl pour s' informer sur l'évaluation en langue. L' enquête « *Wat vinden docenten van het ERK* » (5) publiée en 2012, révèle les chiffres suivants:

<i>Fréquence du site ERK.nl par les enseignants de Français aux Pays-Bas</i>	<i>Pourcentage</i>
Jamais	0,00%
1 à 2 fois / an	22,70%
1 à 2 fois / trimestre	34,70%
1 à 2 fois / mois	29,30%
Souvent	13,30%

Pourtant la norme CECR n' est pas adopté par la majorité des enseignants du Français. La question qu'il faut poser est donc de savoir quelles sont les raisons qui les empêchent de l'adopter. Pour être plus précis, nous allons poser la question sous trois angles:

1. Si les enseignants n' utilisent pas tous la norme CECR, quels sont alors les types d'évaluation en langues qu'ils utilisent dans les classes havo et vwo?
2. Quelles sont les bonnes pratiques d'évaluation en langue utilisées?
3. Peut-on faire des recommandations pour promouvoir un usage plus efficace de la norme CECR parmi les enseignants de Français langue étrangère (L2) aux Pays-Bas?

Pour répondre à ces trois questions, nous allons d'abord présenter un aperçu historique de l' évaluation en langues tel décrit dans la littérature scientifique. Nous allons donner quelques exemples d'évaluation que les enseignants de langues utilisaient jusqu'à l'adoption en 2001 du norme CECR. Ensuite, nous allons donner quelques exemples de pratiques recueillies auprès des enseignants aux Pays-Bas et en Belgique. Pour terminer, nous allons faire quelques recommandations à partir des exemples de bonnes pratiques que nous avons étudiées.

II. Aperçu historique de l' évaluation en langues

La plupart des travaux scientifiques parus en Français sur l' évaluation en langues sont publiés avant l'introduction en 2001 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR). Ce n' est qu' à partir de 2010 que l' évaluation en langues revient au devant de la scène grâce à une série d'articles parue dans la Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA). En 2011, des journées d' études de l'Association de

1- Huver E., Springer, C. (2011): « L'évaluation en langues », Collection Langues & Didactique, Publication Didier, Paris.

2- SLO (2012) : « Enquête : Wat vinden docenten van www.ERK.nl ? », Enquête a consulter sur le site: www.slo.nl

3- Idem.

4- Moonen, M., Stoutjesdijk, E., Graaff, R. de, Corda, A. (2010) : « Het ERK in het voortgezet onderwijs », Article in : « Levende Talen Magazine », Jaargang 11, pp. 34-44.

5- SLO, (2012) : « Enquête Wat vinden docenten van www.ERK.nl ? ». Article publié sur le site web www.slo.nl.

didactique du français langue étrangère (Asdifle) sont organisées autour du thème de l'évaluation et de la certification en langues. Dans la même année les chercheurs Chardenet et Blanchet publient leur guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (6).

Les articles ci-dessus proposent et analysent les outils et pratiques d'évaluation en fonction de leur inscription dans les méthodologies connues jusqu'à lors. Pour les auteurs, il s'agit de savoir avec plus de certitude comment éviter de se tromper d'évaluation en langue. Le premier souci est donc d'avoir un instrument plus ou moins objectif d'évaluation (7).

Les articles de la Revue Française de Linguistique Appliquée font exception (8). Ils abordent pour la première fois les multiples problèmes que pose l'évaluation en langues. Ils invitent également à examiner le domaine de l'évaluation en dehors de ce qui se passe en Français en donnant la parole aux chercheurs venus de différents pays. En plus, la revue souligne l'importance des influences peu étudiées des habitudes culturelles différentes de l'évaluateur sur l'évaluation en langue (9).

L'évaluation en langues est donc peu étudiée car elle dépend des outils et des pratiques inconnus. L'ambiguïté du terme « évaluation » ne facilite pas les choses. A cela s'ajoute le contexte politique, culturel et social de l'exercice de l'évaluation de plus en plus complexe. Le développement des politiques linguistiques successives, les pratiques culturelles différentes d'un pays à l'autre, le degré de l'appréciation sociale et professionnelle d'une langue donnée, provoquent des conflits d'intérêts qui ne sont pas suffisamment étudiés (10).

6- Chardenet P., Blanchet, P. (2011): « Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée », Editions des archives contemporaines, Paris. Cité dans Huver & Springer, voir note 2.

7- Huver E., Springer, C. (2011): « L'évaluation en langues », Collection Langues & Didactique, Publication Didier, Paris, p. 8.

8- « Revue Française de Linguistique Appliquée », (2010).

9- Huver & Springer (2011), p. 9.

10- Idem, p. 9.

L' une des difficultés dans les recherches sur l' évaluation en langue concerne donc les outils et les pratiques des évaluateurs. Les dernières études suggèrent que l' inclusion des dimensions et des enjeux politiques, sociaux et culturels est à l' origine de la complexité et des pratiques privilégiées de l'évaluation en langues. Ce qui demande des recherches plus détaillées (11).

1. Les origines de l' évaluation en langues

L' état actuel des lieux de l'évaluation en langues suggère qu'il n'existe pas une seule bonne pratique d' évaluation mais un ensemble de pratiques plus ou moins pertinentes selon le contexte dans lequel elles s' insèrent. Le rôle de l' évaluateur et celui de sa position face à l' ensemble des outils dont il dispose, est considérable (12). Son rôle est important car il est porteur d' expériences, de représentations et de valeurs qui interviennent lors de l' acte de l' évaluation. L' évaluateur n' est donc pas neutre mais un agent actif dont l'intervention détermine le résultat de l'évaluation. C'est donc l'évaluateur qu'il faut mettre au centre des tendances d' évaluation et non pas les outils dont il peut disposer (13).

Pour comprendre le rôle de l' évaluateur il faut considérer trois critères importants: les valeurs de celui ou celle qui évalue, la nature de son projet à évaluer et les pratiques sélectionnées lors de l'évaluation. Les trois critères constituent des ensembles distincts mais qui dépendent les uns des autres (14). Il y a deux théories scientifiques réciproquement liées qui dominent le champ de l' évaluation en langues. L' une concerne les théories de référence, l' autre les valeurs de la société. La tension vient du conflit entre ces deux théories (15).

11- Idem, p. 10.

12- Idem, p. 11.

13- Idem, p. 15.

14- Idem, p. 16.

15- Vial, M. (2001): « Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts », De Boeck, Bruxelles, coll. Pédagogie et Développement, page 60.

La première théorie a tendance à présenter toute évaluation en langue comme une approche objective, quantitative et techniquement irréprochable. Il suffit de trouver le « bon outil » pour mesurer la compétence langagière des apprenants par découper ce qu' ils ont appris en petits morceaux mesurables et supposés être égaux. Ces petits morceaux sont ensuite mesurés par des tests de la phonétique, de la morphologie et de la syntaxe.

La deuxième théorie présente l' évaluation en langues en tant que champ complexe, évolutif et instable. C' est un champ en pleine reconstruction. L' acte d'évaluer une langue c'est agir et interpréter. L' évaluation en langues est fondamentalement subjectif. D' où l'intérêt que cette théorie porte sur la construction du discours autour de l' évaluateur et de la langue que l' on évalue. L' outil choisi est moins important.

A l'origine de l' évaluation en langues est la psychométrie. C' est un terme issu des sciences sociales que l'on utilise pour étudier les mesures et développer les méthodes d' évaluation des caractéristiques individuelles. Pour évaluer le niveau langagier d'un apprenant d'une langue étrangère, il faut différencier celui-ci par rapport aux autres individus qui maîtrisent la même langue, en l' occurrence les natifs de la langue qu'il apprend.

Un test psychométrique doit comprendre quatre propriétés pour réussir: la standardisation pour éliminer la subjectivité de l' évaluateur, l' étalonnage pour déterminer la où les catégories des sujets à évaluer, la fidélité pour éliminer les erreurs de mesure et la validité pour s' assurer que les résultats de l' évaluation sont partout les mêmes (16). Pourtant, la psychométrie n' échappe pas à la critique. La prédictivité, la portée et la signification des résultats obtenus après chaque test sont controversés. De même, il existe d'autres outils alternatifs aux tests psychométriques de performance. Les questionnaires d' autoévaluation, les questionnaires biographiques, les méthodes d' observation, les tests implicites, les tests dynamiques et diagnostiques informatisés... en sont quelques exemples. Ce qui rend la psychométrie dans le champ de l' évaluation en langues peu pratique (17).

16- Huteau M. & Lautreay J. cités par Huver & Springer.

17- Evaluation, pp. 22.

Les travaux scientifiques sur l' évaluation en langues dans le monde francophone ont commencé à paraître à partir des années 1970 grâce à la création de l' association francophone d' évaluation en éducation. Les travaux parus se sont principalement inspirés des méthodes connues. Les fondateurs de l' association aspiraient à un plus haut degré d'objectivité par l' étude systématique des examens, des méthodes de notation, du comportement des examinateurs et des examinés. Cette approche a donné lieu à la redéfinition des trois critères importants dans le champ de l' évaluation, à savoir l'objectivité, la fiabilité et la validité des résultats. C'est ce qu' on appelle dans les sciences sociales la docimologie.

Pourtant, ces efforts de revaloriser les méthodes d' évaluation en langues, n'échappent pas eux aussi à la critique. L' objectivité voulue n' atteint pas tous les niveaux de l' activité d' évaluation. Ainsi pour harmoniser les notes par exemple l' évaluateur utilise des outils de psychométrie qui cachent une logique de sélection et de sanction. Ce qui réduit l'activité de l' évaluation en un bilan d' apprentissage. Même si l' évaluateur s' efface complètement en tant que correcteur voire disparaît dans certains cas de corrections informatisées, il est toujours présent en tant que concepteur des tests. Il s' agit donc d'une objectivité de correction (18).

2. Polarisation dans le champ de l' évaluation en langues

Cette contradiction apparente entre quête d'objectivité et impossibilité d'y accéder est à l'origine de la confusion entre deux activités évaluatives différentes, à savoir le contrôle et l'évaluation. La première est une opération de vérification pour attester le degré de conformité d' une situation à une norme existante par des moyens indépendants des évaluateurs.

La deuxième concerne le questionnement sur le sens par des moyens qui se construisent à travers l' activité de l' évaluation. Le tableau suivant développé par Huver et Springer (19) précise plus ou moins les différences entre activité de contrôle et activité d' évaluation :

18- Evaluation, pp. 27.

19- Evaluation, pp. 29.

<i>CONTRÔLE</i>	<i>EVALUATION</i>
Approche scientifique = scientifique.	Approche herméneutique = empirisme éclairé.
Vérification de conformité = norme.	Interprétation / système de référence.
Mesure du degré de conformité entre un modèle de référence constant, voire immuable et des phénomènes échéants.	Communiquer un jugement clair sur le degré de réalisation d'un projet précis à l'aide d'une grille construite à cet effet.
<i>Conséquences</i>	
Modèle prédéfini donc normatif, monoréférentiel, unidimensionnel, quantitatif.	Pas de modèle prédéfinie, multiréférentiel, intégration de l'hétérogène, qualitatif.
<i>Caractéristiques</i>	
Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle). Centration sur l'espace. Procédure finie (logique du bilan). Sommet vs base, contrôleur vs contrôlé, hiérarchie et pouvoir.	Inscrit dans une durée: prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage. Processus fini. Dialogue, partenariat.
<i>Les contenus</i>	
Portent sur des savoir, des connaissances. Portent sur des tâches élémentaires, donc portent sur les apprentissages.	Portent sur les compétences, des savoir-faire. Portent sur des tâches complexes, donc portent sur les acquisitions.
<i>Les acteurs</i>	
Contrôleur: objectivité – l'expert. Idéal d'interchangeabilité. Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable).	Evacuateur : subjectivité – artisan, nécessaires à l'évaluation. N'ont pas de caractère universel. Evaluation à un sujet.
<i>But</i>	
Eviter les dysfonctionnements ultérieurs par application de sanctions.	Remédier aux dysfonctionnements (perspective formative).
<i>Statut de l'erreur</i>	
Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque).	Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement.

Tableau: Huver & Springer (2003), voir note 19.

Cette contradiction entre contrôle et évaluation mène vers une autre question importante dans le champs de l'évaluation: l'ambiguïté autour de la personnalité de l'évaluateur. L'émergence des spécialistes dans le domaine de l'évaluation remet en cause la neutralité et le caractère « objectif » des enseignants de langues désirant évaluer le niveau de leurs élèves. Il existe deux personnalités différentes d'évaluateur: l'expert certifié et l'artisan ou l'enseignant non qualifié. Par conséquent, le problème d'objectivité reste insoluble. L'évaluateur, qu'il soit expert ou artisan, est impliqué dans le processus de l'évaluation (20).

Dans ce tableau Huver et Springer proposent une opposition presque termes à termes entre le contrôle et l'évaluation. Le premier est une opération de vérification dont le but est d'attester le degrés de conformité d'une situation à une norme définie à l'avance et au moyen de techniques que l'on peut répéter sans cesse. L'évaluation implique surtout un questionnement sur le sens de l'évaluation au moyen de références multiples qu'un évaluateur peut construire pendant l'exercice de l'évaluation.

Ces différents types d'évaluateurs affectent la didactique des langues. La standardisation de leurs pratiques d'évaluation est toujours au coeur du débat depuis l'introduction du Cadre Européen Commun des Langues (CECR). Et la tendance dominante semble pencher vers une approche plus objective vue le nombre croissant des certifications en langues basées sur des exercices standardisés issus de la psychométrie (21).

3. *Evaluation en langues et évaluation de valeurs*

La polarisation décrite par Huver et Springer dans le tableau ci-dessus ne reflète pas uniquement les différentes tendances qui dominant le débat sur l'évaluation en langues. Elle reflète également l'ensemble des valeurs de la société. L'évaluation est une activité traversée par des intérêts différents qui suscitent des interrogations sur l'équité des évaluateurs à propos des différenciations et des origines des différences entre membres

20- Veltcheff, C. (2009) : « Evaluer par les tâches: une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », Article in : « Le français dans le monde, Recherche et applications », pp. 133-141.

21- Huver, E. (2009) : « Le CECR: au service de l'évaluation? », Article in : « Education et sociétés plurilingues », numéro 27, pp. 71-82.

de la même société. Toute évaluation en langues suppose des interrogations sur les politiques de l'éducation, sur les dispositifs curriculaires et sur les cultures éducatives au sens plus large (22). Par conséquent, la sélection des programmes de langues à étudier à l'école reflète les préférences des sélectionneurs ainsi que les projets politiques que la société véhicule. Dans le monde anglo-saxon par exemple, l'emploi massif de tests dans le domaine de l'éducation répond à une vision centralisée et hiérarchique pour contrôler la société. Ce qui provoque des conflits politiques et idéologiques qui renvoient à la question de la démocratisation de l'école (23).

En France, ces conflits sur la démocratisation de l'école, ont commencé vers la fin des années 1970. Ils résultent d'une nouvelle approche pédagogique selon laquelle les élèves ne sont pas bons ou mauvais par nature. Ils ont tout simplement besoin d'un accompagnement différencié selon leur profil de manière à proposer un enseignement individualisé. Pour y arriver, cette nouvelle approche propose de relever les obstacles devant leur scolarisation par un classement des activités pédagogiques selon une échelle de difficultés sur le plan cognitif, affectif et moteur. Au moment de l'évaluation de l'apprenant, il suffit de distinguer les différents niveaux en fonction des objectifs d'apprentissage et de les mobiliser de manière pertinente (24).

4. Compétences individuelles et évaluation en langues

Les systèmes éducatifs connaissent depuis 2000 un renouvellement qui valorise les compétences individuelles. Ce renouvellement est né sous les effets de la mondialisation, de la flexibilité du marché de travail, des technologies TIC et de l'intégration des groupes politiques régionaux tels l'union européenne.

Cette dernière a cherché à déterminer les compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition. La France suit depuis 2005

22- Evaluation, p. 36.

23- Madaus G., Raczek A-E. & Clarke M-M. (1997) : « The historical and policy foundations of the assessment movement », article dans Goodwin A-L. (2012): « Assessment for equity and inclusion », New York Routledge, Ouvrage accessible en ligne à partir du catalogue de la bibliothèque de l' Université d' Utrecht.

24- Evaluation, p. 46.

ce modèle européen dans son approche de compétences et d'évaluation. Un document publié sous titre « *Le socle commun de connaissances et de compétences* » souligne ce qui suit :

« Le socle commun de connaissances et de compétences désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société. Il a été instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. » (25).

Le socle dont le texte parle est composé de sept piliers centrés autour de la tripartie connaissances - capacités - attitudes. La langue maternelle, le Français dans ce cas, et la maîtrise d'au moins une langue étrangère est l'un des piliers du socle. Ce qui implique le rôle primordiale de l'enseignement des langues.

5. Enseignement et évaluation en langues

Depuis l'introduction des normes CECR en 2001, le domaine de l'enseignement connaît un double décalage. Le premier existe entre les recherches scientifiques sur la langue et les bonnes pratiques de l'évaluation en langues. Ces recherches sont assez abondantes et diversifiées. Mais les pratiques restent inchangeables. Ce qui affecte la validité des procédures d'évaluation.

Le deuxième décalage existe au niveau de la relation entre l'enseignement de langues et les pratiques d'évaluation. Ce décalage n'est pas suffisamment étudié. Les représentations de l'évaluation en langue que se font les enseignants de l'évaluation des non francophones ou des allophones étrangers par exemple, en est un exemple qui pourraient jouer un rôle. Ici, l'attitude de l'évaluateur pourrait faire obstacle à une idée plus juste de l'évaluation. Ce qui suppose l'existence de représentations non fondées des évaluateurs (26).

25- Document accessible sur le site de l' « [Eduscol.fr](http://eduscol.fr) », Premier chapitre : « Le socle commun de connaissances et de compétences » : <http://eduscol.education.fr/>

26- Huver E. (2009) : « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France: évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues? ». Article in : « [Cahiers de l'ASDIFLE](#) », numéro 20, pp. 149-168.

A cela vient s'ajouter le fait que l'évaluation en langues est largement associée à sa fonction en fin de parcours d'apprentissage. Elle est presque uniquement réservée aux rites scolaires, aux compositions de fin de trimestres, aux tableaux d'honneurs et à la distribution des prix. De même, beaucoup de manuels d'apprentissage de langue contiennent des bilans d'acquis et d'autoévaluation curieusement toujours placés en fin de chapitre et rarement consultés (27).

En France, il n'existe pas d'organes ou de lieux de recherche qui s'occupent du domaine de l'évaluation en langues. Les premières tentatives datent des années 1960 grâce aux travaux des structuralistes qui ont commencé à décrire les trois niveaux théoriques nécessaires à l'évaluation : la langue, l'apprentissage de la langue et l'évaluation de ce qu'on apprend. Il faut attendre jusqu'à 2003 pour la création d'une première association à l'échelle européenne spécialisée en évaluation: European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) (28).

L'évaluation en langues est passée par trois périodes distinctes qui commencent en 1961 par la publication de « *Language testing : the construction and use of foreign language tests* ». La langue y est présentée comme une somme d'éléments discrets oraux et écrits qu'on peut enseigner et évaluer indépendamment. L'auteur de la publication accorde une place importante à l'objectivité qu'il soutient par la psychométrie comme outil d'évaluation (29).

Les tests en langues développés aux années 1960 et basés sur l'étude ci-dessus, ont été repris à partir des années 1970 grâce à leur utilité dans l'évaluation à l'écrit. Ils sont toujours utilisés dans les exercices à trous, de transformation, de closure, de mise en correspondance, de distinction entre réponse juste et fautive, et au choix multiple. L'introduction des TIC dans l'enseignement a d'ailleurs renforcé leur emploi. Pourtant, le travail des structuralistes n'a pas été apprécié partout. Les critiques des chercheurs francophones sont à souligner. Contrairement aux anglo-saxons, les francophones cherchaient à redéfinir la cible des apprentissages et non pas les outils.

27- Evaluation, p. 67.

28- Voir le site web officiel de l'association: <http://www.ealta.eu.org/>

29- Lado, R. (1961) : « Language testing : the construction and use of foreign language tests: a teacher's book », Longmans, London.

Ils soulignent le rôle de la compétence communicative et moins celui de la linguistique. Ils préfèrent analyser les besoins langagiers des élèves par sélection de situations utiles de communication. Les constituants de langue sont à leurs yeux moins importants pour l'évaluation en langues. L'aspect communicatif de la langue est devenu important (30).

Le résultat est qu'en France, un nouvel instrument d'évaluation appelé Niveau Seuil ou le Threshold Level a été introduit. C'est un référentiel spécifiant les savoir-faire et les savoirs obligatoires à maîtriser à ce premier niveau par tout apprenant de langue. Cet instrument va être utilisé jusqu'à l'introduction de la norme CECR.

6. Naissance de la norme européenne CECR

La norme européenne des langues telle que connue aujourd'hui trouve ses origines dans un symposium intergouvernemental organisé en 1991 sous le titre « *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification* ». Le texte final du symposium décrit la volonté de faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays. De même, il décrit le désir d'asseoir une bonne base de la reconnaissance réciproque des qualifications en langues. Ce-ci dans le but d'aider les apprenants, les enseignants et les concepteurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts (31).

La norme CECR est donc le produit d'une volonté politique de plusieurs pays européens qui aspirent à définir un instrument uniforme de langues autour de trois axes : apprendre – enseigner – évaluer. Le texte final du symposium accorde deux priorités à l'évaluation en langues : l'objectivité et la redéfinition des principes communs de certification transparente des compétences. Le texte contient aussi des définitions de l'autoévaluation ainsi qu'un portfolio européen des langues.

La critique adressée à cette nouvelle norme européenne CECR n'a pas tardé. Si la norme se veut un instrument capable de renouveler l'apprentissage et l'évaluation en langues, il doit, selon certains, sûrement accorder plus d'importance à la pédagogie et moins à la

30- Evaluation, p. 75.

31- Voir le document « Cadre Européen Commun de Référence » : (COE, 2001) : <http://tinyurl.com/35q3rl>

certification des compétences. Ce qui suggère qu'au sein du nouveau norme CECR, les mêmes tensions politico-éducatives décrites ci-dessus, existent entre certificateurs et formateurs (32).

7. CECR et nouvelles définitions de communication

La vision du norme CECR se veut provocateur d'un changement d'optique pour redéfinir la compétence et l'évaluation en langues. Deux lectures du texte fondateur sont possibles. La première s'inscrit dans une action sociale visant à apprendre à gérer et à résoudre les problèmes des citoyens dans un monde de plus en plus complexe. La deuxième s'inscrit dans une approche didactique dans laquelle la langue et la communication sont au centre des activités à l'école. Les exemples de types de productions dans lesquelles ces activités s'inscrivent sont la production écrite et orale, la compréhension et l'interaction. Il s'agit donc de maîtriser des savoirs différents dans le but d'adapter la production langagière à des situations spécifiques de communication (33).

Ainsi la coopération entre les pays européens a entraîné une certaine uniformisation des examens dont la majorité est désormais reliée aux niveaux de référence CECR. En même temps, un autre problème décrit ailleurs dans cette thèse, persiste. Dans le domaine de l'évaluation en langues, l'évaluation certificative semble prendre le dessus sur l'évaluation formative. Mais il est encore tôt pour en juger les effets à long terme (34).

En effet, certains critiques pensent que l'avancée de l'évaluation certificative dans l'enseignement des langues au détriment de l'évaluation formative, est un danger pour l'efficacité de l'enseignement. Les objectifs fixés par la loi pour soutenir l'application du norme CECR, risquent d'être marginalisés. Un exemple de ces objectifs est l'acquisition d'au moins le niveau A1 en fin de classe première par les élèves apprenant une langue (35).

32- Coste D. (2006): « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? », Article in: Le Français dans le monde, numéro 343, pp. 18-19.

33- Beacco J. : (2007) : « L'approche par compétence dans l'enseignement des langues », Collection Langues et Didactique, Didier, Paris. p. 56.

34- Evaluation, p. 90.

35- Evaluation, p. 91.

L' introduction du Portfolio européen de langues (PEL) a joué un rôle dans l' avancée de l'évaluation certificative. Le portfolio vise à faciliter la reconnaissance des compétences langagières partout dans les pays membres dans le but de favoriser la mobilité sociale. Le problème est que le PEL n'échappe pas aux tensions qui existent dans les différents pays concernés. D'où la nécessité de différenciation au niveau des besoins d'enseignement et d'évaluation en langues (36).

Le CECR a donc marqué dès son introduction le renouvellement des recherches en évaluation. Le PEL en tant qu'instrument joue un rôle important dans la revalorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Plurilingue et pluriculturelle veulent dire ici la maîtrise de plusieurs langues et l' expérience de plusieurs cultures pour communiquer et interagir dans les différents pays membres de l' Union Européenne. Ce qui facilite l' intégration économique, culturelle et politique de l' Union. Par conséquent, les anciens principes hérités de la compétence de communication monolingue semblent perdre du terrain. Le CECR nécessite de nouvelles approches de l' évaluation pour mettre en valeur les caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle (37).

8. Guide méthodologique de l'évaluation en langues

Chaque action d' évaluation en langue engage un évaluateur avec des pratiques et des outils que celui-ci doit être en mesure de sélectionner, d'élaborer et d'analyser. Ces outils et pratiques dépendent dans leur combinaison du contexte et des objectifs de l'évaluation. En général, les guides méthodologiques actuels décrivent ces outils et pratiques comme suit:

<i>Quand évalue-t-on?</i>	évaluation instrumentée # évaluation non-instrumentée
<i>Qui évalue?</i>	évaluation externe # évaluation interne, autoévaluation, coévolution, hétéroévaluation
<i>Qui est évalué?</i>	les apprenants, les enseignants, les dispositifs
<i>Qu'est-ce qui est évalué?</i>	les connaissances, les savoirs, les compétences, les savoir-faire, les processus, les capacités, les procédures, les stratégies, les savoir-être
<i>Pourquoi évaluer?</i>	Évaluation initiale, évaluation formative, évaluation sommative

Tableau: Evaluation, p. 96.

36- Evaluation, p. 92.

37- Evaluation, p. 93.

Le terme outil englobe l'ensemble des activités d'évaluation, c'est à dire les questions, les problèmes et les tâches nécessaires. L'outil est réparti en fonction du type attendu de réponse. Huver et Springer donnent une liste d'outils les plus utilisés qui sont: QCM, tableau, tests d'appariement ou de discrimination auditive, tests de classement, textes lacunaires ou exercices à trous, QROC ou questionnaire à réponse ouverte, textes induits, compte-rendu, synthèse, commentaire, dissertation et création (38).

Dans un souci d'objectivisme, le choix des outils doit être validé par la pertinence des liens entre finalités, objectifs et activités proposées. Il est également nécessaire de s'assurer que le contenu de l'enseignement soit cohérent avec le contenu de l'évaluation. Ce qui ne veut pas dire que les deux contenus sont les mêmes. Une évaluation peut être orale alors que l'enseignement est en écrit (39).

L'évaluation en langues nécessite donc des outils de jugement qui peuvent être de deux ordres. En cas de mesure des connaissances unidimensionnelles, l'évaluateur doit vérifier la conformité des réponses données au regard des réponses attendues qui constituent en fait l'outil de jugement. C'est donc un outil fermé. La vérification ici ne dépend pas de l'évaluateur. L'outil a un caractère objectif. Dans des situations où les outils sont ouverts, l'évaluateur intervient car il doit interpréter les résultats des tests. Il doit recourir à des référentiels de jugement préexistants pour prendre une décision. Les outils utilisés rendent l'évaluation moins objective (40).

Les descripteurs ou indicateurs renvoient à des éléments concrets et cueillis dans la réalité de l'objet à évaluer. Ces descripteurs dépendent fortement des critères abstraits, invariables et rangés par grilles retenus par l'évaluateur qui s'en appuie pour évaluer. De ces « grilles de critères » il existe des variétés différentes. la norme CECR propose des critères sous forme d'une matrice de grille en matière d'évaluation en langues. Les descripteurs y sont rangés sur une échelle déclinante de six niveaux différents qui correspondent à chaque activité langagière. Les échelles peuvent prendre des formes multiples. Outre l'échelle connue A, B et C la grille offre aussi des échelles de notations en numériques, en points et en appréciations tels nul, bien, bon...

38- Evaluation, p. 101.

39- Evaluation, p. 103.

40- Evaluation p. 105.

Ce qui nous concerne dans cette thèse est la grille d' échelles A, B et C qui décrit les niveaux et dimensions de la compétence langagière. La grille permet d' évaluer les apprenants de Français langue étrangère (L2) au regard de niveaux explicites. Ce qui limite le risque d' évaluer les performances en comparant les résultats à ceux idéalisés des « natifs français », y compris au niveau C1 et C2.

L' usage de la grille CECR peut avoir deux objectifs différents. Dans le cas où il s'agit d' évaluer une production au regard d' un niveau préétabli, on doit associer à chaque critère sélectionné un descripteur correspondant au niveau visé. En d' autre termes, il faut vérifier si le candidat est proche du niveau qu' il ambitionne. C' est le cas par exemple du programme d' enseignement aboutissant au Diplôme d'Etudes en Langues Français (DELF).

Dans le cas où il s'agit de l' évaluation d' un produit pour positionner un candidat sur une telle ou telle échelle, il faut associer à chaque critère sélectionné un ensemble de degrés et de descripteurs correspondant à chacun de ces degrés. C' est le cas des cours de langues aboutissant au Diplôme de Compétence en Langue Française (DCL). La dernière version de grille publiée par le ministère de l' éducation nationale en France est à consulter sur Internet (41).

Un autre point important dans l' évaluation en langues est le débat sur la notation après chaque examen. Bien qu'elle ne soit qu'une part de l' évaluation, la notation par chiffres occupe toujours une place importante dans le système scolaire. Elle est chargée de significations émotionnelles, sociales et symboliques pour les enseignants, les apprenants, les parents et les établissements. La notation des examens est souvent un résultat de contraintes, de négociations et des arrangements. En revanche, elle ne peut être fiable. Mais il est possible de canaliser son aspect subjectif grâce à des barèmes. Dans ce cas, l' évaluateur doit se demander si l' acte de noter est pertinent par rapport à l'objectif de la notation. Si c' est le cas, il lui faut un barème cohérent avec les objectifs de l' enseignement. Il faut toujours interroger le sens de chaque notation (42).

41- A consulter sur le site web: <http://tinyurl.com/q5kq83w>

42- Evaluation, p.110.

9. Difficultés d'évaluation en langues

Nous avons vu dans l'introduction à cette thèse que pas tous les évaluateurs en langues font usage des grilles basées sur la norme CECR. Il faut donc savoir pourquoi il est difficile de suivre ce norme. Plusieurs réponses sont possibles. Les descripteurs utilisés pour déterminer les normes portent sur l'âge, le niveau de scolarisation et le niveau intellectuel de l'apprenant. Ces descripteurs ne sont pas tous adaptés pour évaluer le niveau de langue des élèves à partir de l'âge de 12 ans. Ils sont adaptés pour des apprenants plus âgés, mieux éduqués et qui apprennent une nouvelle langue. Par conséquent, les apprenants moins scolarisés et les analphabètes ne sont pas en état d'atteindre le moindre niveau exigé par la norme CECR, ni dans leur propre langue maternelle, ni dans une langue étrangère. Même chose vaut également pour les gens qui apprennent de manière formelle une nouvelle langue. la norme CECR ne peut donc servir que de guide idéal d'apprentissage (43).

Une autre réponse possible est qu'il manque encore des données scientifiques sur les fautes de langue commises par les apprenants de la langue à la fin de leurs études scolaires. Une étude publiée en 2012 aux Pays-Bas vient d'affirmer ce fait. Des 109 examens étudiés, aucun élève n'a pu atteindre le niveau de langue exigé par la norme (44). Dans le cas de l'apprentissage du Français, il y a deux problèmes à signaler. Le premier se pose au niveau de la validité des textes qui restent loin de la réalité des apprenants. Pour résoudre ce problème, il faut offrir des situations réelles dans lesquelles l'apprenant pourrait un jour communiquer avec un natif francophone de France ou d'ailleurs dans des situations réelles. Le deuxième problème porte sur le niveau exigé à l'examen oral et écrit. Par exemple, les élèves doivent avoir à la fin du vwo au moins le niveau B2 selon la norme CECR. Or ce n'est pas souvent le cas. A l'origine de ce problème est le vocabulaire trop spécialisé et les situations de communication loin du vécu quotidien des apprenants (45). A quoi sert d'apprendre aux élèves à ce niveau de rédiger une lettre de sollicitation auprès d'une rédaction d'un journal régional à l'ouest de la France pour passer un stage?

43- Kwakernaak, E. : (2010) « Het ERK hinkt », Article in : « Levende Talen », jaargang 97.

44- Gein, J. van de (2012) : « Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs ». Article in : « Levende Talen », Jaargang 13.

45- Kwakernaak, E. (2008) : « CITO spreekvaardigheid », Article dans : « Levende Talen », Jaargang 95.

10. Conclusion du chapitre II

La plupart des travaux scientifiques parus en Français sur l' évaluation en langues sont publiés après l'introduction en 2001 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR). De cette insuffisance des études résulte une certaine dépendance des outils et des pratiques inconnus. L' ambiguïté des termes « évaluation » et « évaluateur » ne facilite pas les choses. En plus, les dernières études suggèrent que les enjeux politiques, sociaux et culturels sont à l' origine de la complexité et des pratiques privilégiées de l'évaluation en langues. L' état actuel des lieux suggère qu'il n'existe pas une seule bonne pratique d' évaluation mais un ensemble de pratiques différentes d'un contexte à l' autre. De même, il n' existe pas d' études détaillées sur la personnalité ambiguë de l' évaluateur ainsi que le rôle des outils dont il dispose pendant l' évaluation.

Il y a deux théories scientifiques qui se partagent le domaine l' évaluation en langue. La première a tendance à présenter toute évaluation comme une approche objective, quantitative, techniquement et irréprochable. La deuxième théorie présente l' évaluation en langues en tant que champ complexe, évolutif, instable et donc subjective. De ces deux théories est née une certaine polarisation qui influence la didactique des langues. L'introduction de la norme CECR contribue à redéfinir un instrument uniforme de langues autour de trois axes: apprendre – enseigner – évaluer. La norme est importante pour le renouvellement l' enseignement des langues dans la mesure où le texte fondateur décrit sept piliers centrés autour de trois axes: connaissances, capacités et attitudes.

Mais, selon les critiques, si la norme se veut un instrument capable de renouveler l' apprentissage et d' évaluation en langues, elle doit accorder plus d' importance à la pédagogie et moins à la certification des compétences car l'aspect communicatif de la langue devient plus important. Ensuite, elle doit mettre l'action sociale au coeur de l' apprentissage pour gérer et résoudre les problèmes des citoyens dans un monde de plus en plus complexe. Par conséquent, elle doit renforcer l'approche didactique dans laquelle la langue et la communication sont au centre des activités à l'école. Des exemples d'activités sont la production écrite et orale, la compréhension et l'interaction. Enfin, la norme doit faciliter la maîtrise de plusieurs langues et l' expérience de plusieurs cultures pour communiquer et interagir dans les différents pays membres de l' Union Européenne.\

III. Evaluation en langues aux Pays-Bas

Nous avons écrit ailleurs que la norme CECR a été introduit aux Pays-Bas grâce aux travaux des sites de référence comme ERK.nl (Europese Referentiekader voor Talen). Nous utiliserons dans la suite de cette thèse l'abréviation CECR chaque fois qu'il s'agit aux Pays-Bas où l'évaluation en langues est centrée sur cinq activités différentes: l'écrit, l'oral, la lecture, la compréhension et l'interaction. Chaque activité est évaluée de façon différente. De même, chaque activité peut contenir des sous-catégories que l'on peut évaluer séparément. La lecture et la compréhension sont par exemple des activités intenses qui demandent des critères différents d'évaluation. Un élève de la classe vwo 6 pourrait bien avoir un niveau B2 à la compréhension mais en oral son niveau ne dépasse pas B1.

Selon une recherche récente, l'évaluation en langues est plus efficace lorsqu'elle sert à tester les compétences que l'élève peut utiliser dans des situations de communication réelle. Par exemple, dans certaines situations, l'élève doit parler au téléphone et en même temps prendre des notes qu'il faut communiquer plus tard à ses collègues. Ce sont trois activités langagières qui nécessitent des types différents d'évaluation. C'est ce que les chercheurs appellent l'évaluation intégrée. Les enseignants néerlandais évitent ce type d'évaluation car il est parfois difficile de déterminer la quelle des compétences il faut réviser au cas où l'élève doit repasser son examen. Ils préfèrent déterminer d'abord l'objectif d'une évaluation intégrée avant de l'utiliser (46).

Certaines écoles ont développé des méthodes d'examen qu'ils utilisent durant toute l'année scolaire. Ils choisissent les sujets à proposer et composent les questions. Ils utilisent des matrices pour garder un certain équilibre entre les compétences à examiner. Mais, ce n'est pas tout. Par exemple, pour rédiger un e-mail et pour l'envoyer à un copain, il est nécessaire que l'élève doit d'abord réfléchir sur le sujet, ordonner ses idées, prendre des notes s'il le faut et utiliser le ou les formulaires disponibles sur Internet avant d'envoyer son e-mail. Ce sont des compétences que l'élève doit maîtriser mais qui sont difficiles à évaluer lors de la tâche.

46- Til, Alma van (2011), « Toetsen met het ERK in de klas », Article in: « Toetsen en beoordelen met het ERK », site web : www.cito.nl.

1. Evaluation des catégories de compétences

Les matrices sont donc limitées mais en même temps utiles pour examiner les catégories de compétences et le comportement langagier des élèves. Ce qui permet de travailler de façon systématique pour développer et évaluer un examen (47). Pour une évaluation à l'oral (présentation, dialogue, conversation...) au niveau vwo et havo, l'élève doit par exemple savoir chercher et rassembler de l'information utile pour son sujet. Il doit ensuite savoir comment ordonner l'information et la présenter en public. Enfin, il doit savoir comment réagir aux commentaires et intégrer les contributions des autres élèves. Dans certains domaines professionnels, l'évaluation des catégories comme les compétences sociales et communicatives, joue un rôle important mais n'est pas obligatoire dans d'autres domaines. Certains secteurs d'emploi demandent que l'apprenant doit savoir comment recevoir et accompagner un client, comment mener un déjeuner d'affaire, comment aborder et finir une discussion formelle et comment maintenir son étiquette en présence des hôtes étrangers. Ici, on met l'accent sur les stéréotypes et les préjugés qui existent dans la société mais que les élèves traitent rarement à l'école (48).

Le langage est conçu aux Pays-Bas comme le trait d'union entre domaines de connaissance qui englobent des niveaux et des contextes différents. La difficulté au niveau de la communication vient des transferts que nous faisons à chaque déplacement entre un domaine et un autre. Le domaine que nous connaissons le mieux détermine finalement le type de langage que nous parlons au quotidien. La norme CECR permet justement de distinguer ces différents domaines de connaissances composés de domaine public, personnel, professionnel et éducatif. Les matrices ont cet avantage qui permet d'évaluer les différents niveaux d'activités langagières. Ecrire un essai n'est pas la même chose que faire une présentation orale. Dans le premier cas, on parle d'activité de haut niveau, dans le deuxième il s'agit d'une activité de bas niveau. Le terme scientifique utilisé pour désigner les deux niveaux d'activité est « laag en hoog gedragscategorie » (49).

47- Idem. (deuxième chapitre)

48- Idem.

49- Roelofs & Visser, (2011) & Pennewaard, (2011), cités par Alma van Til.

2. Les trois niveaux du CECR

Il existe trois échelles d'évaluation en CECR. La première est pour examiner l'oral et l'écrit. La deuxième porte sur les stratégies du planning et de la compensation. La troisième est utilisée pour tester les compétences grammaticale, la cohérence et la cohésion (50). De même, les compétences peuvent avoir des sous-catégories qu'il faut également évaluer pour avoir une idée plus complète des compétences des élèves. Pour suivre et comprendre une conversation au niveau B1, l'élève doit maîtriser quelques stratégies de l'expression orale ainsi que le vocabulaire classé au niveau B1. Le tableau suivant résume les sous-catégories de cette compétence comme suit:

<i>Compétence</i>	<i>Sous-catégorie</i>
Oral	Monologue
Conversation	Discussion informelle
	Réunion
	Déjeuner d'affaire
	Echange informel

Pour mieux évaluer les sous-catégories, les évaluateurs utilisent des matrices qui peuvent être dans certains cas liées entre elles. Un déjeuner d'affaire pourrait bien être évalué et interprété comme une discussion informelle sans avoir aucune influence sur l'évaluation. Les matrices contribuent également à la familiarisation des élèves avec le langage dont ils auront besoin un jour dans des situations réelles de communication avec les natifs (51).

Une fois les matrices développées, il faut déterminer les compétences à examiner. Un examen à l'oral ou à l'écrit doit prendre en considération au moins quatre points. Le premier est le niveau de langue. Les élèves doivent d'abord savoir à quel niveau ils se trouvent. Il faut en parler avec eux avant l'examen. Le deuxième point est le contexte de l'examen. A l'expression orale, les élèves doivent savoir qui est leur partenaire pendant une conversation, quel est son rôle et ils doivent savoir s'ils seront examinés en public.

50- Alma van Til, p. 85.

51-Idem, 84.

Le troisième point est le genre de questions à poser. Celles-ci doivent être précises car l'élève doit savoir exactement ce qu'il faut faire. Le dernier point est la langue cible. L'examen doit contenir des fragments écrits ou audiovisuels dans la langue cible pour créer l'effet d'une communication authentique (52).

En général, le niveau de l'examen que l'on propose, se trouve à un niveau plus bas que celui souhaité par la norme CECR. Ceci pour empêcher l'élève de parler et ou de lire les questions dans la langue cible avant même de commencer à répondre. L'emploi du Néerlandais aux examens a certainement un avantage car le vocabulaire utilisé dans les questions ne révèle rien du texte à lire dans la langue cible. Mais, il y a aussi un risque à éviter à tout prix. Les élèves tendent à faire de l'examen un exercice de traduction. Pour éviter ce problème, on peut rédiger une partie des questions à l'écrit en Français ou ajouter une instruction à l'oral (53). Le tableau suivant décrit un même examen proposé selon deux façons différentes qui mènent à deux résultats différents:

<i>Examen oral 1 (niveau B1)</i>	<i>Examen oral 2 (niveau B1)</i>
<p><i>Description de la situation:</i> Vous étiez hier, toi et ton ami(e) français(e), chez des copains pour fêter son anniversaire. Vous avez consommé quelques boissons alcoolisées. Racontez ce que vous avez fait après.</p>	<p><i>Description de la situation:</i> Vous étiez hier, toi et ton ami(e) français(e), chez des copains pour fêter son anniversaire. Vous avez consommé quelques boissons alcoolisées. Vous êtes rentrés chez vous mais l'un de vous avait le visage très pâle. Tu sais que ton copain a souvent des aspirines sur lui. Racontes ce que vous avez fait après.</p>
<p><i>Question élève 1:</i> Tu commences la conversation: Dis à ton ami(e) que son visage est pâle</p>	<p><i>Question élève 2:</i> Dis lui que tu as mal à la tête et demande s'il a des aspirines sur lui</p>
<p><i>Question élève 2:</i> Demande à ton ami si tout va bien</p>	<p><i>Question élève 2:</i> Réponds à ton ami(e) mais ne racontes pas que tu as mal à la tête, essaie de le convaincre de te donner une aspirine</p>

Tableau: Alma van Til, p. 54 et suite.

52- Idem, 85.

53- Idem, 87.

Pour éviter qu' un examen se transforme en exercice de traduction, les enseignants néerlandais intègrent souvent des questions ouvertes. Par conséquent, les réponses des élèves peuvent être très différentes et donc problématiques pendant l'évaluation. L' élève 2 dans le tableau ci-dessus risque de faire plus de fautes car il a besoin de plus de vocabulaire pour raconter ce qui s' est passé. En même temps, il est injuste de juger insuffisantes les réponses de l' élève 1 car elles sont très courtes et avec peu ou pas de fautes. Exemple de réponses courtes: "Rien", "Ca va" et "Aspirines?". Il est donc impossible de tester toutes les compétences de l' élève 1 car les questions de l'examen ne l'obligent pas à révéler toutes ses connaissances du Français. Par conséquent, les deux élèves pourraient passer l' examen et réussir même si leurs compétences ne sont pas du même niveau.

3. Les différents niveaux de questions de l' examen

Pour examiner le niveau réel des élèves selon la norme CECR, les enseignants prennent en considération le choix du sujet et la description des situations de communication. Plus le sujet et la situation demandent un vocabulaire précis et riche, plus le niveau CECR exigé est élevé. En même temps, il est possible que les élèves qui maîtrisent la langue au niveau B2 / C1 sont incapables de lire et de comprendre un texte difficile classé niveau B2 / C1 (54).

Quant à la description des situations, il suffit de prendre des exemples concrets comme un entretien, une réunion ou toute autre situation qui demande beaucoup de nuance et du tact. L'exemple est un entretien par téléphone avec un client insatisfait ou encore un conseil tactique à un ami qui a développé soudainement des traits désagréables. L'intégration des fragments audio d'un francophone sert également à indiquer le niveau souhaité de la langue cible.

Certains évaluateurs prennent comme exemple des examens officiels contenant plusieurs tâches de niveaux différents. Ils collaborent en cela avec d'autres enseignants des autres langues. Pour évaluer certaines compétences et déterminer ainsi le niveau des élèves, ils recourent à des critères qui pèsent aussi lourd que l'examen proposé. En cas de tâches

54- Idem, 90.

libres ou de questions ouvertes, ils proposent généralement un niveau moyen qui peut varier entre A1 et C2. Mais, il y a des nuances à signaler. Nous avons vu que les tests aux questions ouvertes (voir le tableau ci-dessus) ne permettent pas toujours de déterminer le niveau langagier des élèves et de vérifier leurs compétences. Dans ce cas, il est conseillé de proposer des examens développés selon les critères ERK car ils permettent mieux de les corriger selon des critères plus précis (55).

4. Les compétences et les sous-catégories de compétence

Aux Pays-Bas, la norme CECR distingue treize sous-catégories de compétences divisées en trois groupes qui doivent tous être évalués. Ces trois groupes sont: les compétences langagières, sociolinguistiques et pragmatiques. Le tableau suivant illustre les trois groupes et les différentes sous-catégories (56):

<i>Compétences linguistiques</i>	<i>Compétences sociolinguistiques</i>	<i>Compétences pragmatiques</i>
Niveau général de la langue	Maitrise et emploi de la langue dans différents contextes sociaux	Flexibilité: adaptation à la situation de communication
Niveau du vocabulaire	Registre de vocabulaire	Intervention: prendre la parole et continuer à parler
Emploi du vocabulaire		Thématique: savoir distinguer entre idée principale et idée secondaire
Emploi correct de la grammaire		Cohérence et cohésion: avoir une logique dans son discours
Prononciation et intonation		Aisance à l'oral
Orthographe et typographie		Présentation: savoir comment présenter l'information

Tableau: Alma van Til, p. 93.

55. Idem, 92.

56- Idem, 53.

Pour évaluer les sous-catégories de compétences, les évaluateurs ne donnent pas de points. Ils se contentent de juger globalement ce que l' élève a produit à l'examen. Le type de notation à adopter est déterminée après une fois toutes les catégories de compétences sont examinées. D'après certaines recherches, cette manière d'évaluation n' est pas sans risques (57). Pour avoir une idée des résultats de l' élève, il ne faut pas compter les fautes. En cas de notation, il est nécessaire de savoir combien de points il faut attribuer à chaque sous-catégorie (58).

5. Les méthodes de notation à l' examen

Pour évaluer les compétences, il existe trois méthodes pour décrire les différentes échelles de notation. La première est normative qui attribue des qualificatifs comme bon, excellent, assez, assez bien, correct, acceptable, passable...

La deuxième méthode est descriptive et consiste à décrire le contenu d'une production ou compétence langagière afin de l'évaluer. Là aussi, le problème de subjectivité est inévitable car les évaluateurs n'interprètent pas les résultats de façon unanime. Ils sont presque jamais d' accord sur ce qu'est « la maîtrise du vocabulaire » ou « l'emploi correct de la grammaire ».

La troisième méthode consiste à utiliser des points de repères comme référence pour évaluer. C' est ce qu'on appelle les « *ankers* » en Néerlandais. Par exemple, il est possible d' utiliser des fragments audiovisuels choisis préalablement et de les utiliser comme des références pour comparer une production orale d' un élève. Dans ce cas, les fragments fonctionnent comme un instrument d'évaluation. Ce qui en donne un caractère nettement objectif que les deux premières méthodes. Un inconvénient est que cette méthode demande plus de temps car il faut développer pour chaque examen un matériel propre (59). Le choix des fragments audiovisuels à proposer pendant les tests, doit être conforme la norme CECR. C'est un travail de recherche intense mais qui facilite l'apprentissage de la langue car les élèves sont confrontés avec des scènes variées de vie réelle dans la langue et culture françaises qu' ils sont entrain d'étudier.

57- Melse, 1990.

58- Kuhlmeier (2011), cité par Alma, p. 94.

59- Kuhlemeier, 2011.

6. Formes de collaboration et évaluation en langues

Il est possible de constituer des groupes de travail dont la tâche est de développer des examens pour les différentes langues selon la norme CECR. C'est tout à fait possible dans certains cas de l'évaluation des compétences écrites. La collaboration permet ainsi de voir les différents niveaux de langue sous plusieurs angles. Cependant, il faut éviter de reproduire les mêmes tâches pour tous les élèves dans des langues différentes. La raison est qu'il faut dans ce cas traduire le même matériel dans différentes langues. Ce qui demande du temps et ne garantit pas des examens de bonne qualité. En plus, les textes à traduire sont toujours liés à des contextes de communication qui diffèrent d'un pays à l'autre. Dans ce cas il est nécessaire de demander avis aux autres collègues évaluateurs sur la qualité des examens.

A côté du site web ERK.nl qui offre des exemples d'examen pour évaluer les compétences langagières des élèves, un autre site web intéressant est sans doute celui du CITO. Il conseille que pour obtenir des meilleurs résultats en cas d'examen à l'écrit, il faut que le niveau des questions corresponde au niveau du texte proposé ou à produire. Ici, les évaluateurs doivent recourir à des questions fonctionnelles (qui, comment, pourquoi, quel...) car elles sont plus efficaces pour déterminer si un élève a bien compris le texte. On demande à l'élève de relever une information spécifique du texte. Un exemple de questions fonctionnelles que l'on peut poser est:

- *Quel type de documents faut-il joindre à la lettre de sollicitation?*
- *Quels sont les inconvénients des médias sociaux selon le texte?*

Dans le premier exemple on demande à l'élève de donner un type spécifique de document à joindre aux lettres de sollicitation. L'élève doit dégager l'information dans la vacature qu'il a lu. Dans le deuxième exemple on questionne sa compréhension du texte. Il doit donner des exemples d'inconvénients des médias sociaux.

7. Les moments forts et la longueur des examens

La longueur d'un examen permet d'évaluer plusieurs catégories et sous-catégories de compétences à des moments différents. En Néerlandais, les évaluateurs emploient le terme « scorepunt » pour indiquer les « moments forts » dans un examen. Ces moments forts suggèrent qu'il existe un certain consensus parmi les évaluateurs sur le nombre

minimal de moments qu'un examen doit contenir pour déterminer la validité des résultats de l'évaluation. Or ce n'est pas toujours le cas car la validité dépend des objectifs de l'examen. Les critères d'évaluation d'un examen final sont par exemple beaucoup plus sévères que ceux d'un test diagnostique, très courant à l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, pour mesurer le progrès des élèves.

D'après la Commission Testaangelegenheden Nederland (COTAN), il faut au moins relever 40 moments forts ou des « scorepunten » dans un examen donné pour évaluer de façon plus ou moins objective les deux seules compétences de lecture et de la compréhension orale. Si l'examen doit obéir à la norme CECR, il faut déterminer le nombre de moments dans lesquels l'élève a répondu correctement à ce qu'on lui a demandé (60). Un examen de niveau A2 selon la norme CECR, est composé d'un matériel du même niveau. Si huit sur dix élèves d'une même classe sont au niveau A2, le pourcentage de réussite de la classe est estimé de 50% à 80%. Ce qui veut dire que les élèves ne maîtrisent pas tout à fait le niveau A2 mais ils sont dans un stade avancé. On appelle ce stade d'apprentissage un « instructieniveau », le niveau d'instruction. Si le pourcentage de réussite de la classe est moins de 50%, on parle d'un niveau de « frustratieniveau », un stade d'apprentissage qui se trouve entre deux niveaux différents. Les deux stades révèlent à quel point il est difficile d'estimer le niveau des élèves et de travailler selon la norme CECR. L'évaluation dépend ici du niveau de langue des élèves qui ne correspond pas nécessairement au niveau des examens proposés.

8. Estimation des niveaux et méthodes de notation

Les deux méthodes les plus utilisées aux Pays-Bas pour évaluer un examen sont « Angoff » et « Hofstee ». La première permet aux évaluateurs de justifier le choix de l'examen ainsi que la manière dont ils ont évalué. Si par exemple l'évaluateur pense que le niveau d'un élève se trouve nettement au-dessus ou au-dessous du niveau B1, il peut prendre comme exemple un élève imaginaire qui est exactement au niveau B1 pour comparer les résultats des deux. L'élève imaginaire fonctionne comme cadre de référence (61). Une estimation juste des moments « scorepunten » pendant l'examen reste

60- Alma van Til (2011), « Toetsen met het ERK in de klas ». Article publié sur: www.cito.nl.

61- Alma van Til, p. 89.

quasiment impossible. Mais, si l'évaluateur arrive à déterminer une moyenne d'entre 20 et 30 moments par élève, il lui est alors possible de déterminer que les élèves ayant au moins 20 moments, pourraient atteindre le niveau exigé. Dans ce cas, il ne doit pas comparer leurs résultats avec ceux des autres élèves mais appliquer directement la norme CECR.

La deuxième méthode est appelée « Hofstee ». Elle permet d'évaluer le résultat de l'examen dans sa totalité. L'élève doit avoir au moins 60% des résultats justes pour passer son examen. Si plus de 90% des élèves a réussi ou moins de 50% a échoué, la méthode permet à l'évaluateur de réviser les questions pour réaliser les deux objectifs principaux de l'examen, à savoir une estimation réaliste du niveau des compétences des élèves et un pourcentage acceptable de réussite (62).

Pourtant, la réalité veut qu'aux Pays-Bas les évaluateurs donnent souvent des notes. La notation est parfois même standardisée grâce à des logiciels spécialisés comme ceux de « *Toetsen op School* ». Ils contribuent à réaliser trois objectifs d'un seul coup, c'est à dire de gagner du temps: évaluer les compétences, analyser la longueur de l'examen et fixer le nombre des moments « scorepunten ». La validation des examens se fait postérieurement selon les différents niveaux du norme CECR exigés pour chaque examen.

9. Conclusion du chapitre III

La norme CECR est connue aux Pays-Bas sous le nom ERK (Europese Referentiekader voor Talen). Elle permet une évaluation en langues centrée sur cinq activités: l'écrit, l'oral, la lecture, la compréhension et l'interaction. Chaque activité peut contenir plusieurs sous-catégories que l'on peut évaluer séparément. Certains évaluateurs ont développé des instruments sous forme de grilles et de formulaires d'évaluation basés sur les critères CECR. Ces instruments permettent une évaluation de trois échelles différentes. La première est pour examiner l'oral et l'écrit. La deuxième porte sur les stratégies du planning et de la compensation. La troisième sert à tester les compétences grammaticale, la cohérence et la cohésion. Le niveau de langue du matériel que l'on offre pendant

62- Berkel, H.J.M. van (1999): « *Zicht op toetsen* ». Editions Van Gorkum, Assen.

l' évaluation est nettement plus bas que le niveau exigé par le CECR. Le sujet et le contexte de communication sont importants car l' élève doit apprendre à communiquer dans des situations sociales réelles.

En général, les évaluateurs néerlandais utilisent trois méthodes de notation pour évaluer les compétences langagières des élèves. La première est normative qui attribue des qualificatifs comme bon, excellent, assez, assez bien, acceptable, passable... La deuxième est descriptive et consiste à décrire en détail le contenu d'une production ou compétence langagière. La troisième consiste à utiliser les "ankers", des points de repères comme référence pour évaluer. Certains évaluateurs utilisent ce qu'on appelle l' évaluation standardisée grâce à des logiciels spécialisés comme ceux de « Toetsen op School ». D'autres utilisent des examens assez longs pour évaluer plusieurs catégories et sous-catégories de compétences à des moments différents appelés des « scorepunten ». Ces moments forts suggèrent qu'il existe un certain consensus sur le nombre minimal de moments qu'un examen doit contenir pour déterminer la validité des résultats. Or ce n'est pas toujours le cas car la validité dépend des objectifs de l' examen. Les critères d' évaluation d'un examen final sont beaucoup plus sévères que ceux d'un test diagnostique très courant à l' enseignement secondaire. Dans tous les cas, il existe un problème de subjectivité non résolu. Difficile à résoudre.

IV. Enquête auprès des évaluateurs aux Pays-Bas

1. Introduction

Grâce à l' introduction en 2001 du Cadre Européen de Référence (CECR), les enseignants des langues étrangères sont mieux équipés pour évaluer le niveau de langue des élèves au secondaire. Le CECR permet de développer les méthodes d' apprentissage de langue, d' adapter les trajets d' apprentissage au niveau des apprenants et de suivre à long terme les prestations des élèves (Huver & Springer, 2011). Aux Pays-Bas le CECR est introduit en 2007 sous le nom ERK. Une enquête sur l' utilité de la norme a révélé que 78% des enseignants interrogés sont familiers avec la norme (SLO, 2012). Pourtant ils ne utilisent pas tous la norme pour évaluer à l' oral au secondaire dans les classes havo et vwo.

Pour en savoir plus j 'ai interviewé la section de français au Collège Anna van Rijn. Les questions posées portent sur les connaissances des critères CECR, sur son emploi à l' oral au secondaire et sur ce que les professeurs souhaitent améliorer dans les grilles d'évaluation. Les professeurs participants utilisent tous les critères CECR mais ne sont pas d' accord sur son utilité pour maîtriser la langue. Par exemple la description des six niveaux de langue A1, A2, B1, B2, C1 et C2 ne correspond pas au niveau des élèves. Par conséquent, ils sont incapables d' associer les critères des différents niveaux exigés par la norme et publiés dans le manuel utilisé au Collège Grandes Lignes et leurs propres performances pendant l' apprentissage de la langue. Les professeurs proposent d' adapter le matériel pédagogique utilisé et d'ajouter des sous-catégories dans les grilles pour une meilleure évaluation.

2. Cadre théorique

Si les enseignants sont suffisamment informés sur la norme CECR, ils ne sont pourtant pas nombreux à l'adopter. Le nombre des évaluateurs qui recourent au CECR est en fait restreint. Il n' existe pas non plus de lois qui obligent les évaluateurs en langues à utiliser la norme. En plus, les enseignants ne sont pas tous d' accord sur son utilité (SLO, 2012). Aux Pays-Bas, de tous les enseignants des langues étrangères (L2), ceux et celles qui enseignent le français sont les plus informés sur le CECR. Ils sont également nombreux à consulter le site ERK.nl pour s' instruire sur l'évaluation en langues (Graaff & All, 2010).

Question principale

La majorité des enseignants du français au secondaire (havo / vwo) ont des difficultés à adopter la norme pendant l'évaluation à l' oral. J' ai remarqué ce phénomène dans deux écoles

où j' ai travaillé, à savoir le Collège Farel d'Amersfoort et le Collège Anna van Rijn de Nieuwegein. Les professeurs dans ces deux établissements sont divisés quant à l'utilité de la norme. Ils donnent comme exemple la difficulté des critères exigés pour maîtriser les six niveaux de langue A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Les élèves du secondaire atteignent rarement les niveaux exigés. Pour en savoir plus, j' ai réalisé une interview face à face avec deux sections de français dans les établissements mentionnés. De même, j' ai mené une enquête auprès de 57 enseignants qui travaillent dans différents établissements à travers le pays. L' objectif est d'une part, répondre à mon propre besoin quotidien d' évaluer les compétences langagières des élèves. D' autre part, j'espère contribuer à une meilleure compréhension des normes CECR pour une adoption plus large au sein des professeurs de français aux Pays-Bas.

Trois parties de la question principale

La question principale de l'interview et de l' enquête est donc de savoir quelles sont les pratiques et les connaissances des enseignants de français vis-a-vis des critères de la norme CECR pour évaluer à l' oral au secondaire. Cette question principale peut être divisée en trois parties distinctes:

a- A quel point les enseignants de français au secondaire utilisent-ils la norme CECR pour évaluer à oral?

b- Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignants de français n'utilisent pas la norme?

c- Y-a-t-il des critères autres que ceux de la norme CECR que les enseignants de français utilisent au secondaire?

3. Méthode

Participants

J' ai choisi d'enquêter auprès de deux catégories de participants La première catégorie est composée de professeurs de français qui enseignent dans deux collèges où j' ai travaillé en 2013 et 2014, à savoir le Collège Farel à d'Amersfoort et le Collège Anna van Rijn à Nieuwegein. Chacun des collèges comprend une section de français composée de 5 professeurs dont au moins un professeur qui utilise régulièrement la norme CECR pour évaluer à l'oral. Les professeurs dans les deux collèges ont une expérience de plus de 10 ans d'expérience.

La deuxième catégorie est composée de professeurs de français qui travaillent au secondaire. J'ai pu les contacter par courrier électronique grâce à la liste de distribution List-Frans@digischool.nl. C'est un media digital pour échanges entre professeurs de français aux Pays-Bas. Au total 57 participants ont rempli l' enquête. Ils représentent différents établissements scolaires dans

différentes régions du pays. L'âge des participants varie de 30 à 55 ans avec une expérience moyenne d'évaluation au secondaire de plus de 10 ans. Les figures suivantes illustrent la participation à l'enquête comme suit:

● Visites totales (185x) ● Enquêtes remplies (57x)

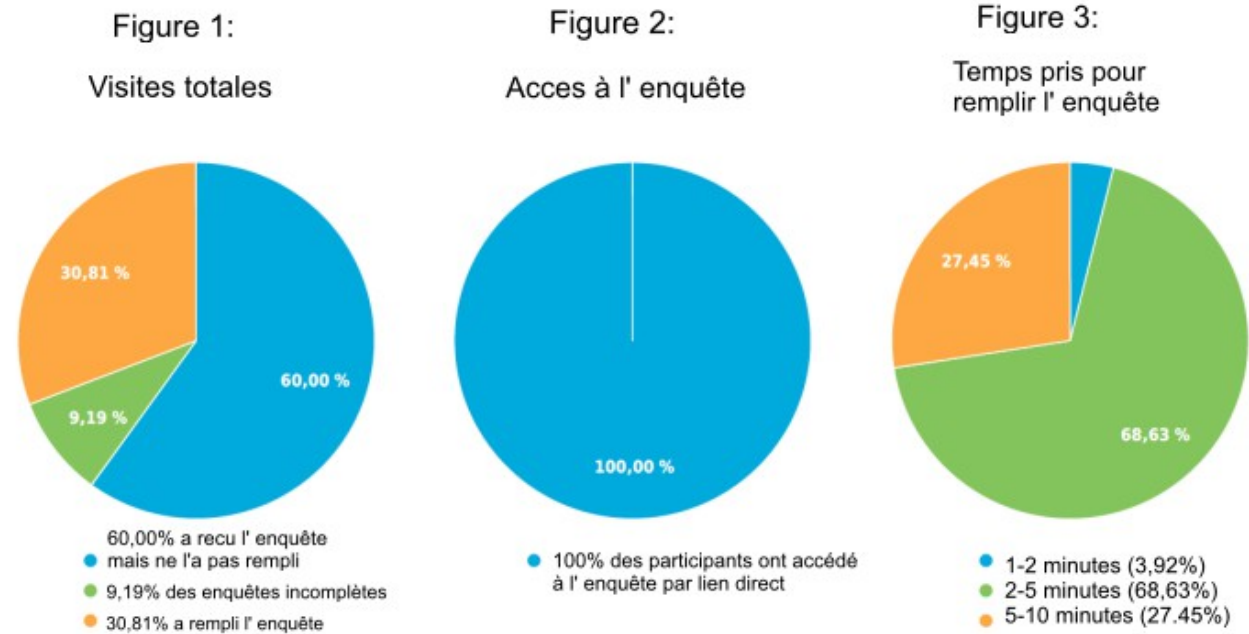


Figure 1: le nombre des participants qui ont reçu l'enquête en ligne: 185x

Figure 2: le nombre total des participants qui ont rempli l'enquête en ligne: 57x

Figure 3: le temps moyen que les participants ont pris pour remplir l'enquête.

Avant de commencer mon enquête et mes interviews, j'ai d'abord proposé le sujet de cette recherche et le plan de travail à deux collègues d'études qui ont discuté sur la norme CECR ainsi que sur le plan et les objectifs de ma recherche. Ensuite, j'ai proposé les résultats à mon accompagnateur avec qui j'ai établi la liste définitive de 15 questions de l'enquête et de 3 questions des interviews. La liste des questions porte sur quatre types de connaissances différents, à savoir la position des professeurs vis-à-vis de la norme CECR, les instruments utilisés pour évaluer à l'oral, la manière d'évaluer et le niveau professionnel des évaluateurs. La liste contient des questions de type ouvert, fermé et des questions multiple choice.

Plan de travail

L'enquête est composée de 15 questions de type ouvert, fermé et choix multiple (voir l'annexe à la fin de cet article pour la liste complète des questions en Néerlandais). Les questions portent sur trois domaines différents: les connaissances générales de la norme CECR (questions 1-4),

les connaissances sur l'évaluation en langues (questions 5-9) et le niveau professionnel des évaluateurs (questions 10-15).

Quant à l' interview, elle contient trois questions. La première est pour savoir dans quelle mesure les professeurs dans les deux collèges, utilisent la norme pour évaluer à l'oral. La deuxième porte sur les raisons pour lesquelles ils utilisent ou pas la norme. La troisième consiste à savoir quels critères autres que ceux décrits dans les formulaires officiels sont utilisés pendant l' évaluation.

Méthode d' analyse

Après avoir collecté les 57 enquêtes remplies, j' ai lu toutes les réponses qui correspondent à chaque question posée. Ensuite, j' ai rangé dans une table les réponses selon le type de questions fermées ouvertes ou multiple choice. De même, j' ai fait un résumé en français des réponses aux questions ouvertes 3, 4 et 15. Une fois fini, j' ai regroupé toutes les réponses en suivant l'ordre initial des questions telles posées dans l' enquête. Finalement, j' ai contrôlé si les réponses correspondent aux résultats que j' ai lu dans la littérature scientifique sur l' évaluation à l'oral au secondaire aux Pays-Bas.

Pour les interviews face à face avec les participants des collèges d' d'Amersfoort et de Nieuwegein, j' ai pris des notes sur papier au moment de l' interview. Après la rédaction des réponses, j' ai fait deux comparaisons. La première concerne une comparaison entre les opinions des participants sur le CECR dans les deux collèges. La deuxième comparaison est faite pour déterminer si les opinions des participants dans les deux collèges correspondent ou pas aux conclusions décrites dans la littérature scientifique.

L'intérêt de cette méthode d'analyse est que les questions posées dans l' enquête et pendant les interviews sont limitées aux quatre types de connaissances jugés indispensables par mes collègues et mon accompagnateur pour répondre à la question principale de cette recherche. Autrement dit, je me suis limité aux questions pour savoir ce que les participants pensent des normes CECR, pour savoir quels instruments d'évaluation ils utilisent, pour comprendre le contexte scolaire où ils travaillent et pour déterminer le niveau d'instruction de chaque participant par rapport aux normes. Les données rassemblées ont permis d' avoir une idée sur l' emploi et la fonction des critères CECR au secondaire. Les résultats de l' enquête ainsi que ceux des interviews sont présentés ci-dessous.

4. Résultats

Réponses des participants à l'enquête

Ci-dessous je présente la traduction des réponses aux questions suivie, là où il le faut, de mes commentaires. Pour les questions originales que j' ai posées en néerlandais, voir l' annexe à la fin de cet article :

<i>1. Etes-vous familier avec la norme CECR pour évaluer à l'oral?</i>	
Oui	78.95%
Partiellement	14.04%
Non	7.02%

Table 1

Comme on peut voir, la majorité absolue des participants sont familiers avec la norme CECR pour évaluer à l'oral. Seuls 4 participants ne sont pas au courant de la norme.

<i>2. Est-ce que votre section utilise la norme pour évaluer à l' oral les élèves du secondaire?</i>	
Toujours	35.09%
Parfois	38.60%
Non	24.56%
Ne sait pas	1.75%

Table 2

D'après les réponses à la première question, 78.95% des participants sont familiers avec la norme. Les réponses à la question 2 montre pourtant que seul 35.09% l'utilise toujours, 38,60% de temps en temps et un quart ne l' utilise pas.

3. Si oui, quelles sont les raisons pour lesquelles vous faites usage de la norme?

Les réponses données varient d'un évaluateur à un autre mais s' accordent toutes sur le fait que la norme contribue à prendre conscience des tâches pendant l'apprentissage de la langue. Le niveau de langue exigé à l' école est le même que celui proposé par la norme. Les critères sont clairs et répondent aux besoins de l' évaluation à l' oral. Les élèves peuvent comparer leurs résultats avec ceux de leurs camarades et les évaluer. Ce qui aide les évaluateurs à expliquer les différents niveaux de langue aux élèves en cas de besoin. D'autres évaluateurs utilisent la norme uniquement pour préparer leurs élèves à passer l' examen Delf. Ou encore, ils utilisent la norme car les objectifs sont les mêmes que ceux de l' école, avec ceux de la politique du ministère de

l' éducation, avec les objectifs du CITO ou avec les objectifs de la méthode Grandes Lignes utilisée à l'école.

4. Si non, quelles sont les raisons pour lesquelles vous ne faites pas usage de la norme?

On peut diviser les réponses données à cette question en deux catégories. La première porte sur l' insuffisance de l'information disponible sur la norme. Les évaluateurs ne sont pas au courant. Dans certains cas, la norme est quasiment inconnue à l'école car jamais personne n' en a parlée. La deuxième catégorie de réponses porte sur l' insuffisance des connaissances des évaluateurs pour utiliser la norme. Ceux-ci sont au courant mais ne sont pas habitués à l'utiliser car mal instruits. Ils sont par exemple incapables de distinguer entre les critères de chaque niveau de langue (de A1 jusqu'au C2) tels décrits par la norme CECR. Par conséquent, ils ont fini par inventer leurs propres instruments d' évaluation sous forme de formulaires et de grilles. D' autres négligent la norme pour ne pas avoir à l'utiliser. Ceux et celles qui veulent bien l' utiliser n' y arrivent pas par manque de matériel d' évaluation développé selon les critères CECR. Ils citent le manque de formulaires simples et le manque de temps pour évaluer. Un seul évaluateur a souligné le manque d'uniformité des grilles et le manque de transparence.

<i>5. Est-ce que les élèves vous posent des questions sur l'évaluation de leurs compétences à l' oral?</i>	
Oui	29.82%
Parfois	43.86%
Jamais	26.32%

Table 3

La question 5 soulève le sujet de la participation des élèves au processus de l' évaluation de leurs propres compétences langagières. Comme dans la table 3 on peut voir que seul 29.82% des élèves interpelle les évaluateurs sur leurs propres compétences à l'oral. 43.86% pose des questions de temps en temps. Et 26.32% ne pose jamais de questions. Ce qui permet de conclure que la participation des élèves à l' évaluation est faible.

<i>6. Est-ce que les élèves vous posent des questions sur l' évaluation selon la norme CECR de leurs compétences à l'oral?</i>	
Oui	3.51%
Parfois	28.07%
Jamais	59.65%
Ne sait pas	8.77%

Table 4

D'après les réponses à la question 6, seuls 2 sur 57 participants soulignent le rôle des élèves dans le processus de l'évaluation. La majorité des élèves est quasiment absente. Ce qui implique que l'évaluation à l'oral ne les concerne pas alors qu'ils forment justement un élément important dans le processus d'apprentissage de langues.

<i>7. Combien de fois par année scolaire vous évaluez les élèves du secondaire à l'oral?</i>	
1 à 3 fois	91.23%
3 à 6 fois	7.02%
6 fois	1.75%

Table 5

La majorité absolue des participants qui a répondu à cette question évaluent au moins 3 fois par an au secondaire à l'oral. Seul 7,02% le fait plus de 3 fois par an. Ce qui indique que les compétences orales des élèves au secondaire ne sont pas prioritaires dans la majorité des établissements auxquels les participants appartiennent.

<i>8. Êtes-vous libre d'utiliser votre propre matériel d'évaluation à l'oral?</i>	
Oui	96.49%
Non	3.51%
Parfois	0.00%

Table 6

Les réponses à la question 8 indiquent que la majorité absolue des participants sont libres d'utiliser leur propre matériel d'évaluation. Ce qui explique la diversité des formulaires et des grilles d'évaluation que j'ai vue dans les écoles fréquentées et mentionnée dans la littérature scientifique consultée.

<i>9. Est-ce que vous développez vous-même le matériel nécessaire pour évaluer à l'oral selon la norme CECR?</i>	
Oui	33.33%
Non	40.35%
Parfois	26.32%

Table 7

Si les formulaires et grilles d'évaluation en langues qui circulent aux Pays-Bas sont très divers. Ceci ne veut pourtant pas dire que les participants à cette enquête développent eux-mêmes leur matériel d'évaluation. Bien au contraire, seul un tiers développe ses propres grilles et formulaires. Le reste utilise ce que les autres évaluateurs ont déjà créé.

<i>10. Est-ce que vous utilisez les formulaires officiels de l'évaluation selon le CECR?</i>	
Oui	22.81%
Non	35.09%
Parfois	42.11%

Table 8

D'après les réponses à la question 10, seuls 22.81% utilise effectivement les formulaires officiels de l'évaluation selon la norme CECR, 42.11% l'utilise parfois. Plus d'un tiers des participants confirme qu'ils n'utilisent pas de formulaires. Ce qui correspond avec les faits déjà décrits dans la littérature scientifique concernant le faible usage des instruments officiels d'évaluation tels développé pour la norme CECR.

<i>11. Est-ce que les critères de la norme CECR pour les niveaux A2, B1 et B2 sont clairement décrits?</i>	
Oui	47.37%
Non	31.58%
Ne sait pas	21.05%

Table 9

Les réponses à la question 11 indiquent que presque la moitié (47.37%) des participants trouve que les critères de la norme CECR sont clairs. Mais les réponses à la question 10 indiquent que ces mêmes participants n'utilisent pas les formulaires officiels du CECR.

<i>12. Est-ce que les critères de la norme CECR pour les niveaux A2, B1 et B2 sont valides?</i>	
Oui	49.12%
Non	5.26%
Ne sait pas	45.61%

Table 10

Presque la moitié des participants (49.12%) indiquent que les critères de la norme pour les niveaux de langue A2, B1 et B2 sont valides. Le reste des participants n'en sait rien car pas familier avec les critères. Les réponses correspondent effectivement avec le niveau d'instruction des participants sur le CECR qui est assez bas.

<i>13. Est-ce que vous ou votre école avez suivi une formation professionnelle sur la norme CECR?</i>	
Oui	70.18%
Non	24.56%
Ne sait pas	5.26%

Table 11

Les réponses à la question 13 montrent que 70.18% des participants a confirmé avoir suivi une formation professionnelle sur la norme CECR. 24.56% n' a jamais bénéficié de telle formation tandis que 5.26% n'est pas au courant du fait que l'on peut suivre une formation sur la norme. Ces pourcentages expliquent deux choses. D' une part le nombre des participants à cette enquête qui sont familiers avec la norme est élevé. D'autre part les participants n' utilisent pas tous la norme même s'ils sont informés. La raison est qu'ils trouvent des difficultés au niveau des critères. Autrement dit, une formation professionnelle ne veut pas nécessairement dire que les professeurs interrogés pour cette enquête utilisent la norme pour évaluer à l'oral.

<i>14. Est-ce que vous avez besoin d'une formation professionnelle pour utiliser la norme CECR afin d' évaluer à l'oral?</i>	
Oui	24.56%
Non	68.42%
Ne sait pas	7.02%

Table 12

Presqu'un quart des participants (24.56%) indique avoir besoin d'une formation professionnelle pour utiliser la norme CECR afin d' évaluer à l'oral. La majorité n' en a pas besoin ou n'a pas donné de réponse. Cette minorité qui souhaite une formation est le noyau dur des évaluateurs les plus motivés pour utiliser la norme CECR.

<i>15. Si on vous demande d'améliorer les critères de la norme CECR pour évaluer à l' oral, qu'est-ce que vous souhaitez changer?</i>	
Favorable au changement	36.84%
Souhaite ne rien changer	19.30%
Ne sait pas	43.86

Table 13

D'après les réponses à la question 15, plus de 43% ne sait pas quoi améliorer ni comment le faire. Seuls 11 participants préfèrent ne rien changer des critères actuels. Ils trouvent les grilles d'évaluation assez clairs. Ce qui n' est pas le cas pour une grande partie des participants. Plus de 36% sont favorables au changement. Ils proposent plusieurs améliorations. Certains souhaitent évaluer la façon dont les élèves présentent un produit oral devant la classe (présentation, attitude devant les autres élèves...). Mais ils désirent prendre plus de temps pour s' habituer à la norme, avoir la possibilité d' évaluer à deux et d'introduire la norme à partir de la première ou deuxième classe. D' autres suggèrent une description en Néerlandais plus claire et précise des critères d' évaluation. De même, ils conseillent d' ajouter une rubrique sur la grille pour évaluer la faculté

d' improvisation des élèves lors de l' évaluation. Ce qui suggère qu' il reste toujours des compétences cachées et donc jamais évaluées. Enfin, les évaluateurs interrogés conseillent de donner une seule note pour toutes les compétences évaluées.

∨

Parmi les évaluateurs se trouvent aussi ceux et celles qui souhaitent garder une certaine distance vis-à-vis de la norme. L' évaluation à l' aide de la grille, ajoutent-ils, est subjective car impossible d' évaluer toutes les compétences sous un même angle. D' autres préfèrent travailler à deux pour évaluer les niveaux A2-B1 et B1-B2. De même, ils veulent introduire une liste de vocabulaire qui correspond à chaque niveau, ce qui aiderait à concrétiser la norme, pensent-ils. Mais ce n' est pas facile d' y arriver car il faut d' abord changer la mentalité des évaluateurs. Beaucoup résiste encore aux changements par ignorance. Certaines réponses portent sur la qualité des formulaires qui ne sont pas assez clairs quant aux critères de l' évaluation à l' oral. Ils ajoutent qu' il faut pouvoir nuancer entre un produit complet et un produit correct. Un élève peut produire une phrase incomplète mais correcte, un autre fait une phrase entière mais dont la grammaire n' est pas bonne. Les opposants à toute introduction de la norme pour évaluer à l' oral existent aussi mais sont minoritaire. Seuls 5 évaluateurs des 57 proposent une nouvelle norme développée loin de toute référence au CECR. La raison est que les élèves n' atteindront jamais le niveau exigé par la norme.

Réponses des participants aux interviews

J' ai interviewé deux sections de français composées chacune de cinq professeurs dans deux écoles différentes où j' ai travaillé, à savoir le Collège Farel à d' Amersfoort et le Collège d' Anna van Rijn à Nieuwegein. Les professeurs interrogés travaillent avec les élèves du secondaire qu' ils évaluent à l' oral au moins deux fois par an. Dans les deux établissements j' ai préparé ensemble avec les professeurs deux évaluations à l' oral lors des examens de deux classes du secondaire (vwo 6). La première question était de savoir dans quelle mesure les professeurs utilisent la norme pour évaluer à l' oral. Au Collège Farel, les professeurs utilisent souvent la norme pendant l' évaluation. Au Collège Anna van Rijn, trois professeurs ne l' utilisent jamais. Deux autres l' utilisent mais avec modération. La deuxième question porte sur les raisons pour lesquelles ils utilisent ou pas la norme. Les professeurs du Collège Farel considèrent la norme comme un support indispensable pour l' évaluation. Les critères sont clairs et les élèves savent ce qu' ils doivent faire. Aidés par une grille développée ailleurs, les évaluateurs interrogés sont satisfaits. Ils ne souhaitent pas de changement. La troisième question porte sur les critères autres que ceux décrits dans les formulaires officiels. Les professeurs du Collège Farel trouvent les formulaires assez clairs et n' ont pas besoin d' amélioration. Quant aux professeurs d' Anna van Rijn, ils pensent que l' évaluation serait plus fructueuse si on ajoute des compétences supplémentaires

liées à l' attitude de l' élève. Ils donnent des exemples de rythme, de développement intellectuel, de préparation à l' oral, de la peur de parler en public et des compétences sociales.

D'après les interviews, les évaluateurs des deux collèges s'accordent sur quelques points. Ils soulignent tous l'intérêt de proposer chaque année des sujets et des activités différents lors de l'évaluation. Ils donnent des exemples tels les présentations devant la classe, les discussions entre élèves ou les interviews face à face avec l'évaluateur. Ils pensent que la motivation des élèves, la transparence des critères et l'encadrement des évaluateurs jouent un rôle considérable dans la pratique de l' évaluation. Finalement, les professeurs des deux sections interviewées utilisent la méthode Grandes Lignes pour enseigner la langue. Mais ils ne s'accordent pas sur les instructions publiées dans les manuels pour évaluer en langue. Alors que les évaluateurs d' d'Amersfoort pensent que cette méthode donne des instructions précises aux élèves pour accomplir leurs tâches selon la norme CECR, ceux du Collège de Nieuwegein n'y voient pas d'exemple à suivre car la méthode ne donne pas aux élèves des instructions claires pour corriger leurs fautes après l'évaluation.

5. Conclusion et discussion

Réponse à la question principale

La question principale était donc de savoir quelles sont les pratiques et connaissances des enseignants de français vis-à-vis des critères de la norme CECR pour évaluer à l' oral au secondaire. D' après l' enquête ainsi que les interviews, les évaluateurs néerlandais n' utilisent pas tous la norme dans les classes du secondaire. Ceux et celles qui l' utilisent ne partagent pas les mêmes idées quant à son utilité. Cette absence d' unanimité illustre le caractère subjectif du domaine de l' évaluation en langues constaté dans la littérature scientifique. Les évaluateurs se servent en général de la norme CECR pour évaluer cinq activités: l'écrit, l'oral, la lecture, la compréhension et l'interaction. Chaque activité peut contenir des sous-catégories que l'on peut évaluer séparément. Certains évaluateurs ont développé des formulaires différents d' évaluation mais basés sur les critères CECR. Ces formulaires permettent d' évaluer sur trois échelles. La première sert à examiner les compétences orales et écrites. La deuxième porte sur les stratégies du planning et de la compensation. La troisième sert à tester les compétences grammaticale, la cohérence et la cohésion. Le niveau de langue du matériel utilisé pendant l' évaluation est nettement plus bas que le niveau exigé par la norme CECR. Pour les évaluateurs les plus motivées, le sujet et le contexte de communication sont importants pendant l'évaluation. Ils préparent l' élève à communiquer dans des situations sociales réelles.

Réponse aux trois parties de la question principale

Bien que selon l'enquête la majorité des évaluateurs soient familiers avec le CECR, ils n'utilisent pas tous la norme pour évaluer à l'oral. En effet, seul 78% l'utilise régulièrement, 35% l'utilise de temps en temps et 7% ne connaît pas la norme. Pour expliquer ces différences il est permis de conclure que la norme CECR est interprétée selon différents besoins des évaluateurs qui exercent dans des contextes dépendant de plusieurs facteurs comme le niveau de formation professionnelle, la priorité donnée à la production orale pendant l'apprentissage des langues et la politique d'apprentissage de langues de l'établissement en question.

Pour certains, les critères de la norme sont clairs. Ils aident les élèves à réaliser leurs tâches pendant l'apprentissage de la langue. Un avantage cité est que les élèves peuvent participer au processus de l'apprentissage par comparer leurs résultats de l'évaluation. Mais cette participation reste faible. D'autres évaluateurs n'utilisent pas la norme qui est tout simplement inconnue à l'école. Les raisons qu'ils donnent sont liées au manque d'information. Par conséquent, les évaluateurs sont incapables de distinguer entre les différents critères pour évaluer chaque niveau de langue tels décrits par la norme CECR. Ce qui a poussé certains évaluateurs à inventer leurs propres instruments d'évaluation sous forme de grilles et de formulaires.

Suggestions pour des recherches sur l'évaluation à l'oral

Selon la littérature scientifique, l'évaluation en langues aux Pays-Bas est un domaine complexe. Les études parues en français restent également insuffisantes. Les enjeux politiques, sociaux et culturels sont à l'origine de la complexité et des pratiques de l'évaluation en langues.

L'état actuel des lieux est qu'il n'existe pas une seule pratique d'évaluation mais un ensemble de pratiques plus ou moins pertinentes selon le contexte dans lequel elles sont exercées. Ainsi il manque encore des études détaillées sur la personnalité ambiguë de l'évaluateur et sur le rôle des outils dont il dispose pendant l'évaluation. L'enquête que j'ai réalisée auprès de 57 évaluateurs, les interviews auprès de deux sections de français dans deux écoles où j'ai travaillé jusqu'au juin 2014 ainsi que les deux examens oraux que j'ai préparés pour deux classes du secondaire (vwo6), confirment la complexité de la pratique de l'évaluation.

En général, il existe deux tendances qui se partagent le domaine de l'évaluation en langues. La première vise à présenter toute évaluation comme une approche objective et irréfutable. La deuxième présente l'évaluation en langues en tant que champ évolutif et donc subjective. De ces deux théories est née une certaine polarisation qui continue à influencer la didactique des langues (Huber & Springer, 2011). Devant cette polarisation dans le domaine de l'évaluation,

il manque à mon avis la voix d'un acteur important: celle des apprenants de langues. Les réponses que j' ai collectées montre une faible participation des élèves dans le processus de leur apprentissage.

Depuis son introduction, les évaluateurs en langues ne cessent de critiquer la norme CECR. Ainsi, pour un usage plus fructueux, la norme doit accorder de l' importance à la pédagogie et moins à la certification des compétences. De même, elle doit prendre en considération l'aspect communicatif de la langue par mettre l'action sociale au cœur de l' apprentissage. L' objectif est de gérer les problèmes des élèves dans un monde de plus en plus complexe. La norme doit également renforcer l'approche didactique des activités des élèves à l'école. Finalement, la norme doit faciliter la maîtrise de plusieurs langues et l' expérience de plusieurs cultures pour communiquer et interagir dans les différents situations multilingues et omniprésentes, résultat d'une société de plus en plus globalisée.

Suggestions pour une meilleure pratique de l' évaluation à l' oral

On peut dire que d' après l' enquête et les interviews, qu'il n' existe pas une seule méthode d' évaluation mais un ensemble de pratiques diverses. Par conséquent, tout exercice d' évaluation dépend d'un certain nombre de facteurs politiques, culturels, sociaux, économiques et idéologiques qui ne favorisent pas l'objectivité ni la transparence. Les problèmes relevés dans cette recherche vont continuer d'exister. Pour commencer, peu d'évaluateurs accompagnent effectivement l' apprentissage des apprenants avant, pendant et après l'évaluation. Peu d' évaluateurs implique les élèves en dehors des moments de l' évaluation. Les apprenants ne sont pas impliqués pendant l'apprentissage dans l' évaluation de leurs compétences. Cette absence de participation des élèves, comme on a vu dans les réponses 5 et 6 de l' enquête, implique une certaine exclusion de la pratique de l'évaluation qu'il faut examiner. Je suggère de considérer leur participation en tant qu' apprenants capables de se former une idée sur leur propre évaluation en matière d' apprentissage de langues. Enfin, la facilité d'utiliser des grilles et formulaires dépend de la personnalité de l' évaluateur. La plupart des grilles utilisées aux Pays-Bas font référence à la norme mais ne permettent pas un emploi rigoureux de tous les critères exigés. Par conséquent, les évaluateurs y renoncent pour développer leurs propres instruments. Ce manque de grilles flexibles pour évaluer en langues est partout palpable car d'une part, les grilles officielles sont peu flexibles car elles ne contiennent pas des critères clairement décrits. D'autre part, il est difficile de réconcilier entre deux besoins importants: permettre d'évaluer les connaissances linguistiques de l' élève et en même temps évaluer ses capacités communicatives et sociales.

Une grille uniforme qui satisfait à tous ces besoins pour évaluer en langue selon la norme CECR n'est peut-être pas possible à développer en ce moment. Mais il est possible de faire quelques recommandations à base des résultats de cette recherche pour promouvoir un meilleur usage de la norme. Pour commencer, il faut généraliser l'instruction sur l'usage de la norme parmi les évaluateurs. Ils sont incapables de distinguer entre les critères exigés à chaque niveau pour maîtriser la langue. La raison est que les descripteurs des différents niveaux de langue sont vagues. Par ailleurs, il est conseillé de faire quelques changements sur plusieurs niveaux. Le premier est de réviser la description des critères pour chaque niveau et les republier en néerlandais. De même, il est préférable d'ajouter une rubrique supplémentaire dans la grille pour évaluer la faculté d'improvisation des élèves. Peut-être faut-il même intégrer des compétences indispensables mais rarement évaluées comme la présentation de soi et la peur de parler en public. Il est ainsi conseillé d'évaluer en deux et d'introduire la norme aussi tôt que possible pendant le processus d'apprentissage. Ce qui permet d'avoir du temps pour s'habituer aux changements suite à l'introduction de la norme CECR. Finalement, une dernière recommandation consiste à introduire une liste de vocabulaire adaptée à chaque niveau de langue ainsi qu'une note intégrale pour la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

6. Résumé du chapitre IV (Néerlandais)

Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat niet alle docenten Frans de ERK-criteria gebruiken om spreekvaardigheid op havo en vwo niveau te beoordelen. Docenten die dit wel doen, zijn verdeeld over het nut ervan (SLO, 2012). De hoofdvraag van dit praktijk gericht onderzoek is na te gaan welke opvattingen docenten Frans hebben in het voortgezet onderwijs over ERK-criteria met betrekking tot het toetsen van spreekvaardigheid op havo en vwo niveau. Deze hoofdvraag bestaat uit drie deelvragen. De eerste is na te gaan in hoeverre docenten de ERK-criteria gebruiken. De tweede is te achterhalen waarom ze de criteria niet toepassen. De derde is te weten welke criteria binnen de beoordelingsformulieren, anders dan die van het ERK, volgens docenten Frans in het voortgezet onderwijs bruikbaar zijn.

Om deze vragen te beantwoorden heb ik een online enquête gehouden onder 57 docenten Frans. Ik heb vragen gesteld over kennis van het ERK, de schoolcontext, de gebruikte instrumenten om te beoordelen en het kennisniveau van de docenten omtrent het ERK. Daarnaast heb ik interviews afgenomen in twee secties Frans met elk vijf docenten op twee verschillende stagescholen.

Uit de enquête is gebleken dat 78% van de docenten ERK-criteria geregeld gebruikt, 35% af en toe en 7% nooit. De verklaring voor deze verschillen is dat docenten de criteria gebruiken op verschillende manieren al naar gelang de behoefte en de prioriteit die men aan spreekvaardigheid toekent. Voor 47.37% van de docenten zijn de criteria helder. Aan de ene kant geven docenten

aan dat het gebruikmaken van de ERK-criteria handvatten geeft bij het beoordelen van leerlingen en bij het zicht hebben op hun vorderingen. Aan de andere kant komt uit de enquête naar voren dat leerlingen, middels het gebruik van de criteria, zelf zicht hebben op hun taalprestaties. 24.56% van docenten geeft aan de criteria niet te gebruiken. Twee redenen worden genoemd. De eerste reden is het door docenten ervaren gebrek op school aan informatie over het ERK. De tweede reden is dat docenten de criteria niet duidelijk genoeg vinden. Docenten passen zelf bestaande formulieren aan om leerlingen te beoordelen. Over de vraag welke criteria binnen de beoordelingsformulieren, anders dan die van het ERK, volgens docenten Frans in het voortgezet onderwijs bruikbaar zijn, is het criterium genoemd waarbij de nuance gemaakt kan worden tussen compleet zijn van de informatie in geproduceerde zinnen en correct zijn van de gemaakte zinnen.

De interviews met de docenten gaan over de toepassing van de ERK-criteria op twee stagescholen. De geïnterviewde docenten geven aan dat zij de ERK-criteria gebruiken om vijf vaardigheden te beoordelen: schrijven, spreken, lezen, begrijpen en interactie. Elk van deze vaardigheden bestaat uit deelvaardigheden die men apart beoordeelt. Hiervoor gebruiken docenten standaard formulieren zoals aangeboden door de Nederlandse website www.ERK.nl. 33% van deze docenten past de formulieren aan, 40% doet het af en toe en 26% past de formulieren nooit aan.

Dit praktijk gericht onderzoek doet bovendien aanbevelingen ten opzichte van het verbeteren van de beoordeling aan de hand van de ERK-criteria. Het betrekken van de leerlingen bij de beoordeling van spreekvaardigheid volgens het ERK-model kan bijdragen tot een beter inzicht in de wat er van de leerlingen verwacht wordt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld gestimuleerd worden elkaars en eigen prestaties in spreekvaardigheid te beoordelen aan de hand van deze criteria. Een andere aanbeveling gaat over de aansluiting van het gewenste ERK-niveau zoals beschreven in de methode *Grandes Lignes* en het werkelijke niveau van de leerlingen. Het is onduidelijk of deze na een schooljaar te hebben gewerkt met de genoemde methode ook daadwerkelijk het niveau bereiken zoals aangegeven.

Ten slotte is het de bedoeling dat het beoordelingsformulier de talige én de communicatieve kennis en vaardigheden meet. Een laatste aanbeveling is dan ook om ERK-beoordelingsformulieren vanuit deze twee perspectieven tegen het licht te houden, en indien nodig op een van beide aspecten aan te vullen of te wijzigen. Dit in het kader van het belang van het toetsen van communicatief taalonderwijs.

V. Développement des grilles d'évaluation en langues

1. Développement de grilles d'évaluation aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, le débat sur les meilleures méthodes d'évaluation en langue, a poussé en 2008, un groupe d'enseignants de langues modernes au Collège de Carmel à l'est du pays, à développer une nouvelle méthode d'évaluation qui se veut fidèle à l'esprit de la norme CECR tout en étant simple. L'objectif est de familiariser les enseignants avec la norme européen d'évaluation sans pourtant avoir à appliquer toutes les règles qui ne sont pas réalisables (63).

Une évaluation à l'oral dure 20 minutes pour toutes les langues y compris le Français. L'évaluation se fait par deux enseignants interrogeant deux candidats dans une atmosphère détendue qui ne rappelle rien des tensions des examens habituels. Pour mener à bien l'évaluation, les professeurs ont développé des formulaires spéciaux. (voir annexe 1 à la fin de la thèse). A la fin de chaque examen, l'évaluateur doit indiquer l'un des quatre niveaux suivant correspondant à la norme CECR: A2, B1, B1/2 et B2. De même, il doit juger de la compétence du candidat dans quatre matières différentes: le vocabulaire et son emploi, la grammaire, la fluidité et la cohérence et finalement la prononciation.

Les évaluateurs ont donc choisi quatre compétences à savoir le vocabulaire, la grammaire, la fluidité, la cohérence et la prononciation. L'ancienne méthode d'évaluation utilisée jusqu'à lors ne fonctionnait plus car les évaluateurs utilisaient des signes (+ et -) et non pas des chiffres (1 jusqu'à 10). La nouvelle méthode veut que le candidat obtient une note entre 6 et 8 s'il maîtrise l'une des quatre matières. Dans le cas contraire, sa note est entre 3 et 5. La note finale à l'oral est la moyenne des quatre notes des matières examinées.

63- Baack, J.: (2008) : « Praktische beoordelingsformulieren voor spreekvaardigheid », Article in: « Levende Talen », Jaargang 95.

	Niveau intersidérale A1 Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.		
	Woordenschat en woordgebruik	A1	A2
3 4 5	Beperkt tot een klein repertoire van woorden en eenvoudige uitdrukkingen, over persoonlijke details en bepaalde concrete situaties.	6 7 8	9
	Grammaticale correctheid		
3 4 5	Beperkt tot een klein aantal eenvoudige grammaticale constructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen.	6 7 8	9
	Vloeiendheid en coherentie		
3 4 5	Beperkt tot korte, geïsoleerde uitingen, voornamelijk standaarduitdrukkingen, met veel pauzes om te zoeken naar uitdrukkingen, de uitspraak van minder bekende woorden, en het herstellen van storingen in de communicatie. Het verband tussen woorden of groepen van woorden wordt aangegeven met basisvoegwoorden, zoals 'en' of 'dan'.	6 7 8	9
	Uitspraak		
3 4 5	De uitspraak van een beperkt aantal geleerde woorden en uitdrukkingen kan met enige inspanning worden verstaan door native speakers die gewend zijn om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond.	6 7 8	9

Exemple de formulaire d'évaluation développé en 2008 par les enseignants du Collège d' Oldenzaal, Pays-Bas.

L' avantage de cette méthode, raconte Jos Baack, professeur de Français au même Collège et l'un des développeurs de la méthode, est le fait que l'évaluation demande très peu de temps si elle est faite par deux professeurs. L'un examine les compétences du candidat, l'autre écoute en silence et prend des notes (64). Un deuxième avantage est la possibilité d' évaluer, avec l' élève, son niveau de compétence immédiatement après l'examen. L'apprenant a ainsi le sentiment que la note est juste et que l' évaluateur est honnête ce qui renforce l'intégrité des évaluateurs aux yeux des élèves. Ainsi la méthode aide à atteindre un plus haut degré d'objectivité.

Pour réussir cette méthode, les professeurs du Collège Carmel expliquent aux élèves à chaque début de l'année scolaire les formulaires de l' évaluation. Par exemple, les élèves apprenant le Français langue étrangère (L2) savent dès le début de l' année quel est leur

64- Idem.

niveau selon la norme CECR et quel est le niveau qu'ils doivent avoir à la fin de l'année pour passer leurs examens. Pour l'oral, une classe vwo 6 doit avoir à la fin de l'année le niveau B1/2, une classe vwo 5 le niveau B1 vers le milieu de l'année et une classe vwo 3 le niveau A2 vers la fin de l'année. Le fait que tous les professeurs de toutes les langues étrangères (L2) utilisent le même formulaire, facilite la tâche pour tous les professeurs.

Selon Jos Baack, les formulaires sont très pratiques car ils permettent une meilleure concrétisation de la norme CECR. Ils sont toujours appréciés cinq ans après l'introduction: «Tous les professeurs de notre Collège les utilisent. Ils sont bien faits. Nous n'avons rien changé depuis l'introduction. Je les utilise trois fois par an pour tester les élèves à l'oral. Ceux-ci apprécient beaucoup le fait que tous les professeurs utilisent le même formulaire pour l'évaluation des compétences dans toutes les langues enseignées. L'évaluation en langues est devenue plus objective.» (65). Le Collège, les élèves et les évaluateurs sont satisfaits des formulaires utilisés également par une soixantaine d'établissements scolaires à travers le pays (66). De même, la fondation néerlandaise Stichting Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) a publié un article décrivant ses avantages. De nouvelles suggestions ont été faites depuis lors pour mieux décrire les sous-catégories des compétences langagières qu'il faut évaluer (67).

2. Développement des grilles d'évaluation en Belgique

En Belgique aussi, l'approche communicative gagne du terrain dans l'enseignement des langues. Par conséquent, l'évaluation s'intéresse de moins en moins à la maîtrise de la forme de langue (vocabulaire, grammaire...). L'emploi correct de la langue dans des situations de communications est devenu plus important (68). Pourtant, une étude récente sur une centaine de grilles d'évaluation développées en Belgique pour évaluer les compétences langagières, a démontré qu'il est presque impossible d'examiner clairement

65- Dans une interview accordée à l'auteur de cette thèse le 18 septembre 2013.

66- Idem.

67- SLO (2011), « Toetsen en beoordelen met het ERK », Publication du Nationale Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Article en ligne sur www.slo.nl (dernière consultation: octobre 2013).

68- Van den Branden, Kris (2007) : « Taaltoetsen en schooltaalbeleid: Is meten echt beter weten ? » Article in: « Vonk Magazine », numéro 37/1, Editions Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, pp. 3-20.

les formes de la langues et en même temps d' évaluer les compétences communicatives de l' apprenant. De même, il est difficile d'intégrer dans la même grille les concepts nécessaires à l' évaluation (69).

L'étude propose une nouvelle grille à usage simplifié et qui répond aux trois critères de la validité, de la transparence et de la fiabilité. La tendance actuelle est que l' évaluation en langue se fait de plus en plus pendant le processus même d' apprentissage. Elle est devenue une partie intégrale de l' enseignement qui aide les étudiants à s' orienter et les enseignants à mieux formuler leurs objectifs. Ce qui veut dire que les évaluateurs et les apprenants sont directement informés sur leur progrès durant le processus d' apprentissage (70).

Une autre étude récente souligne l'importance des conseils que donnent les évaluateurs pendant l' apprentissage. Ce qui renforce l'importance d' une évaluation continue en dehors des moments des examens. Les apprenants sont appelés à utiliser plus fréquemment leurs compétences dans des situations d' évaluation authentique. L' enseignement moderne permet aux apprenants de développer un certain sens de responsabilité et d' indépendance. Ils doivent travailler seul, collaborer avec les autres, chercher et ordonner l'information et savoir utiliser les outils et les sources comme les dictionnaires, les manuels et l'Internet. Pourtant la génération des apprenants qui a grandi avec l'Internet, a aussi besoin de « triggers » et de « rewards », c' est à dire qu'il faut des défis pour continuer à apprendre, ou changer de cours selon les circonstances, et en même temps, il faut les récompenser pour leurs progrès pendant l' apprentissage (71).

69- Kris Buyse (2013): "Come and sit here next to me": Towards a communicative assessment of oral language skills. Article in: « Communication assessment of oral skills », De Gruyter Mouton, 89-107.

[Ouvrage en cours de préparation à l' heure de consultation en octobre 2013, une copie de l' article m'a été soumise avec l' aimable autorisation de l' auteur].

70- Sluismans, Dominique & Filip Dochy (1998) : « Alternatieve toestmethoden in studentgericht onderwijs ». Article in : « Tijdschrift voor Hoger Onderwijs » 16, 229-233.

71- Dochy, P. & Gijbels, D. (2010) : « Evaluatie », In Steven Janssens (ed.), « Leren en onderwijzen », Editions Acco, Leuven, pp. 121-175.

C' est à ce niveau que le rôle de l'intervention formative devient important. Elle permet à l'apprenant de corriger les fautes et de savoir ce qu'il fait de bien. En même temps, elle aide l'évaluateur à mieux accompagner l'apprenant et mesurer son progrès. En plus, la fréquence de ce type d'évaluation aide les apprenants pendant l'apprentissage à rester motivés. Ce qui n'est pas le cas pour une évaluation classique faite uniquement pendant un examen (72).

3. La validité, la fiabilité et la transparence des grilles

En Belgique, les grilles d'évaluation tendent à être analytiques. C'est à dire que la note finale est la somme des notes données pour des parties différentes d'une même performance. Ces parties différentes ne diffèrent pas des compétences décrites par la norme CECR: fluidité de langue, richesse du vocabulaire, maîtrise de la grammaire, vocabulaire spécialisé et prononciation.

A part cette évaluation analytique, il existe aussi ce qu'on appelle l'évaluation globale des compétences langagières. Elle consiste à donner une impression globale des compétences de l'apprenant. Ce qui est assez subjectif car elle dépend largement de l'instinct de l'évaluateur même si ce dernier est un évaluateur expérimenté. Les deux types d'évaluation mènent à des résultats intéressants (73).

Le degré assez haut de transparence, de validité et de fiabilité de plus en plus exigés dans le secteur éducatif belge, pousse les évaluateurs à développer de nouveaux instruments d'évaluation sous forme de formulaires avec un mode d'emploi, une liste d'objectifs à réaliser et au moins sept critères pour passer un examen. Les formulaires ainsi que la qualité du matériel d'apprentissage sont évalués de temps en temps pour s'assurer de leur efficacité. Tous les formulaires intègrent les différents niveaux du CECR (74). Cette quête d'un plus haut degré d'objectivité en matière d'évaluation, rappelle l'expérience

72- idem.

73- idem.

74- Van Isighem, J. (2010) : « Didactiek mondelinge vaardigheden », Editions Université Catholique de Louvain.

des enseignants du Collège Carmel aux Pays-Bas. La différence est qu' en Belgique cette demande d' objectivité coïncide avec une certaine croissance du nombre des plaintes des étudiants à propos des évaluateurs (75).

Une étude menée entre 2009 et 2012 pour contrôler l' efficacité de l'évaluation en langues en Belgique, a examiné une centaine de grilles en usage. Elle comporte également quelques grilles développées en 2010 aux Pays-Bas par l'Institut CITO / SLO. Les grilles servent à évaluer le niveau de l' expression orales des apprenants adultes (45%), des apprenants d'enseignement supérieur (35%) et des apprenants du secondaires (20%) ayant des niveaux CECR différents (30% A, 50% B, 20% C) qui apprennent différentes langues (40% Espagnol, 30% Français, 15% Anglais, 10% Néerlandais, 5% autres).

4. Ressemblances entre la Belgique et les Pays-Bas

L' étude a examiné cinq aspects relatifs à la validité, la fiabilité, la transparence, l'objectif de l' évaluation, le mode d' emploi et l'intégration de la norme CECR. 74 évaluateurs et enseignants de différents pays ont participé à l' étude en examinant pendant leur travail d' évaluation les cinq aspects mentionnés ci-dessus. 90% des grilles, y compris celles développées par CITO / SLO, n' atteignent pas tous les objectifs décrits par les évaluateurs pendant l' apprentissage. Par exemple, l' un des objectif des cours de langue niveau A est d' améliorer la prononciation. Or les grilles ne contiennent souvent pas de critère pour évaluer la prononciation ce qui affecte leur validité (76). Un autre problème soulevé est que les compétences communicatives de l' élève ne sont pas évaluées au même titre que les autres compétences langagières comme la maîtrise de la grammaire et le vocabulaire. De même, il faut distinguer entre expression orale et compréhension de texte (77). 10% des grilles sont munies d' un mode d' emploi ce qui veut dire qu'elles ne sont pas développées pour les autres évaluateurs en dehors du cercle de ceux et celles qui les utilisent. 87% n'est pas développé par des groupes d' évaluateurs mais par des individus. 97% a un caractère analytique. Par conséquent, elles sont plus crédibles même si une grille synthétique à plus d' avantages car elle est plus simple et facile à utiliser.

75- Dochy, P. & Gijbels, p. 124-125.

76- Kris Buyse, p. 93-94.

77- Idem.

L'étude révèle également un problème de transparence dans 97% des cas à cause de l'ambiguïté du système de notation. Une note « bonne », « très bonne » ou une note 3 à 4 sur une échelle de 5, sans argumentation ni instruction de l'évaluateur, prête à la confusion car elle peut être interprétée de plusieurs façons.

Finalement, l'étude révèle un même problème déjà signalé aux Pays-Bas (78), à savoir comment évaluer l'expression orale de deux apprenants qui, l'un parle trop et fait des fautes, l'autre très peu mais tout ce qu'il dit est correct. De même, peu de grilles étudiées sont utilisées pour donner des conseils aux apprenants pendant ou après chaque évaluation. Aucune grille ne fait référence à des portfolios maintenus pendant l'apprentissage et qui permettraient aux apprenants d'obtenir des points supplémentaires.

5. Le problème des critères CECR

La facilité de l'emploi des grilles dépend des critères exigés par les évaluateurs. Une grille simple est une grille qui contient plusieurs critères simples. Mais la transparence de la grille diminue justement à cause des détails et de la complexité. Le choix entre facilité d'emploi et transparence dépend donc de l'évaluateur. 80% des grilles dans l'étude belge font clairement référence à la norme CECR. Pourtant, 2% seulement montre un emploi rigoureux de tous les critères exigés par la norme. Certains participants n'utilisent même pas la norme CECR car jugé trop rigide ou tout simplement compliqué pour en distiller une grille facile à utiliser pour évaluer aussi bien la forme de la langue que sa dimension communicative et en même temps intégrer les concepts clefs de l'évaluation sommative, formative, analytique et synthétique.

Nous avons vu que la norme CECR permet d'évaluer toutes les catégories de compétences de l'apprenant et en même temps d'évaluer sa maîtrise de la langue. Pourtant, il faut des grilles différentes chaque fois que l'évaluateur change d'objectif d'évaluation ou chaque fois que le niveau de l'apprenant à évaluer est différent. Ainsi au niveau des compétences orales, la norme européenne fait une distinction nette entre expression orale, interaction et compréhension. Ce qui veut dire qu'il faut au moins trois

78- Alma van Til, p. 89.

grilles pour l'évaluation. Dans le cas d'un apprenant faible, il serait difficile d'établir quelle compétence il faut réviser pour une éventuelle amélioration (79). Un autre problème révélé dans l'étude est celui relatif de la norme CECR. La compétence du vocabulaire comprend deux sous-catégories différentes: la maîtrise d'un vocabulaire simple qu'on utilise au quotidien et la maîtrise d'un vocabulaire plus spécialisé pour des situations spécifiques dans des domaines professionnels. La grammaire ne compte qu'une seule compétence, c'est à dire la maîtrise d'une grammaire universelle à utiliser dans toute situation. La même question doit être posée à propos de la grille développée aux pays-Bas par SLO dans laquelle l'interaction, la fluidité et la prononciation sont rangées sous la même compétence à évaluer (voir tableau 2 dans l'annexe à la fin de la thèse). L'un des problèmes des grilles actuelles est qu'elles ne satisfont pas aux besoins des évaluateurs qui préfèrent distinguer entre compétences langagières (prononciation, vocabulaire, grammaire...) et habilités de communiquer. Cette distinction permet d'adapter facilement les grilles selon ses besoins. Les évaluateurs qui ont participé à l'étude citée préfèrent avoir un outil pour mesurer le progrès des apprenants durant toute l'année scolaire.

6. Proposition d'une grille alternative

Malgré les problèmes que posent les grilles utilisées en ce moment, la littérature scientifique consultée souligne l'importance de l'introduction de la norme dans l'enseignement des langues. C'est sans aucun doute un pas décisif dans la quête d'outils d'évaluation qui facilitent la réflexion, la communication et l'échange entre évaluateurs et apprenants. Pourtant, le besoin continu de nouvelles grilles faciles est palpable aussi bien aux Pays-Bas qu'en Belgique (80). Or une grille facile à utiliser qui prend en considération tous les critères, les types et les niveaux d'apprentissage exigés par la norme, reste difficile à réaliser.

Une nouvelle grille proposée en 2013 par le chercheur belge Kris Buyse attire l'attention. Pour commencer, la grille ne contient que deux colonnes, l'une pour évaluer la forme de la langue (le texte), l'autre réservée aux capacités communicatives (la tâche). La première évalue les connaissances de langues, la deuxième évalue ce que l'apprenant en fait

79- CITO / SLO 2010.

80- Kris Buyse, p. 102.

lorsqu'il doit accomplir une tâche dans une situation de communication réelle. Les critères des deux colonnes dépendent des objectifs de l'évaluation et du niveau exigé ce qui veut dire que la grille est infiniment flexible car on peut l'adapter selon ces besoins. Ensuite, la grille ajoute deux critères qui sont la compréhension et la production, à côté du critère de communication qui sert à mesurer l'habileté de l'apprenant à s'exprimer oralement en public. Les critères vocabulaire et grammaire portent sur les connaissances linguistiques telles le choix des mots, la structure de la phrase, le vocabulaire spécialisé, la cohérence, la cohésion, la stratégie de communication et l'interaction. Le nombre de critères est réduit à six. Ainsi, il est devenu inutile de développer des grilles supplémentaires pour l'expression orale et l'interaction (Idem).

Communicative output		Prononciation	
Fluency		Vocabulary	
Understanding		Grammar & pragmatics	
	Total		Total
	%		%

Exemple de formulaire simplifié proposé par le chercheur belge Kris Buyse.

De même, la grille prend en considération des éléments positifs qui aident l'évaluateur à ne pas perdre de vue le progrès de l'élève. Ce progrès doit être souligné car il sert de référence de réussite durant son apprentissage. En plus, dans le but de récompenser les élèves, il est possible d'obtenir des points supplémentaires pour des compétences jusque là peu considérées, à savoir la motivation, l'attitude et les initiatives développées pour apprendre la langue en dehors des heures réservées à l'école. De plus, le mode d'emploi de la grille est simple. L'évaluation se fait en deux phases. La première consiste à prendre des notes pendant l'évaluation. La deuxième vient après et consiste à classer chaque compétence selon l'échelle de notation à son choix et à base des notes prises pendant l'évaluation. La note finale est une moyenne des notes de chaque compétence. Il est possible d'enregistrer l'évaluation pendant la première phase pour une évaluation ultérieure.

Enfin, il est possible d'ajouter des critères à niveaux différents déjà décrits dans la grille pour évaluer plus de compétences selon son choix. Le critère du vocabulaire peut être élargi par en évaluer par exemple l'emploi de certains mots, de certaines combinaisons

de mots ou des expressions qui témoignent de la richesse et de la précision du vocabulaire. Ce qui permet de renforcer la validité et la transparence de la grille mais risque aussi de rendre la grille plus complexe et donc moins facile à utiliser.

L' étude des grilles en Belgique et aux Pays-Bas révèle le besoin de grilles flexibles et faciles à utiliser. En même temps, elles doivent d' une part permettre d'évaluer les connaissances linguistiques et d' autre part d' évaluer les capacités communicatives de l' apprenant. Mais il y a des risques. La solution est d' ajouter des instructions sur le mode d' emploi de la grille contenant les objectifs de l' évaluation, le système de notation, les critères et les compétences à évaluer. De même, les évaluateurs peuvent consulter le projet européen WebCef, un projet qui permet aux apprenants des langues et aux enseignants d'évaluer les compétences langagières en oral dans un environnement digital en comparant leurs productions avec celles des autres à travers les pays membres de l'Union Européenne (81).

7. Conclusion du chapitre IV

Nous avons vu comment aux Pays-Bas un groupe d' enseignants de langues modernes au Collège de Carmel à l'est du pays a développé en 2008 une nouvelle méthode d' évaluation dont l' objectif est de faciliter l'usage de la norme. Cette méthode propose une évaluation à l' oral de 20 minutes qui se fait en deux et avec des formulaires développés pour cette raison. Les compétences évaluées sont le vocabulaire, la grammaire, la fluidité, la cohérence et la prononciation. La note finale est une moyenne des quatre notes des matières examinées. A la fin, les évaluateurs doivent mentionner l'un des quatre niveaux A2, B1, B1/2 et B2 pour chaque élève. L' avantage de ces nouveaux formulaires est le fait que l'évaluation demande peu de temps. En plus il est possible de discuter avec l' élève le niveau de ses compétences immédiatement après l'évaluation.

En Belgique, une étude récente sur une centaine de grilles d' évaluation (Buyse, 2013) a démontré qu'il est difficile d' examiner les formes de la langues et en même temps d' évaluer les compétences de l' apprenant qui sont la fluidité, le vocabulaire, la grammaire et la prononciation. Selon l'étude, la tendance actuelle est que l' évaluation se fait de plus en plus pendant l' apprentissage de la langue. L' étude propose une nouvelle grille

81- Confert le site web: www.webcef.eu.

simplifiée qui répond aux critères de la validité, de la transparence et de la fiabilité. L' auteur y explique pourquoi certaines grilles utilisées ne couvrent pas toutes les compétences. Par exemple, l' un des objectif des cours de langue niveau A est d' améliorer la prononciation. Or les grilles actuelles ne contiennent pas de critères pour évaluer cette compétence.

Certains problèmes signalés en Belgique existent aussi aux Pays-Bas. Peu de grilles sont utilisées effectivement pour donner des conseils aux apprenants pendant ou après chaque évaluation. Aucune grille ne fait usage des efforts que l' élève fait avant l' examen à l' oral. La facilité des grilles dépend de ce que l' évaluateur demande pendant l' examen. 80% des grilles étudiées dans les deux pays font référence à la norme mais ne sont rarement utilisées selon les critères exigés. De même, il n' existe pas de grille qui prend en considération les critères, les types et les niveaux d' apprentissage selon la norme. Une étude récente proposent pour cette raison une grille développée qui sert à évaluer les connaissances de langues ainsi que l'habilité de l' élève de communiquer en dehors du moment de l' évaluation (Buyse, 2013). A part le vocabulaire, la grammaire et la cohérence, la grille proposée contient six critères pour évaluer la compréhension, la production et l' expression oral. Elle présente des éléments positifs qui permettent à l' évaluateur de contrôler le progrès de l' élève. Enfin, il est possible d'obtenir des points supplémentaires pour des compétences peu évaluées telles la motivation, l' attitude et les initiatives développées pour apprendre la langue en dehors des heures d' apprentissage.

L' étude des grilles en Belgique et aux Pays-Bas ainsi que les résultats de notre enquête et des interviews sur le terrain révèlent un besoin de grilles flexibles qui peuvent satisfaire plusieurs demandes à la fois. D' une part elles doivent permettre d' évaluer les connaissances linguistiques. D' autre part elles doivent aider à évaluer les capacités communicatives de l' apprenant. Le fait qu' il est difficile de développer une telle grille a poussé les évaluateurs à expérimenter. La grille développée par les professeurs du Collège Carmel en est un exemple. Mais elle ne fait pas non plus l' unanimité parmi la majorité des évaluateurs. Ce qui pose le problème de l'objectivité de l'évaluation en langues. Pourtant, malgré les problèmes cités, l'introduction de la norme comme outil d' évaluation était décisif dans le domaine de l'enseignement des langues.

VI. Conclusion et réflexion personnelle

L' évaluation en langues en Belgique et aux Pays-Bas est un domaine peu étudié selon la littérature scientifique que nous avons consultée. Les études parus en Français restent insuffisantes. De même, les enjeux politiques, sociaux et culturels sont à l' origine de la complexité et des pratiques privilégiées de l'évaluation en langues. L' état actuel des lieux est qu'il n'existe pas une seule pratique d' évaluation mais un ensemble de pratiques plus ou moins pertinentes selon le contexte dans lequel elles s' insèrent. Ainsi il manque encore des études détaillées sur la personnalité ambiguë de l' évaluateur et sur le rôle des outils dont il dispose pendant l' évaluation. L' enquête que nous avons réalisée auprès de 57 évaluateurs, les interviews auprès de 10 professeurs de français dans deux écoles où nous avons travaillé jusqu' au juin 2014 ainsi que les deux examens oraux que nous avons préparés pour deux classes du secondaire, confirment la complexité de la pratique de l' évaluation.

En général, il existe deux tendances qui se partagent le domaine de l' évaluation en langues. La première vise à présenter toute évaluation comme une approche objective et irréprochable. La deuxième présente l' évaluation en langues en tant que champ évolutif et donc subjective. De ces deux théories est née une certaine polarisation qui continue à influencer la didactique des langues. L'introduction de la norme CECR est généralement vue comme un moment fort de l' histoire de l' évaluation en langues car elle contribue à forger un instrument d' évaluation autour de trois axes: apprendre, enseigner et évaluer. Dans ce sens, la norme est importante pour le renouvellement l' enseignement des langues.

L' introduction de la norme n'a pas échappé à la critique. Ainsi, pour un usage plus fructueux, les critiques proposent que la norme doit accorder plus d' importance à la pédagogie et moins à la certification des compétences. De même, elle doit prendre en considération l'aspect communicatif de la langue par mettre l'action sociale au coeur de l' apprentissage. L' objectif est de gérer les problèmes des citoyens dans un monde de plus en plus complexe. La norme doit également renforcer l'approche didactique des activités à l'école. Des exemples d'activités proposées sont la production écrite et orale, la compréhension et l'interaction. Finalement, la norme doit faciliter la maîtrise de plusieurs langues et l' expérience de plusieurs cultures pour communiquer et interagir dans les différents pays membres de l' Union Européenne.

Aux Pays-Bas la norme est connue sous le nom ERK (Europese Referentiekader voor Talen). Elle est utilisée pour évaluer cinq activités: l'écrit, l'oral, la lecture, la compréhension et l'interaction. Chaque activité peut contenir des sous-catégories que l'on peut évaluer séparément. Certains évaluateurs ont développé des formulaires d'évaluation différents mais basés sur les critères CECR. Ces formulaires permettent d'évaluer sur trois échelles. La première sert à examiner l'oral et l'écrit. La deuxième porte sur les stratégies du planning et de la compensation. La troisième sert à tester les compétences grammaticale, la cohérence et la cohésion. Le niveau de langue du matériel utilisé pendant l'évaluation est nettement plus bas que le niveau exigé par la norme CECR. Le sujet et le contexte de communication sont importants pendant l'évaluation. On doit préparer l'élève à communiquer dans des situations sociales réelles.

Les évaluateurs belges et néerlandais n'utilisent pas tous la norme dans les classes du secondaire. Ceux et celles qui l'utilisent ne partagent pas les mêmes idées quant à son utilité. Cette absence d'unanimité illustre le caractère subjectif du domaine de l'évaluation en langues constaté dans la littérature scientifique. Pour répondre à leurs besoins spécifiques, certains évaluateurs ont fini par développer leur propres instruments sous forme de grilles et de formulaires dont la pratique reste complexe. Il est cependant possible de faire quelques recommandations pour promouvoir un meilleur usage plus large de la norme. Pour commencer, d'après notre enquête, la majorité des évaluateurs néerlandais souhaitent plus d'instruction sur l'usage de la norme. Ils sont parfois incapables de distinguer entre les critères exigés à chaque niveau pour maîtriser la langue. La raison, selon les évaluateurs, est que les descripteurs des différents niveaux de langue sont vagues. La majorité conseille des changements sur plusieurs niveaux. Il faut réviser la description des critères pour chaque niveau et les republier en Néerlandais. Il faut aussi ajouter une rubrique supplémentaire dans la grille pour évaluer la faculté d'improvisation des élèves. De même, il est préférable d'intégrer des compétences indispensables mais rarement évaluées comme la présentation de soi et la peur de parler en public. D'autres évaluateurs souhaitent évaluer en deux et introduire la norme à partir de la première ou deuxième classe. Ils désirent également avoir plus de temps à l'école pour s'habituer aux changements souhaités. Enfin, une petite minorité conseille d'introduire une liste de vocabulaire adaptée à chaque niveau de langue ainsi qu'une note intégrale pour la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

A part l'enquête réalisée nous avons interviewé deux sections de français composées chacune de cinq professeurs dans deux écoles différentes où nous avons travaillé en jusqu'au juin 2014, à savoir le Collège Farel à d'Amersfoort et le Collège d'Anna van Rijn à Nieuwegein. Les professeurs interrogés travaillent avec les élèves du secondaire qu'ils évaluent à l'oral au moins deux fois par an. Dans les deux établissements nous avons préparé deux évaluations à l'oral lors des examens de deux classes du secondaire. La première question était de savoir dans quelle mesure les professeurs utilisent la norme pour évaluer à l'oral. Au Collège Farel les professeurs utilisent souvent la norme pendant l'évaluation. Au Collège Anna van Rijn trois professeurs ne l'utilisent jamais. Deux autres l'utilisent mais avec modération. La deuxième question porte sur les raisons pour lesquelles ils utilisent ou pas la norme. Les professeurs du Collège Farel considèrent la norme comme un support indispensable pour l'évaluation. Les critères sont clairs et les élèves savent ce qu'ils doivent faire. Aidés par une grille développée par les professeurs du Collège de Carmel déjà décrite ailleurs dans cette thèse (voir annexe), les évaluateurs interrogés sont satisfaits. Ils ne souhaitent pas de changement. La troisième question porte sur les critères autres que ceux décrits dans les formulaires officiels. Les professeurs du Collège Farel trouvent les formulaires assez clairs et n'ont pas besoin d'amélioration. Quant aux professeurs d'Anna van Rijn, ils pensent que l'évaluation serait plus fructueuse si on ajoute des compétences supplémentaires liées à l'attitude de l'élève. Ils donnent des exemples de rythme, de développement intellectuel, de préparation à l'oral, de la peur de parler en public et des compétences sociales.

Les évaluateurs des deux Collèges s'accordent sur quelques points. Ils soulignent tous l'intérêt de proposer chaque année des sujets et des activités différents lors de l'évaluation. Ils donnent des exemples tels les présentations devant la classe, les discussions entre élèves ou les interviews face à face avec l'évaluateur. Ils pensent que la motivation des élèves, la transparence des critères et l'encadrement des évaluateurs jouent un rôle considérable dans la pratique de l'évaluation. Finalement, les deux sections utilisent la méthode "Grandes Lignes" pour enseigner la langue. Mais elles ne s'accordent pas sur les instructions publiées dans les manuels pour évaluer en langue. Alors que les évaluateurs d'Amersfoort pensent que cette méthode donne des instructions précises aux élèves pour accomplir leurs tâches selon la norme, ceux du Collège de Nieuwegein n'y voient pas d'exemple à suivre car la méthode ne donne pas aux élèves des instructions claires pour corriger leurs fautes après l'évaluation.

Nous pouvons dire que d'après la littérature scientifique ainsi que notre enquête et nos interviews, l'évaluation en langue est un domaine en pleine évolution. Il n'existe pas une seule méthode d'évaluation mais un ensemble de pratiques diverses. Par conséquent, tout exercice d'évaluation dépend d'un certain nombre de facteurs politiques, culturels, sociaux, économiques et idéologiques qui ne favorisent pas l'objectivité et la transparence. Les problèmes signalés dans les études sur les grilles en Belgique et aux Pays-Bas existent encore. Peu de grilles sont utilisées effectivement pour accompagner l'apprentissage des apprenants avant, pendant et après l'évaluation. Aucune grille ne fait usage des efforts de l'élève en dehors des moments de l'évaluation. De même, la facilité d'utiliser des grilles dépend de la personnalité de l'évaluateur. Enfin, la plupart des grilles utilisées dans les deux pays font référence à la norme mais ne permettent pas un emploi rigoureux de tous les critères exigés. Par conséquent, le manque de grilles flexibles pour évaluer en langues est réel. Il est difficile de réconcilier entre deux besoins: permettre d'évaluer les connaissances linguistiques de l'élève et en même temps évaluer ses capacités communicatives et sociales.

Réflexion personnelle

J'ai donc réalisé cette recherche sur l'évaluation en langues au secondaire dans le cadre de mes études pour m'initier à la pratique de l'enseignement de français aux Pays-Bas. Ce qui suit est une réflexion personnelle sur le processus de la recherche ainsi que sur le thème choisi. Pour commencer, je suis satisfait de la participation à l'enquête ainsi que l'aide des participants des deux collèges d'Amersfoort et de Nieuwegein pendant les interviews. Le nombre de professeurs qui a finalement réagi à mon appel est de 57. C'est plus que 50, chiffre que je me suis fixé au début de la recherche. De même, je suis satisfait de la réaction des participants qui était dans la limite du temps exigé. Enfin, je suis satisfait du fait que les participants représentent divers établissements de l'enseignement secondaire dans différentes régions du pays.

La conception du cadre théorique s'est déroulée dans de bonnes conditions grâce à l'aide des collègues étudiants et à la critique constructive de mes accompagnateurs de la section française, notamment Mme Emmanuelle Le Pichon. Mais la planification et la réalisation de différentes tâches pendant la recherche ne se sont pas passées comme prévu. Il a fallu beaucoup d'efforts pour finir à temps. De même, il a fallu des débats et des consultations pas toujours fructueux avec des étudiants qui ne sont pas nécessairement

intéressés au sujet du CECR. A cela s'ajoute un retard inattendu dû au fait que cette recherche fait partie de ma thèse sur l'évaluation en langues en Belgique et aux Pays-Bas. Cette combinaison entre thèse et PGO a demandé beaucoup de patience, de planification et d'aide de mes accompagnateurs issus de différentes disciplines. Mes remerciements vont à toutes les personnes ayant acceptées de m'accompagner. Merci à Mme Kristi Jaugari pour avoir acceptée de relire la thèse en entier. Je dois aussi mentionner mes accompagnateurs de l'Institut Centrum voor Onderwijs en Leren, plus particulièrement Mme Joke Rentrop et Mme Rosanne Zwart. Je suis reconnaissant d'avoir trouvé parmi vous des meilleurs pour mener à bien mes recherches.

Si je considère les résultats de l'enquête ainsi que ceux des interviews, je peux dire que la pratique de l'évaluation en langues est complexe et en même temps dynamique car en évolution permanente. Les critères de la norme CECR ne sont pas toujours interprétés de la même façon. Cette diversité est décrite dans la littérature scientifique que j'ai consultée. Dans ce sens, je ne suis pas surpris des résultats. Ce qui m'a surpris pourtant c'est l'attitude critique vis-à-vis de la norme CECR, la liberté et la créativité des évaluateurs pour développer ses propres instruments d'évaluation et l'absence des apprenants de la langue avant, pendant et après l'évaluation. Ce qui explique l'ambiguïté des critères et de la personnalité de l'évaluateur, une ambiguïté due en fait au caractère subjectif de l'exercice même de l'évaluation.

VII. Liste des ouvrages, articles et sources digitales cités :

A. Ouvrages :

- 1- Beacco J. : (2007) : « L' approche par compétence dans l' enseignement des langues », Collection Langues et Didactique, Didier, Paris.
- 2- Berkel, H.J.M. van (1999): « Zicht op toetsen ». Editions Van Gorkum, Assen.
- 3- Chardenet P., Blanchet, P. (2011): « Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée », Editions des archives contemporaines, Paris.
- 4- Dochy, P. & Gijbels, D. (2010) : « Evaluatie », In Steven Janssens (ed.), « Leren en onderwijzen », Editions Acco, Leuven.
- 5- Huteau M. & Lautreay J. (1997) « Les tests d'intelligence », La Découverte, Paris.
- 6- Huver E., Springer, C. (2011): « L'évaluation en langues », Collection Langues & Didactique, Publication Didier, Paris.
- 7- Lado, R. (1961) : « Language testing : the construction and use of foreign language tests: a teacher's book », Longmans, London.
- 8- Vial, M (2001): « Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts », De Boeck, Bruxelles, Collection Pédagogie et Développement.
- 9- Van Isighem, J. (2010) : « Didactiek mondelinge vaardigheden », Editions Université Catholique de Louvain.

B. Articles :

1- Baack, J.: (2008) : « Praktische beoordelingsformulieren voor spreekvaardigheid », Article in: « Levende Talen », Jaargang 95.

2- Buyse, K. (2013): « Come and sit here next to me. Towards a communicative assessment of oral language skills ». Article in: « Communication assessment of oral skills », De Gruyter Mouton.

3- COE (2001): « Cadre Européen Commun de Référence », Article sur le site web www.coe.int.

4- Coste D. (2006): « De la classe bilingue à l' éducation plurilingue? », Article in: « Le Français dans le monde », numéro 343.

5- Eduso (2001) : « Le socle commun de connaissances et de compétences ». Document accessible sur le site www.Eduscol.fr.

6- Gein, J. van de (2012) : « Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs ». Article in : « Levende Talen », Jaargang 13.

7- Huver, E. (2009) : « Le CECR: au service de l' évaluation? », Article in : « Education et sociétés plurilingues », numéro 27.

8- Huver E. (2009) : « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France: évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues? », Article in : « Cahiers de l' ASDIFLE », numéro 20.

9- Kwakernaak, E. : (2010) « Het ERK hinkt », Article in : « Levende Talen », jaargang 97.

10- Kwakernaak, E. (2008) : « CITO spreekvaardigheid », Article in : « Levende Talen », Jaargang 95.

11- Madaus G., Raczek A-E. & Clarke M-M. (1997) : « The historical and policy

foundations of the assessment movement », Article in Goodwin A-L. (2012): « Assessment for equity and inclusion », New York Routledge.

12- Moonen, M., Stoutjesdijk, E., Graaff, R. de, Corda, A. (2010): « Het ERK in het voortgezet onderwijs », Article in : « Levende Talen Magazine », Jaargang 11.

13- SLO (2012) : « Enquête : Wat vinden docenten van www.ERK.nl ? », Enquête publiée sur le site web : www.slo.nl.

14- SLO (2011), « Toetsen en beoordelen met het ERK », Publication digitale du Nationale Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

15- SLO, (2012) : « Enquête Wat vinden docenten van www.ERK.nl ? », Article sur le site web : www.cito.nl.

16- Sluismans, D. & Dochy, P. (1998) : « Alternatieve toestmethoden in studentgericht onderwijs ». Article in : « Tijdschrift voor Hoger Onderwijs ».

17- Til, Alma van (2011) : « Toetsen met het ERK in de klas », Article sur le site web : www.cito.nl.

18- Veltcheff, C. (2009) : « Evaluer par les tâches: une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », Article in : « Le Français dans le monde, Recherche et applications ».

19- Van den Branden, Kris (2007) : « Taaltoetsen en schooltaalbeleid: Is meten echt beter weten ? » Article in: "Vonk Magazine", numéro 37/1, Editions Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands.

C. Sites web :

1) Texte intégrale du norme CECR en Français:

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Zie ook de Nederlandse vertaling: Nederlandse Taalunie (2008).

2) Texte intégrale des normes CECR en Néerlandais:

Nederlandse Taalunie: « Gemeenschappelijk Referentiekader voor de Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen ». Den Haag, 232 pages: www.taaluniversum.org

VIII. Annexes:

A. Grilles utilisées aux Pays-Bas

Exemple de formulaires d'évaluation en langues développés en 2008 aux Pays-Bas par les enseignants du Collège Carmel Oldenzaal.

	Niveau taalbeheersing A1 Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.		
	Woordenschat en woordgebruik	A1	A2
3 4 5	Beperkt tot een klein repertoire van woorden en eenvoudige uitdrukkingen, over persoonlijke details en bepaalde concrete situaties.	6 7 8	9
	Grammaticale correctheid		
3 4 5	Beperkt tot een klein aantal eenvoudige grammaticale constructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen.	6 7 8	9
	Vloeiendheid en coherentie		
3 4 5	Beperkt tot korte, geïsoleerde uitingen, voornamelijk standaarduitdrukkingen, met veel pauzes om te zoeken naar uitdrukkingen, de uitspraak van minder bekende woorden, en het herstellen van storingen in de communicatie. Het verband tussen woorden of groepen van woorden wordt aangegeven met basisvoegwoorden, zoals 'en' of 'dan'.	6 7 8	9
	Uitspraak		
3 4 5	De uitspraak van een beperkt aantal geleerde woorden en uitdrukkingen kan met enige inspanning worden verstaan door native speakers die gewend zijn om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond.	6 7 8	9

Beoordelingsformulier spreken A1/A2

2HV Du /

2HV Fa

Beheersingsniveau A1 Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	A1/A2	Beheersingsniveau A2 Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, hoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden. Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding/school te beschrijven.	
Woordenschat en woordgebruik		Woordenschat en woordgebruik	
Beperkt tot een klein repertoire van woorden en	3 4	6 7 8 9 10	Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde

eenvoudige uitdrukkingen, over persoonlijke details en bepaalde concrete situaties.	5			uitdrukkingen en kleine groepen van woorden m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.
Grammaticale correctheid				Grammaticale correctheid
Beperkt tot een klein aantal eenvoudige grammaticale constructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen	3 4 5	6 7 8	9 10	Correct gebruik van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.
Vloeiendheid en coherentie				Vloeiendheid en coherentie
Beperkt tot korte, geïsoleerde uitingen, voornamelijk standaarduitdrukkingen, met veel pauzes om te zoeken naar uitdrukkingen, uitspraak van onbekende woorden, en het herstellen van storingen in de communicatie. Het verband tussen woordgroepen wordt aangegeven met basisvoegwoorden, zoals 'en' of 'dan'.	3 4 5	6 7 8	9 10	Zeer korte uitingen, met veel voorkomende pauzes, valse starts en het herformuleren van uitingen. Groepen woorden zijn verbonden met eenvoudige voegwoorden, zoals 'en', 'maar' en 'omdat'.
Uitspraak				Uitspraak
De uitspraak van een beperkt aantal geleerde woorden en uitdrukkingen kan met enige inspanning worden verstaan door native speakers die gewend zijn om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond.	3 4 5	6 7 8	9 10	De uitspraak is duidelijk genoeg om verstaanbaar te zijn, ondanks een hoorbaar accent. Gesprekspartners vragen af en toe om herhaling.

Beoordelingsformulier spreken A2

2HV En / 3HV Du / 3HV Fa

Beheersingsniveau A1 Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer tempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.		Beheersingsniveau A2 Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, hoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden. Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding/school te beschrijven.		
Woordenschat en woordgebruik			A2+	Woordenschat en woordgebruik
Beperkt tot een klein repertoire van woorden en eenvoudige uitdrukkingen, over persoonlijke details en bepaalde concrete situaties.	3 4 5	6 7 8	9	Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.
Grammaticale correctheid				Grammaticale correctheid
Beperkt tot een klein aantal eenvoudige grammaticale constructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen	3 4 5	6 7 8	9	Correct gebruik van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.
Vloeiendheid en coherentie				Vloeiendheid en coherentie
Beperkt tot korte, geïsoleerde uitingen, voornamelijk standaarduitdrukkingen, met veel pauzes om te zoeken naar uitdrukkingen, uitspraak van onbekende woorden, en het herstellen van storingen in de communicatie. Het verband tussen woordgroepen wordt aangegeven met basisvoegwoorden, zoals	3 4 5	6 7 8	9	Zeer korte uitingen, met veel voorkomende pauzes, valse starts en het herformuleren van uitingen. Groepen woorden zijn verbonden met eenvoudige voegwoorden, zoals 'en', 'maar' en 'omdat'.

'en' of 'dan'.				
Uitspraak				Uitspraak
De uitspraak van een beperkt aantal geleerde woorden en uitdrukkingen kan met enige inspanning worden verstaan door native speakers die gewend zijn om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond	3 4 5	6 7 8	9	De uitspraak is duidelijk genoeg om verstaanbaar te zijn, ondanks een hoorbaar accent. Gesprekspartners vragen af en toe om herhaling.

Beheersingsniveau A2 Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, hoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden. Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding/school te beschrijven.		A2/B 1		Beheersingsniveau B1 Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven, bijvoorbeeld: familie, hobby's, werk, studie, reizen en actuele gebeurtenissen.	
Woordenschat en woordgebruik				Woordenschat en woordgebruik	
Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.	3 4 5	6 7 8	9 10	De woordenschat is toereikend om over alledaagse onderwerpen te spreken, eventueel door middel van omschrijvingen	
Grammaticale correctheid				Grammaticale correctheid	
Correct gebruik van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.	3 4 5	6 7 8	9 10	Redelijk accuraat gebruik van frequente routines en patronen die horen bij voorspelbare situaties.	
Vloeiendheid en coherentie				Vloeiendheid en coherentie	
Zeer korte uitingen, met veel voorkomende pauzes, valse starts en het herformuleren van uitingen. Groepen woorden zijn verbonden met eenvoudige voegwoorden, zoals 'en', 'maar' en 'omdat'.	3 4 5	6 7 8	9 10	Is goed te volgen, maar pauzes en herstel van fouten komen regelmatig voor, vooral in langere stukken tekst.	
Uitspraak				Uitspraak	
De uitspraak is duidelijk genoeg om verstaanbaar te zijn, ondanks een hoorbaar accent. Gesprekspartners vragen af en toe om herhaling.	3 4 5	6 7 8	9 10	De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, met een licht accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.	

Beheersingsniveau A2 Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, hoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden. Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding/school te beschrijven.		Beheersingsniveau B1 Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven. Bijvoorbeeld: familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen.			
Woordenschat en woordgebruik				Woordenschat en woordgebruik	
				B1+	

Standaardpatronen met uit het hoofd geleerde uitdrukkingen en kleine groepen van woorden m.b.t. eenvoudige alledaagse situaties.	3 4 5	6 7 8	9	De woordenschat is toereikend om over alledaagse onderwerpen te spreken, eventueel door middel van omschrijvingen
Grammaticale correctheid				Grammaticale correctheid
Correct gebruik van eenvoudige constructies, bevat echter ook systematisch elementaire fouten.	3 4 5	6 7 8	9	Redelijk accuraat gebruik van frequente routines en patronen die horen bij voorspelbare situaties
Vloeiendheid en coherentie				Vloeiendheid en coherentie
Zeer korte uitingen, met veel voorkomende pauzes, valse starts en het herformuleren van uitingen. Groepen woorden zijn verbonden met eenvoudige voegwoorden, zoals 'en', 'maar' en 'omdat'.	3 4 5	6 7 8	9	Is goed te volgen, maar pauzes en herstel van fouten komen regelmatig voor, vooral in langere stukken tekst.
Uitspraak				Uitspraak
De uitspraak is duidelijk genoeg om verstaanbaar te zijn, ondanks een hoorbaar accent. Gesprekspartners vragen af en toe om herhaling.	3 4 5	6 7 8	9	De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, met een licht accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.

Beheersingsniveau B1 Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven, bijvoorbeeld: familie, hobby's, werk, studie, reizen en actuele gebeurtenissen.		B1/B 2		Beheersingsniveau B2 Kan zodanig deelnemen aan een vloeiend gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin standpunten uitleggen en ondersteunen. De onderwerpen kunnen algemeen, wetenschappelijk of beroepsmatig van aard zijn of te maken hebben met vrijetijdsbesteding.	
Woordenschat en woordgebruik					Woordenschat en woordgebruik
De woordenschat is toereikend om over alledaagse onderwerpen te spreken, eventueel door middel van omschrijvingen	3 4 5	6 7 8	9 10		Taal is toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven, en meningen te verkondigen over de meeste algemene onderwerpen. Een enkele keer komt een minder gebruikelijk of passend woord voor. Het is echter meestal duidelijk wat wordt bedoeld.
Grammaticale correctheid					Grammaticale correctheid
Redelijk accuraat gebruik van frequente routines en patronen die horen bij voorspelbare situaties.	3 4 5	6 7 8	9 10		Redelijk correct. Eventuele kleine afwijkingen doen geen afbreuk aan de begrijpelijkheid en worden vaak hersteld. Enige complexe zinsvormen komen voor.
Vloeiendheid en coherentie					Vloeiendheid en coherentie
Is goed te volgen, maar pauzes en herstel van fouten komen regelmatig voor, vooral in langere stukken tekst.	3 4 5	6 7 8	9 10		Tempo vrij vast, aarzelingen komen voor bij het zoeken naar uitdrukkingen. Weinig opvallende pauzes. Helderheid en coherentie d.m.v. een beperkt aantal verbindingswoorden.
Uitspraak					Uitspraak
De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, met een licht accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.	3 4 5	6 7 8	9 10		Duidelijke, natuurlijke uitspraak en intonatie.

Beheersingsniveau B1 Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven, bijvoorbeeld: familie, hobby's, werk, studie, reizen en actuele gebeurtenissen.		Beheersingsniveau B2 Kan zodanig deelnemen aan een vloeiend gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin standpunten uitleggen en ondersteunen. De onderwerpen kunnen algemeen, wetenschappelijk of beroepsmatig van aard zijn of te maken hebben met vrijetijdsbesteding.			
Woordenschat en woordgebruik				B2+	Woordenschat en woordgebruik
De woordenschat is toereikend om over alledaagse onderwerpen te spreken,	3 4 5	6 7 8	9		Taal is toereikend om duidelijke beschrijvingen te geven, en meningen te verkondigen over de meeste algemene

eventueel door middel van omschrijvingen				onderwerpen. Een enkele keer komt een minder gebruikelijk of passend woord voor. Het is echter meestal duidelijk wat wordt bedoeld.
Grammaticale correctheid				Grammaticale correctheid
Redelijk accuraat gebruik van frequente routines en patronen die horen bij voorspelbare situaties.	3 4 5	6 7 8	9	Redelijk correct. Eventuele kleine afwijkingen doen geen afbreuk aan de begrijpelijkheid en worden vaak hersteld. Enige complexe zinsvormen komen voor.
Vloeiendheid en coherentie				Vloeiendheid en coherentie
Is goed te volgen, maar pauzes en herstel van fouten komen regelmatig voor, vooral in langere stukken tekst.	3 4 5	6 7 8	9	Tempo vrij vast, aarzelingen komen voor bij het zoeken naar uitdrukkingen. Weinig opvallende pauzes. Helderheid en coherentie d.m.v. een beperkt aantal verbindingswoorden.
Uitspraak				Uitspraak
De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, met een licht accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.	3 4 5	6 7 8	9	Duidelijke, natuurlijke uitspraak en intonatie.

Beoordelingsformulier spreken

Beoordelingsformulier spreken

Naam:

1. Woordenschat en woordgebruik
2. Grammaticale correctheid
3. Vloeiendheid en coherentie
4. Uitspraak

Naam:

1. Woordenschat en woordgebruik
2. Grammaticale correctheid
3. Vloeiendheid en coherentie
4. Uitspraak

B. Grilles utilisées en Belgique

Exemple 1 de formulaire d' évaluation en oral proposé en 2013 en Belgique par le chercheur Kris Buyse.

Communicative output		Pronunciation	
Fluency		Vocabulary	
Understanding		Grammar & pragmatics	
	Total		Total
	%		%

Exemple 2 de formulaire d'évaluation en oral (niveau B2) proposé en 2013 en Belgique par le chercheur Kris Buyse.

Template Oral evaluation A1 B2 Name: _____		Evaluator: _____		Global AA B C D E F	Total: /40
A. "TASK"		total "A": /15	B. "TEXT"		total "B": /25
1. Fluency and quantity		score: /5	4. Pronunciation + intonation		score: /5
			Pronunc.:		
			Inton.:		
<i>Positive elements:</i>			<i>Positive elements:</i>		
2. Communicative output (quant. + qual.)		average score: /5	5. Vocabulary		score: /10
Task 1: _____			A. Words (general purposes)		
Task 2: _____			B. Word combinations (valency, collocat., express.)		
Task 3: _____			C. Richness, precision y variation		
Attitude / Non-verbal commun.:			D. Communicative functions		
<i>Positive elements:</i>			<i>Positive elements:</i>		
3. Comprehension		score: /5	6. Grammar + pragmatic-discursive structures		score: /11
			A. Morphology		
			B. Syntax		
			C. Pragm.-disc. struct. (register, struct., coh., coadjunct., compensatory strategy, and interact.)		
			D. Variation		

Exemple 3 de formulaire d'évaluation en oral (niveau B2) proposé en 2013 en Belgique par le chercheur Kris Buyse. Les flèches indiquent les niveaux que l'on peut ajouter pour chaque compétence à évaluer.

Template Oral evaluation AL B2		Name:	Evaluator:	Global AAA B C D E F	Total: /40
A. "TASK"		total "A":	total "B":		
1. Fluency and quantity		score:	4. Pronunciation + intonation		
5= object totally reached; 4= ... largely (< 2 vocaliz.); 3= ... partially (2-4); 2= ... 50-50 (communic. disrupted); 1= ... not at all ...; 0= incomprehensible			Pronunc. 3= 0 errors / 2= 1-3 errors / 1= 4-6 errors / 0= >6 errors		
Comments:			Inton. 2= 0 errors / 1= 1-3 errors / 0= >3 errors		
Positive elements:			Comments (underline errors level A):		
2. Communicative output (quant. + qual.)		average score:	5. Vocabulary		
5= task performed without errors / 4= in a relevant & coherent way (<2 errors) / 3= partially ... (2-3) / 2= 50-50 (4-6) / 1= insufficiently (>5) / 0= incomprehensibly			A. Words (general purposes): 3= no errors / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6		
Task 1:			B. Word combinations (valency, collocat., express.): 3= no errors / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6		
Task 2:			C. Richness, precision/variation: 3= very rich; 2= relatively ...; 1= not enough ...; 0= only basic words		
Task 3:			D. Communicative functions: 3= correct; 0= incorrect		
Attitude / Non-verbal commun.:			Comments (underline errors level A):		
Positive elements:			Positive elements:		
3. Comprehension		score:	6. Grammar + pragmatic-discursive structures		
5= total / 4= quasi-total (<2 probl.) / 3= partial (2-3) / 2= limited (4-6) / 1= insufficient (>6) / 0= ...			A. Morphology: 3= no errors / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6		
Comments (lex., (concr./abstr.) / gram. / prag.-disc. (underline errors level A):			B. Syntax: 3= no errors / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6		
Positive elements:			C. Pragm.-disc. struct. (register, struct., coh., conjunct., compensatory strat. and interact.): 3= very rich and correct; 2= relatively ...; 1= not enough ...; 0= not present		
Positive elements:			D. Variation: 1= sufficient; 0= insufficient		
Positive elements:			Comments (underline errors level A):		
Positive elements:			Positive elements:		
COMPENSATORY ELEMENTS (portf., progress, attitude; +1 > +3)				PENALIZING ELEMENTS (portf., progress, attitude; -1 > -3)	

C. Liste des questions posées aux participants à l' enquête

Vragen bij de enquête evaluatie spreekvaardigheid Frans in de bovenbouw (havo / vwo):

1. Bent u bekend met de ERK-normen van spreekvaardigheid?
 - ja
 - gedeeltelijk
 - nee

2. Maakt de sectie Frans op uw school in de bovenbouw gebruik van de ERK-normen met betrekking tot het toetsen van spreekvaardigheid?
 - altijd
 - soms
 - nee
 - weet niet

3. Indien ja, welke opvattingen liggen hieraan ten grondslag?

4. Indien nee, welke opvattingen liggen hieraan ten grondslag?

5. Krijgt u weleens vragen van leerlingen over de beoordeling van spreekvaardigheid?
 - ja
 - soms
 - nooit

6. Krijgt u weleens vragen van leerlingen over de beoordeling van spreekvaardigheid gericht op ERK normen?
 - ja
 - soms
 - nooit
 - niet van toepassing

7. Hoeveel toetsen per schooljaar neemt u af bij spreekvaardigheid in de bovenbouw?
 - 1 à 3 keer per jaar
 - 3 à 6 keer per jaar
 - meer dan 6 keer per jaar

8. Heeft u de vrijheid om eigen toetsmateriaal te gebruiken bij de beoordeling van spreekvaardigheid in de bovenbouw?
 - ja
 - nee
 - soms

9. Ontwerpt u weleens toetsmateriaal m.b.t. gespreksvaardigheid volgens de ERK-normen?
 - ja
 - soms
 - nooit

10. Maakt u gebruik van de officiële ERK-beoordelingsformulieren bij spreektoetsen?
 - ja
 - soms
 - nooit

11. Zijn de criteria voor de ERK-niveau's op A2, B1 en B2 duidelijk geformuleerd?
 - ja
 - soms
 - geen mening

12. Zijn de criteria voor de ERK-niveau's op A2, B1 en B2 valide?
 - ja
 - nee
 - geen mening

13. Heeft u of uw school ooit nascholing gekregen in het gebruik van het ERK?
 - ja
 - nee
 - weet niet

14. Heeft u behoefte aan nascholing in het gebruik van het ERK-normen bij spreektoetsen?
 - ja
 - nee
 - geen mening

15. Als u de ERK-criteria voor spreekvaardigheid in de bovenbouw zou wijzigen, wat zou u graag willen veranderen?