

## **Vers une évaluation intégrée en FLS : l'exemple de la production écrite**

Résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, le 2 avril 2008

### **Problématiques**

- Comment envisager des pratiques de classe « intégrées » / articulées ? En quoi peut-il être pertinent d'envisager les activités / tâches de production écrite et leur évaluation de manière intégrée ?
- Dans quelle mesure les choix effectués en matière d'évaluation orientent-ils le regard de l'enseignant sur l'apprenant et ses compétences ?

### **Des pratiques intégrées**

#### ***Intégrées ?***

##### **Aux origines : la didactique intégrée**

- 1980 : réformes scolaires en Suisse romande. E. Roulet dénonce le cloisonnement entre l'enseignement de la langue de l'école et les langues étrangères et insiste sur la nécessité de considérer l'apprentissage des langues à l'école comme un processus intégré (Roulet, 1980, p.27).
- EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ou CLIL (Content and Language Integrated Learning) : intégration langue étrangère - discipline non-linguistique
- CECR : plurilinguisme ⇔ considérer les langues d'un locuteur de manière intégrée (comme relevant toutes d'un même répertoire verbal) + aborder les langues à l'école de manière intégrée.
- Actuellement : Conseil de l'Europe → réflexion sur les langues de scolarisation + comment intégrer au sein d'un curriculum la « langue comme matière », les langues étrangères et les « langues d'enseignement des autres matières ». ⇔ De manière générale, on vise surtout à plus de cohérence, plus de mise en synergie entre les disciplines, et, plus largement, les différents éléments constitutifs de l'enseignement/apprentissage.

#### **Des pratiques intégratives**

Plus largement : comment gagner en cohérence et ne pas envisager l'évaluation d'un côté et les activités langagières (par exemple la production écrite) de manière disjonctive et cloisonnée ?

- Production écrite intégrée aux autres activités communicatives (lire, parler, écouter, interagir),
- Production écrite intégrée dans une séquence
- FLS/FLSco intégré aux autres disciplines (une compétence transversale),

- français intégré / articulé à d'autres langues
- évaluation intégrée à l'apprentissage,
- évaluation intégrée des différentes composantes de la compétence de communication

## Des textes de cadrage contradictoires

### Le socle commun de connaissances et de compétences

- évasif en matière d'évaluation
- « L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des leçons distinctes de l'observation des textes »
- Une approche par compétences  
La compétence y est définie « comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps et de capacités à les mettre en œuvre dans des situations concrètes, mais aussi d'attitudes » ⇔ suppose donc, par définition, un enseignement/apprentissage intégré des connaissances / savoirs, capacités / savoir-faire, attitudes / savoir-être, qui la composent.

>> contradictions internes au texte

>> contradictions avec les autres textes de référence

### DESCO/CNDP (2000)

- « on fera en sorte que maîtrise des discours et maîtrise des outils de la langue fassent l'objet d'une **évaluation intégrée** » (p.23)
  - « traitement intégré des formes du langage » (p.21) dans le cadre de la séquence<sup>1</sup> pédagogique
  - programme (pour la production écrite)
    - compétence de communication
    - compétence linguistique
    - compétence culturelle
- ⇒ comment évaluer ces compétences de manière intégrée ?

### Cadre européen commun de référence (CECR)

- Place centrale à l'évaluation
  - 6 niveaux (de A2 à C2),
  - valorisation de l'auto-évaluation (Portfolio)
- la compétence langagière est mise en œuvre dans des activités langagières ( de réception / **production** / interaction ; **écrite** / orale). Cette compétence langagière est définie comme la combinaison de dimensions linguistiques, pragmatiques et socioculturelles, elles-mêmes composées de savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- Une approche par compétences (appelée « approche actionnelle)

---

<sup>1</sup> Définition de la séquence dans MEN/DESCO (2000)

1. une ou des situations d'échange où les élèves pourront observer / mettre en œuvre des pratiques langagières dans un contexte donné

- *situations d'échange* : tirées de la vie sociale ordinaire des élèves, de l'actualité, être élaborées par le professeur, proposées par les élèves

- *supports* : enregistrements audios ou vidéo, CD rom, documents écrits

2. appropriation des formes découvertes

3. transfert : réutilisation des éléments découverts → vers la production

4. une **évaluation intégrée** ⇔ **évaluation conjointe de la maîtrise des discours et des formes linguistiques**

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15)

>> des activités d'enseignement et d'évaluation contextualisées, sous forme de tâches problèmes, visant à la mobilisation conjointe et stratégique de différents types de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour réaliser la tâche donnée.

>> répond aussi à la nécessité d'intégration des activités communicatives (qui ne sont pas envisagées comme indépendantes les unes des autres)

Ex. (en FLE) : >> pages « tâche ciblée » de *Rond Point*

- Une compétence plurilingue et pluriculturelle

>> Constitue le cœur du CECCR, même si souvent éclipsé par des aspects plus techniques comme les 6 niveaux.

>> « on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, **plusieurs langues**, et a, à des degrés divers, l'expérience de **plusieurs cultures**, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer **qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition** de compétences toujours distinctes, mais bien **existence d'une compétence plurielle**, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, **mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné**. » (Coste, Moore, Zarate, 1997, p. 12. cf. aussi CECCR chapitre 6).

>> point de vue important pour la scolarisation des enfants allophones : en effet, le but n'est pas qu'ils deviennent monolingues en français (cf. déf. de Cuq 1991), mais qu'ils se construisent une compétence plurilingue et pluriculturelle, incluant, selon des modalités plurielles, le français, mais aussi d'autres langues.,

>> dans le système scolaire français :

↔ une approche très compartimentée / cloisonnée des langues

↔ une représentation morcelée des enfants allophones et des modalités de l'insertion scolaire et sociale ((manque de vision globale, peu de mise à profit des connaissances construites par ailleurs : en dehors de la classe et de l'école, en dehors de la France). Or, contradictoire avec une approche par compétences qui suppose de faire feu de tout bois, c'est-à-dire de mobiliser toutes les ressources possibles, peu importe qu'elles soient (ou non) en français, tant que cela permet de mener à bien la réalisation de la tâche.

## Quelques exemples

### Le portfolio européen des langues

- Evaluation intégrée à l'apprentissage (auto-évaluation)
- Production écrit intégrée aux autres activités communicatives
- Perspective plurilingue
- Une dimension langue de scolarisation :
  - inclusion du français (LM pour certains enfants, et langue de scolarisation pour tous)
  - inclusion de la rubrique « réalisation d'activités éducatives »

### Le scénario d'évaluation (Huver 2008)

#### Définition

On appelle *scénario d'évaluation* un ensemble d'activités d'évaluation libellées sous forme de tâches authentiques destinées à la réalisation d'un projet donné et se déroulant « les unes après les autres comme pour le scénario d'un film ou la trame d'une histoire »<sup>2</sup>. En d'autres termes, il s'agit de résoudre un problème vraisemblable au moyen de la langue, en faisant appel non pas à une activité langagièrre particulière, mais à l'ensemble de celles-ci. Ainsi, pour résoudre

<sup>2</sup> Lussier D., 1993, p.120

le problème qui lui est posé, le candidat devra être capable de comprendre différents types de documents (compréhension écrite et orale), de produire différents genres de textes (expression écrite et orale) et d'interagir avec d'autres personnes (interaction).

Par conséquent, un scénario d'évaluation présente l'avantage de donner une cohérence à l'ensemble des épreuves en les rattachant à une situation de communication unique et vraisemblable permettant la simulation de situations de communication réelles.

>> un type d'activité plutôt issu du FLE (cf. par exemple activité de *Rond point* ci-dessus), mais adapté au FLS (dans un travail en collaboration avec le CRAVIE)

Public : ENAF de 10 à 14 ans

### **Synopsis**

Tâche pour l'élève :

Tu veux t'amuser après la classe, mais tu ne sais pas quoi faire...

1. « Demande à ton professeur des informations sur le sujet qui t'intéresse. » (Interaction orale)
2. « Ton prof te donne le prospectus du centre socioculturel de ton quartier. Tu le lis pour choisir ce qui te plaît. » (Comprendre – Lire)
3. « Après la lecture du prospectus, tu as choisi la danse “ hip – hop ”. Tu cherches un copain, une copine pour t'accompagner. Tu vois Tim dans la cour et tu lui demandes s'il veut bien venir faire de la danse avec toi... » (Interaction orale)
4. « Tu as un message sur le répondeur du téléphone. Ecoute-le et réponds aux questions qui seront posées... » (Comprendre – Ecouter)
5. « Tu vas t'inscrire et tu remplis le formulaire d'inscription » (Ecrire)
6. « Ton prof te demande de faire un exposé oral pour la classe : tu dois raconter ce que tu as choisi comme activité de loisir et comment tu as fait pour t'inscrire. Pour préparer l'exposé, tu écris un petit texte. » (Ecrire)
7. « Tu fais maintenant ton exposé oral en t'aidant de ton texte écrit. » (Parler – S'exprimer oralement en continu)

### **Remarques :**

- choix d'un sujet proche d'un élève nouvellement arrivé, en lien à la fois avec l'école et le monde extrascolaire. Mais il est possible d'imaginer des scénarios totalement en lien avec l'école ou totalement en lien avec le monde extra-scolaire.
  - Zoom sur les activités de production écrite
- A. « Tu vas t'inscrire : tu remplis le formulaire d'inscription. »
- niveau A1 (« je peux remplir un formulaire avec mon nom, ma nationalité, mon âge mon adresse », « Je peux transmettre par écrit des renseignements personnels très simples »)
  - production écrite intégrée : doit se reporter aux autres activités (notamment CE et EO) pour pouvoir répondre aux questions (prix : dans CE, activité choisie : dans activité précédente d'EO)
- B. « Tu dois ensuite rédiger ton exposé oral sous forme de compte-rendu écrit. »

- niveau B1 (« je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement »), vers B2 (« je peux écrire un essai ou un rapport »)
- là encore : PE intégrée (peut / doit s'aider des autres activités)
- vers la *langue de scolarisation* : notion de compte-rendu (cf. disciplines de français, histoire-géo, mais aussi SVT, etc.)
- ↔ nécessité de traiter les implicites inhérents à ce type d'écrit (par exemple : compte-rendu : par exemple, attend-on que le scripteur prenne position, qu'il interprète ?).

**NB : ce scénario est un exemple parmi d'autres**

- on peut inventer d'autres situations (plus ou moins situées dans le cadre scolaire)
- on peut faire évoluer ce scénario : par ex. d'abord faire un exposé puis le rédiger pour une version écrite (intervertir les 2 dernières activités).

**Synthèse : intérêt d'une approche par scénario (cf. Huver 2008)**

- évaluer une compétence par le biais de tâches faisant sens par leur articulation à une situation : le scénario, envisagé comme activité d'enseignement / apprentissage et/ou d'évaluation, peut alors favoriser la mobilisation intégrée de ces éléments discrets en fonction de tâches en situation qui font sens pour l'apprenant.
- Pour le FLS* : nécessité d'intégrer expériences scolaires et extra-scolaires.
- *des ressources plurilingues* : on peut penser que dans le cadre d'une approche par scénario, où il s'agit de mener à bien une tâche socialement située par le biais de différentes activités langagières, l'apprenant sera appelé à « faire feu de tout bois », c'est-à-dire à exploiter de manière créative toutes les ressources (linguistiques, pragmatiques, stratégiques, etc.) à sa disposition, favorisant par là même l'émergence de stratégies (de communication et/ou d'apprentissage) plurilingues (Gajo et Mondada 2000) et d'une macro-compétence dont la fonction est de gérer les ressources à sa disposition dans son répertoire langagier (Porquier et Py, 2004) et son répertoire d'apprentissage.
- *Notamment si les élèves travaillent en groupe.*
- *une conception intégrée des expériences langagières* : scénario = un type d'activité potentiellement pertinent pour l'enseignement/apprentissage du français en contexte homoglotte, c'est-à-dire dans un contexte où le français est non seulement la langue de la classe, mais également la langue du milieu environnant, et où, par conséquent les expériences langagières de l'apprenant hors de la classe et dans la classe sont en interaction étroite et constante.
- La classe constitue dans ce cadre un lieu où les élèves peuvent expérimenter, tâtonner, se tromper, réfléchir ensemble et confronter leurs stratégies, dans le cadre de résolution de tâches qui relèvent de familles de situations auxquelles ils seront un jour ou l'autre confrontés
- *exploratoire* dans la mesure où elle se fonde sur une exploration de différentes possibilités d'action – et d'action langagière – dans une situation de communication donnée. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de didactiser un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, envisagés de manière séparée et relevant de niveaux distincts, pour en favoriser l'appropriation, mais de partir des pratiques sociales pour mettre en place un dispositif didactique visant les compétences – et donc les ressources – que de telles pratiques requièrent (cf. Perrenoud 2000 : p.13) ;
- *réflexif* puisque le scénario, qui se fonde sur la notion d'action, peut constituer un moyen d'engager une réflexion dans et sur l'action, c'est-à-dire de systématiser ses stratégies de communication, de développer une plus grande conscience de ses représentations et de ses pratiques de communication, et des paramètres qui les conditionnent.

# Evaluer quoi et comment ?

## Quels critères ?

**problématique** : une grille de critères qui puisse être transférable et réutilisable

**CECR** : 3 dimensions dans la compétence de communication (compétence langagière)

- *linguistique* : référence au système de la langue (unités de la langue : du phonème/graphème au texte) ;  
 >>> utilisation des descripteurs du CECR (ici, niveau B1)
- *pragmatique* : référence aux actes de parole et à la situation discursive, autrement dit aux actes de parole induits par la consigne (nécessairement libellée sous forme de situation de communication) et au respect des éléments de la situation de communication présents dans la consigne ;
- *culturelle* : référence aux comportements nécessaires à mettre en œuvre pour se comporter de manière adéquate  
 ⇔ spécificités du FLsco. → ici : implicite des consignes : par exemple qd on parle de compte-rendu, on attend aussi un positionnement de la part du scripteur (plutôt à la fin), le reste du CR étant plutôt rédigé de manière neutre.  
 Montre surtout que consignes fonctionnement sur le mode implicite (cela fait partie de son métier d'élève que de savoir décoder les attentes implicites), et que ces implicites ne sont pas nécessairement partagés. Ce type de grille pousse à leur explicitation.

**Exemple** : grille pour l'activité de production écrite (activité 6) du scénario d'évaluation ci-dessus

Pragmatique			7
Produit les actes de parole attendus	Oui O	Non N	3 3
a.1 Produit un compte-rendu	O	N	1
a.2. Raconte (narration) sa 1ère leçon			
Culturel			4
Respecte les éléments de la situation de communication	O	N	1
- Activité de danse hip hop			
Linguistique			9
Lexique : Possède suffisamment de lexique pour s'en sortir avec qqs périphrases	O	N	2
Morphologie			
- Utilisation régulièrement correcte des marques de genre et nb et des désinences des verbes	O	N	1
- utilisation régulièrement correcte des temps du passé	O	N	2
Syntaxe : Utilisation variée et maîtrisée de phrases simples et complexes.	O	N	2
Texte :			
- Eventail d'enchaînements syntaxiques	O	N	1
- Emploi pertinent de certains substituts	O	N	1

## Intérêts

- une évaluation positive
- une grille dont les dimensions sont transférables
- dimension formative : l'élève vit où sont ses difficultés et ses réussites + explicitation des attentes de l'enseignant (et des implicites institutionnels)

## Evaluer, c'est construire un regard...

Clip de Kenza Farah : <http://pl.youtube.com/watch?v=HtPvqhrzv20>

- la dimension linguistique (notamment orthographique) cache les autres aspects de cette production, qui pourraient être mis en valeur par une grille telle que celle ci-dessus)
- plus largement : cette chanteuse est également disque d'or et a gagné des prix avec cette chanson ⇔ met en lumière le fossé entre évaluation scolaire et évaluation sociale.
- Plus largement encore : cet exemple montre en quoi évaluer, c'est construire un regard ⇔ dimension éthique et réflexive de l'évaluation : quel regard est-ce que je porte sur l'élève / l'enfant / le non francophone / l'allophone et quelles en sont les conséquences ?

Par exemple :

- comment ce regard prend-il en compte les qualités de la production écrite (et pas seulement les « fautes » ?)
- comment construire une grille qui permette de rendre compte de ce que l'enfant sait faire, des ressources (en français, en d'autres langues, scolaires, extra-scolaires) qu'il mobilise ?
- qu'attend-on de l'élève allophone : qu'il se comporte comme un locuteur natif (est qu'est-ce qu'un locuteur natif ?) et si oui, en quoi est-ce cohérent avec la notion d'insertion (par opposition à la notion d'assimilation) ?

## Bibliographie

- Beacco (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – enseigner à partir du CECR*, Paris, Didier.
- Castellotti V., Coste D., Moore D. et Tagliante C. (2004), *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.
- Chiss J.-L. (2008) *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. & Huver E. (dir.), 2008, « Insertion scolaire et sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html)
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- DESCO/CNDP (2000) *Le Français langue seconde. Collège*, Paris, CNDP.
- Huver E. (2008), « De "comparons nos langues" à "mobilisons nos ressources" : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones », *Glottopol* n°11
- Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- Peigné C. (2008) « Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11
- Roulet E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier / Crédif.
- Socle commun de connaissances et de compétences (2006)  
[http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/projet\\_decret\\_annexe.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/projet_decret_annexe.pdf)

## Contacts utiles

[huver@univ-tours.fr](mailto:huver@univ-tours.fr)

SODILANG (Sociolinguistique et didactique des langues – Université F. Rabelais, Tours)

<http://master-sodilang-tours.blogspot.com/>

Ce blog présente les différentes formations dont le département a la responsabilité (ainsi que les contenus et les personnes ressources pour toute demande d'information complémentaire).

DYNADIV : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>

Site de l'équipe d'accueil 4246 DYNADIV