

# SUPLEMENTO

EN DIRECT DE L'APPF - MAIO 2008



**EVALUER LES  
APPRENTISSAGES  
EN LANGUE  
ETRANGERE**

Comissão editorial : Francine Arroyo, Cristina Avelino e Florbela Simões

Concepção e realização gráfica : José Carlos Ferreira (jocapife@gmail.com)

Associação Portuguesa dos Professores de Francês

Av. Luís Bivar, 91 1050-143 Lisboa

Tel. 213 111 466; Fax. 213 111 449; [www.appf.pt](http://www.appf.pt)

# SUMÁRIO

<b>Préambule</b>	p. 4
------------------	------

## Articles

- *Le CECR et l'(auto-)évaluation des compétences - esquisse des pratiques des enseignants de français au Portugal*  
Évelyne Rosen \_\_\_\_\_ p. 5
- *Evaluer et motiver par le DELF scolaire*  
Françoise Tauzer-Sabatelli, Cristina Rey, Maria Soares \_\_\_\_\_ p. 11
- *Nouvelles pratiques en évaluation - de ce que l'on fait à ce qu'il serait bon de faire*  
Filomena Capucho \_\_\_\_\_ p. 17
- *Evaluer dans une perspective actionnelle*  
Monique Denyer \_\_\_\_\_ p. 23
- *Mexam na minha avaliação!*  
António Pereira \_\_\_\_\_ p. 31
- *"Le portfolio, mode d'emploi", Uma experiência Pedagógica*  
Filomena Valentim \_\_\_\_\_ p. 38
- *La formation : lieu de rencontre(s) entre enseignement et apprentissage, lieu de construction de Soi*  
Rita Ferreira \_\_\_\_\_ p. 43

# PRÉAMBULE

Ce cinquième *Supplément d'En direct de l'APPF* réunit les principales interventions du XV<sup>e</sup> Congrès de l'APPF qui s'est tenu à Lisbonne les 9 et 10 novembre 2007. Les quelques deux cents professeurs réunis ont pu assister à trois conférences et à une douzaine d'ateliers autour du thème du congrès : *Évaluer les apprentissages en langue étrangère*.

Dans le premier article, *Le CECR et l'(auto-)évaluation des compétences – esquisse des pratiques des enseignants de français au Portugal*, Evelyne Rosen fait part des résultats d'une mini-enquête réalisée auprès des professeurs qui ont assisté aux deux ateliers qu'elle a animés, sur leur connaissance du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et sur l'évaluation des compétences.

Françoise Tauzer-Sabatelli présente ensuite la situation de la certification des compétences en français, notamment les examens du DELF et du DALF scolaires au Portugal. Cristina Rey Guimarães et Maria Soares, dont les élèves ont passé et réussi ces examens, témoignent des avantages que cela représente pour le statut de la langue française à l'école et pour la motivation des apprenants.

Les articles de Filomena Capucho, *Nouvelles pratiques en évaluation - de ce que l'on fait à ce qu'il serait bon de faire* et de Monique Denyer, *Évaluer dans une perspective actionnelle*, proposent leurs réflexions sur l'évaluation dans une perspective actionnelle, dans le cadre d'un projet éditorial, *Les évaluations de Rond-Point*.

António Pereira, avec un titre un peu provocateur, *Mexam na minha avaliação!*, cherche à démontrer qu'évaluer des compétences en langue étrangère n'est pas aussi compliqué que certains professeurs pourraient le penser.

Filomena Valentim, quant à elle, présente, dans « *Le portfolio, mode d'emploi* », *Uma Experiência Pedagógica*, son utilisation du Portfolio en classe et explique les avantages de l'utilisation de cet instrument d'évaluation et les bonnes pratiques qui en découlent.

Pour finir, Rita Ferreira s'appuie sur son expérience pour interroger l'application des aspects théoriques de sa formation initiale de professeur et sa propre évolution face aux défis de cette profession exigeante, arrivant à la conclusion que l'on ne peut pas être un bon professionnel sans autoformation ni un bon évaluateur sans autoévaluation.

Ces textes, qui abordent l'évaluation sous divers angles, peuvent contribuer au débat sur l'évaluation qui constitue l'un des grands enjeux de tout système éducatif et plus particulièrement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces travaux démontrent l'engagement des professeurs dans de nouvelles approches pour mieux faire face aux besoins des élèves et aux exigences d'une discipline qui doit affirmer son rôle fondamental dans la formation des élèves.

# Le CECR et l'(auto-)évaluation des compétences – esquisse des pratiques des enseignants de français au Portugal

Le XV<sup>e</sup> congrès de l'Association Portugaise des Professeurs de Français qui s'est tenu à Lisbonne les 9 et 10 novembre 2007 visait à analyser les défis posés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECR ; Conseil de l'Europe, 2001), à réfléchir sur les textes officiels et les pratiques pédagogiques ainsi qu'à explorer de nouvelles procédures et de nouveaux instruments, dans le cadre de l'évaluation des compétences en milieu institutionnel. C'est dans ce cadre que nous avons proposé deux ateliers de réflexion sur l'un des thèmes fondamentaux du CECR, l'auto-évaluation, avec l'idée sous-jacente que c'est en se formant d'abord soi-même, en tant qu'enseignant et que locuteur de langues étrangères, à évaluer ses compétences que l'on sera ensuite à même de former ses propres apprenants à auto-évaluer leurs compétences. Articulant théorie et pratiques de classe, ces ateliers se sont ouverts sur un questionnaire-test (« quel évaluateur êtes-vous ? »), destiné aux participants, ayant pour ambition de proposer un « remue-méninges » sur des principes clés dans le domaine. Le présent article, par son format, ne peut restituer l'ensemble des réflexions menées ; centré sur l'analyse de quelques-unes des réponses données par les 29 participants des deux ateliers à ce questionnaire-test, il proposera plutôt une première esquisse des pratiques des enseignants de français au Portugal autour de trois pôles : les représentations vis-à-vis du CECR, la mise en place de barèmes pour une évaluation critériée et l'appropriation des portfolios.

## 1. Une première approche du CECR

La question posée visait à mettre au jour les représentations globales des enseignants vis-à-vis du CECR et était formulée ainsi :

Utiliser le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour évaluer, c'est :

- A. difficile
- B. pratique
- C. à la mode

Les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante.

Tableau 1 : Les représentations sur le CECR

Réponse	Pourcentage de réponses
A	52 %
B	31 %
C	17 %

Le Cadre n'est ni un phénomène de mode en didactique des langues, ni un dogme sorti de nulle part. C'est un outil mûrement réfléchi, qui s'appuie sur un travail de recherche et qui a été l'objet d'un long processus d'élaboration : autrement dit, il est à la mode, mais d'une mode qui est amenée à durer comme en atteste l'adoption du CECR dans les programmes de l'Education nationale en France et en Europe. Il est certes difficile d'accès dans un premier temps mais des ouvrages en simplifient et en exemplifient désormais la lecture (voir par exemple Goullier, 2005, Rosen, 2006 ou Lallement & Pierret, 2007) ; une fois que l'on a accompli la démarche réflexive qui permet de s'approprier ses principes et les outils qui s'en inspirent, beaucoup de temps peut être gagné du fait d'un certain effet de poupée gigogne : les grilles d'auto-évaluation se retrouvent par exemple dans les portfolios européens des langues qui font eux-mêmes partie de l'Europass, ce C.V. européen normé téléchargeable<sup>1</sup>. Le CECR est donc bien utile et, par ses principes, incite à la mise en place de barèmes pratiquant une évaluation « positive ».

## 2. La mise en place de barèmes d'évaluation

Les deux questions suivantes s'intéressaient, pour leur part, aux pratiques en matière d'évaluation. La première ciblait l'utilisation de barèmes d'évaluation, la seconde plus concrètement le rapport à l'erreur. La première question était ainsi formulée :

Un barème pour la production orale pour les débutants, tel que celui-ci :

Compréhension de la consigne	0	0,5	1				
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2		
Structures simples correctes	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Lexique approprié	0	0,5	1	1,5	2		
Correction phonétique	0	0,5	1	1,5	2		

A. est peu lisible

B. requiert beaucoup de temps pour le remplir pour chaque élève

C. est indispensable

Les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante.

Tableau 2 : La mise en place de barème d'évaluation

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage de réponses</b>
A	17 %
B	7 %
C	69 %
ne se prononce pas	7 %

<sup>1</sup> <http://europass-France.org>

Soit le constat de départ que font bon nombre d'enseignants : les descripteurs du CECR ne donnent pas directement matière à une activité d'évaluation ; leur formulation en termes de capacité décrit ce qu'une personne est capable de faire à un niveau donné, mais la performance attendue, en termes d'observabilité, n'est pas toujours présente. Afin de déterminer cette performance, il faut notamment spécifier les contenus linguistiques et pragmatiques attendus. Tagliante (2005 : chapitre 4), s'appuyant sur les travaux des théoriciens de la pédagogie par objectifs, propose pour ce faire de construire une « table de spécification » selon huit étapes (voir également Rosen, 2006). Avec de telles tables de spécification, l'on sait ce qui doit être concrètement évalué ; c'est aussi une manière comme une autre de s'approprier les descripteurs et de les rendre opérationnels pour la classe<sup>2</sup>. Une fois que l'on est entré dans cette logique (ce qui demande à l'évidence un investissement en temps au tout début), l'on gagne en clarté et en lisibilité dans ses évaluations en proposant un véritable contrat à l'apprenant : un tel barème d'évaluation pouvant être distribué avant le test (afin que l'apprenant sache en toute connaissance de cause comment et sur quels aspects en particulier il va être évalué<sup>3</sup>) et pouvant servir ensuite de fil conducteur pour le feed-back (chaque apprenant ayant un retour individualisé sur ses points forts et sur les aspects à revoir). Une large majorité des enseignants de français présents dans les ateliers (69 %) s'accorde sur le caractère indispensable d'un tel barème positif. Néanmoins, dans la pratique, l'on constate que certains enseignants tiennent encore à enlever des points pour les fautes, comme le mettent en évidence les réponses à la question suivante.

Quand j'évalue une copie :

- A. j'enlève des points pour chaque faute (d'orthographe, de grammaire, etc.)
- B. je donne des points selon les critères que j'ai fixés
- C. je donne des points selon les critères que j'ai fixés mais j'enlève des points pour les fautes

Les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante (voir tableau 3).

Tableau 3 : La mise en place de barèmes d'évaluation

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage de réponses</b>
A	6 %
B	59 %
C	35 %

Ainsi, les bonnes volontés sont indéniables mais des sessions de formations sont sans

<sup>2</sup> Pour s'exercer à de telles pratiques, de nombreux exemples de fiches d'évaluation sont disponibles : que ce soit dans Tagliante (2005) ou dans Veltcheff & Hilton (2003).

<sup>3</sup> Avec un tel barème, l'on évalue toujours « positif », en accordant des points à la production de l'apprenant (quitte à n'accorder que 0 point), et l'on n'enlève jamais de points (ce qui s'inscrit dans la philosophie du CECR qui décrit, dès le niveau A.1. et même A1.1., ce qu'un apprenant est capable de faire – et non ce qu'il n'est pas capable de faire à l'aune des productions d'un « super-apprenant »).



doute à mettre en place pour que, dans le quotidien de la classe, l'on assiste à la mise en place de pratiques cohérentes, en adéquation avec la démarche du CECR.

Le dernier volet de notre analyse concernera les portfolios.

### 3. Les portfolios

Sur ce même principe de question double permettant un écho entre les différentes réponses, les deux questions suivantes sur les portfolios ont été posées : la première sur les pratiques personnelles de portfolios, la seconde plus spécifiquement sur la composition des portfolios européens des langues.

Personnellement,

- A. j'ai constitué un portfolio
- B. j'ai eu l'occasion de feuilleter un portfolio
- C. je n'ai jamais eu de portfolio en mains

Les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante (voir tableau 4).

Tableau 4 : La pratique d'un portfolio

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage de réponses</b>
A	22 %
B	72 %
C	6 %

De nouveau, un besoin en formation continue est perceptible, moins d'un quart des participants ayant mis en pratique cet outil précieux qu'est un portfolio. « Feuilleter » un portfolio européen des langues ne suffit pas pour entrer dans sa logique, comme le montrent les réponses à la question suivante s'intéressant dans le détail à la composition des portfolios.

Les portfolios européens des langues ont :

- A. 1 à 2 parties
- B. 2 à 3 parties
- C. autant de parties que l'on souhaite

Les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante (voir tableau 5).

Tableau 5 : Représentations sur la composition d'un portfolio

<b>Réponse</b>	<b>Pourcentage de réponses</b>
A	3 %
B	25 %
C	66 %
ne se prononce pas	6 %

66 % des participants pensent donc qu'un PEL peut comporter autant de parties que

l'on souhaite alors qu'il en comporte nécessairement trois. En effet, à la différence des portfolios à la structure variable et non standardisée qu'utilisent les artistes pour présenter leurs œuvres, tous les portfolios européens des langues ont une structure prédéterminée en trois parties complémentaires, qui se déclinent ensuite différemment selon les publics et les contextes : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier (une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extrascolaire, est parfois intégrée aux portfolios).

Le **Passeport de langues** permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités (lire, écouter, écrire, etc.) grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique en une à deux pages, ainsi qu'un bilan des expériences vécues, des certifications ou des diplômes obtenus dans différentes langues : c'est la détermination du niveau (A1 à C2 du CECR) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée. La partie **Biographie langagière** permet ensuite d'établir un aperçu du répertoire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extrascolaires (films vus en version originale, participation à des clubs de langue ou à des expositions, etc.) et socioculturelles (stages effectués, actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger) ; on y trouve également les grilles d'auto-évaluation analytiques détaillant ce que l'on sait faire dans chaque langue pratiquée. La partie **Dossier** est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son portfolio. Y figureront les diplômes et attestations, mais également les travaux réalisés qui semblent représentatifs à l'apprenant du niveau de performance atteint dans ses différentes langues.

Selon les classes d'âge visées par le portfolio, la place accordée à chacune de ses parties est différente (Schärer, 2000 : 21 ; voir tableau 6).

Tableau 6 : Rééquilibrage des fonctions dans un PEL en fonction des classes d'âge

	âge	passeport	biographie	dossier
<b>PEL Junior, Modèle de base</b>	6-11 ans			
<b>PEL école, Modèle de base</b>	11-16 ans			
<b>PEL Adulte, Modèle de base</b>	15 plus			

Ainsi conçu, un portfolio est « destiné à valoriser le plurilinguisme, à en favoriser le développement chez tous les apprenants dès le début de leur scolarité, et il sert à le faire savoir. [...] » (Conseil de l'Europe, 2001b : 3)<sup>4</sup>. Loin de créer un carcan réducteur, les indications données par le Conseil de l'Europe permettent de fait le développement de

<sup>4</sup> cf. le livret d'utilisation de *Mon premier portfolio* qui peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.images.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/3522312738.pdf>

spécificités selon les contextes d'enseignement/apprentissage, autrement dit une nécessaire contextualisation pour que le CECR ne soit pas imposé par une institution mais bel et bien adopté et adapté par tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage du français concernés (Coste, à paraître ; Rosen, à paraître).

### **En guise de conclusion**

Ces deux ateliers proposés lors du XV<sup>e</sup> Congrès de l'Association Portugaise des Professeurs de Français avaient ainsi pour ambition, d'une part, de proposer un « remue-méninges » autour des modifications en matière d'évaluation induites par la mise en place des principes du CECR et, d'autre part, d'effectuer un zoom sur les pratiques d'auto-évaluation, au cœur d'outils tels que les portfolios. Ils auront permis de souligner la motivation et l'engagement des enseignants de français au Portugal, mais également, par l'analyse des réponses au questionnaire-test ayant servi de fil conducteur au déroulement des ateliers et au présent article, les besoins en formation continue pour que ces principes du CECR ne restent pas lettre morte mais qu'au contraire les enseignants se les approprient et mènent un réel et nécessaire travail de contextualisation. Nous laisserons le mot de la fin à Daniel Coste (*id.*) pour clore cette esquisse des pratiques des enseignants de français au Portugal : « Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres de ce contexte, analyses que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins, des représentations des langues, analyses qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées ».

Évelyne Rosen

Université Lille 3 - Équipe THEODILE – E.A. 1764

[evelyne.rosen@univ-lille3.fr](mailto:evelyne.rosen@univ-lille3.fr)

### **Bibliographie**

- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste D. (à paraître) « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation » in *Dialogues et Cultures*, n° 53.
- Goullier F. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Lallement B. & Pierret N. (2007) *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette Éducation.
- Rosen É. (2006) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.
- Rosen É. (à paraître) « Quelle(s) évolution(s) pour le CECR ? Le CECR à l'heure de la contextualisation » in *Dialogues et Cultures*, n° 53.
- Schärer R. (2000) *Portfolio européen des langues. Phase pilote 1998-2000*. Conseil de l'Europe.
- Tagliante C. (2005) *L'évaluation et le Cadre européen*. Paris : CLE international.
- Veltcheff C. & Hilton S. (2003) *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

---

# Evaluer et motiver par le DELF scolaire

## 1. Qu'est-ce que le DELF et le DALF dans le monde et au Portugal ?

Le Diplôme d'Etude de Langue Française (DELF) et le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Education nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers, basés sur les niveaux du Cadre européen de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECR) : ils s'appellent DELF A1 et A2 pour le niveau « élémentaire », DELF B1 et B2 pour le niveau « indépendant » et DALF C1 et C2 pour le niveau « expérimenté ».

Ces Diplômes sont gérés par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) à Sèvres : 900 centres d'examen sont agréés dans 154 pays dont 7 au Portugal.

Trois versions de DELF donnent le même diplôme sans que la version soit mentionnée<sup>1</sup> :

- DELF Tous publics.
- DELF Junior adapté aux adolescents qui se présentent de manière individuelle dans un centre d'examen.
- DELF Scolaire pour public adolescent scolarisé dans un établissement scolaire, dans le cadre d'une convention passée entre la Commission DELF/DALF du pays et une autorité éducative nationale, régionale ou locale.

Les DELF Junior et DELF Scolaire ont la même structure que les examens « Tous publics ». Seules les thématiques et les supports diffèrent et sont adaptés aux publics scolaires.

Les capacités évaluées par le DELF sont regroupées en épreuves collectives qui durent de 20 à 45 minutes selon le niveau (Compréhension orale, Compréhension des écrits, Production écrite), accompagnée d'une épreuve individuelle de Production orale qui dure de 5 à 20 minutes selon le niveau, toutes les quatre notées sur 25.

Il faut obtenir au moins 5 sur 25 à chaque épreuve et au moins 50/100 pour réussir l'examen qui donne une certification pour la vie.

Au Portugal, la Commission nationale DELF/DALF est gérée par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France et comprend 7 centres d'examen pour 2007-2008 : Alliances Françaises de Lisbonne, Coimbra, Faro, Viseu et Porto, Faculté de Lettres de l'Université de Porto, Académie des langues de Madère.

---

<sup>1</sup> Pour voir des exemples d'épreuves, aller sur le site : <http://www.ciep.fr>

En 2007, 550 diplômes ont été attribués, ce qui a représenté une augmentation de 40% par rapport à 2006 et ce qui est le signe d'un intérêt croissant de la population pour les certifications.

En mai 2007 a eu lieu au Portugal la première expérience pilote de DELF SCOLAIRE dans 2 centres de passation :

- l'ES/B3 Garcia da Orta à Porto qui a accueilli les élèves de l'ES Filipa de Vilhena de Porto et de l'ES/B3 Manuel Laranjeira d'Espinho, en liaison avec le Centre d'examen DELF/DALF de l'Université de Porto.

- L'Ecole Internationale São Lourenço d'Almancil en liaison avec le Centre d'examen DELF/DALF de l'Alliance Française de Faro.

49 élèves se sont présentés et 47 ont été admis avec de très bons résultats, soit 96% de réussite.

## **2. Pourquoi et comment présenter des élèves au DELF scolaire en 2008 ?**

Pourquoi organiser la passation d'une certification de langue au cours du cycle ou en fin de cycle scolaire (9° et 12°) ?

- Pour motiver les élèves, leurs parents, les enseignants et l'école à l'apprentissage des langues.

- Pour dynamiser les cours, leur donner un but attractif, réel.

- Pour infléchir les pratiques pédagogiques en faisant en sorte que les élèves :

- apprennent en agissant dans et par la langue étrangère et qu'ils soient évalués sur l'accomplissement de tâches authentiques ;
- apprennent en développant des capacités réelles de communication et qu'ils soient évalués sur les compétences acquises ;
- apprennent à utiliser des stratégies pour communiquer et qu'ils soient évalués à partir de critères les prenant en compte (cf. barèmes de correction des épreuves).

Il faut d'abord voir l'intérêt des élèves, des parents, de l'Ecole et la position des collègues et du Conseil Exécutif. Il s'agit d'une démarche collective, officielle à signaler à la DRE si la convention n'est pas signée par elle.

Il convient donc pour l'Ecole d'écrire une lettre officielle à la Commission nationale DELF/DALF du Portugal (SCAC de l'Ambassade de France) pour être Centre de passation ou présenter des élèves dans le Centre de passation agréé. Il faut ensuite rester en contact avec le SCAC et le Centre d'examen pour organiser la session.

---

Pour être Centre de passation agréé, il faut que plusieurs enseignants de l'École aient suivi une formation d'examineurs/correcteurs habilités pour le DELF/DALF et il faut accepter que d'autres écoles puissent venir inscrire leurs élèves dans le Centre de passation.

Il faut surtout que le professeur de français conseille ses élèves sur le niveau auquel ils peuvent se présenter : en général un élève doit atteindre le niveau A2 à la fin de l'EB3 (en 2<sup>ème</sup> langue étrangère) et le niveau B1 ou B2 à la fin de l'ES (en 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> langue étrangère).

Les élèves doivent être directement inscrits auprès de l'établissement Centre de passation qui transmet les inscriptions au centre d'examen sur les formulaires prévus à cet effet.

**Le coût de la passation<sup>2</sup> de ces certifications**, fixé par le service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Portugal chaque année, peut être pris en charge par l'École ou par l'autorité éducative qui a signé la convention avec la Commission nationale du DELF/DALF. Il est toutefois tout à fait exceptionnel par rapport au tarif des DELF « Tous publics » ou « Junior », pour que la prise en charge par les familles ou par les institutions ne soit pas trop lourde<sup>3</sup> :

DELF S - A1 : 10 €	DELF S - A2 : 15 €
DELF S - B1 : 20 €	DELF S - B2 : 25 €

### **3. Comment les élèves ont été préparés à la passation du DELF scolaire et quel est l'effet produit dans les écoles impliquées dans l'expérimentation ?**

**Maria Soares, Professeur à l'École Internationale São Lourenço d'Almancil :**

En mai 2007, notre établissement situé en Algarve a présenté, pour la première fois, des élèves aux examens du DELF scolaire. Nous avons au total 16 candidats dont 12 pour le DELF A1, 2 pour le A2 et 2 pour le B1. Les résultats de cette expérimentation ont été très positifs. Seule une candidate du DELF A1 n'a pas été reçue.

Pour préparer nos élèves à ces examens, nous avons suivi le programme officiel de français et nous l'avons complété avec des exercices spécifiques. Nous avons ainsi entraîné nos élèves aux différents types d'épreuves qu'ils devaient passer. Il est en effet nécessaire que l'élève sache quelles sortes d'exercices ou d'activités il a à produire pour l'examen de façon à ne pas être "surpris" par la présentation des questions (cf. Document sur l'utilisation du manuel "Mots croisés" pour la préparation du DELF, en annexe).

---

<sup>2</sup> tarifs 2008

<sup>3</sup> informations complémentaires auprès de la Coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France :  
tél: 213 111 161, mail : coop.educative@ifp-lisboa.com

En pratique, pour l'épreuve de production orale, il s'agit d'entraîner les candidats aux trois exercices demandés qui sont : présentation personnelle, élaboration de questions à partir de mots donnés, jeu de rôle. Cette épreuve se prépare en reprenant ce qui est abordé au long de l'année et en l'appliquant à l'oral.

Pour l'épreuve de compréhension de l'oral, l'élève doit se familiariser avec les exercices de façon à pouvoir se concentrer sur l'écoute et ne pas essayer de comprendre ce qui lui est demandé de faire. Cet entraînement passe par quelques exercices de compréhension de l'oral que l'on trouve dans les manuels de préparation au DELF scolaire (Editions CLE International, Didier, Hachette, PUG).

Quant aux épreuves de production et de compréhension de l'écrit, celles-ci étant très proches de tout ce que les élèves doivent produire pendant leur apprentissage, il n'est pas nécessaire de procéder à un entraînement spécifique. Ainsi un ou deux exemples de sujets de DELF scolaire seront suffisants.

Nous pouvons considérer que le bilan de cette expérimentation est positif dans la mesure où l'attitude de nos élèves par rapport au français a changé. Pour eux, le fait d'avoir passé les examens du DELF scolaire leur a montré que le français, la matière « français » qu'ils doivent apprendre à l'école, était plus qu'une matière, c'était aussi une langue, une langue vivante, un outil qu'ils pouvaient utiliser et surtout dont ils savaient se servir. En effet, face à l'examineur, ils ont vu qu'ils pouvaient communiquer avec une personne francophone, poser des questions pour obtenir des informations et même demander le prix, acheter, payer...

Nos élèves veulent maintenant présenter les examens suivants, apprendre plus, savoir plus. Même si ce fut une expérience « stressante » pour eux, leurs bons résultats les ont encouragés à vouloir revivre l'expérience.

### **Cristina Rey, Professeur à l'École Secondaire Filipa de Vilhena de Porto.**

Présenter des élèves d'une école publique portugaise au DELF scolaire donne de l'utilité à l'apprentissage du FLE et motive les élèves. D'un point de vue scolaire, le DELF permet l'expérience du stress en situation d'examen oral et écrit, ainsi que la communication avec d'autres personnes que le professeur habituel.

Pour préparer ces élèves il convient de planifier par cycle (básico / secundário), d'équilibrer la pratique des 4 compétences langagières en n'oubliant pas la lecture ni les textes littéraires et de prévoir des évaluations proches de celles du DELF scolaire.

Personnellement, je vois dans l'enseignement du français la possibilité d'une éducation culturelle plus vaste qui privilégie la réflexion, par exemple, sur la peinture, la poésie, la musique, le sport, en travaillant sur des documents pas forcément motivants, mais toujours

de qualité à tous les niveaux et représentatifs de la culture française.

Le professeur ne pourra certainement pas présenter tous ses élèves au DELF, puisque l'objectif premier est un objectif de réussite et que les élèves ne possèdent pas tous le développement exigé dans chaque compétence. Effectivement, avec des classes de 27 élèves, il serait hypocrite de dire que la compétence de production orale peut être travaillée par tous. Des solutions ont été trouvées pour mieux développer la compétence orale, mais seulement pour les 10 élèves choisis (4 + 4 + 2).

L'appui de la direction d'établissement est fondamental. Le conseil exécutif a prévu, pour cette année, 45 minutes/semaine de soutien scolaire aux nouveaux candidats que tous les professeurs de l'école ont encouragés.

*Françoise Tauzer-Sabatelli, Attachée de coopération éducative près l'Ambassade de France*

*Maria Soares, Professeur à l'Ecole Internationale São Lourenço d'Almancil*

*Cristina Rey, Professeur à l'Ecole Secondaire Filipa de Vilhena de Porto*

### **Annexe - Maria Soares : préparer le DELF SCOLAIRE A1**

avec le manuel *Mots Croisés 1*, Porto Editora, 2006

<b>Compréhension de l'oral</b>	<b>Compréhension des écrits</b>
<p><b>Descripteurs A1 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens</li><li>- Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples</li></ul> <p>Dans <i>Mots Croisés</i>, dès l'unité 2 on trouve des exercices de compréhension de l'oral où il faut par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ordonner une conversation</li><li>- choisir la bonne réponse</li><li>- corriger des phrases fausses</li></ul> <p>Tous ces exercices permettent à l'apprenant de se familiariser avec la langue française à l'oral et sont un entraînement pour l'épreuve de compréhension de l'oral du DELF A1</p>	<p>L'évaluation se fait à partir de 4 ou 5 documents ayant trait à des situations de la vie quotidienne</p> <p><b>Descripteurs A1 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peut comprendre des textes courts et simples</li><li>- Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale</li><li>- Peut reconnaître les noms, mots et expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne</li><li>- Peut se faire une idée d'un contenu d'un texte informatif</li><li>- Peut suivre des indications brèves et simples</li></ul> <p><i>Mots Croisés</i> introduit le texte écrit à partir de l'unité 2 et pour chaque unité, un texte est proposé qui reprend le vocabulaire et/ou la grammaire abordés dans l'unité.</p> <p>Par exemple, pour la partie de l'épreuve qui consiste à lire des instructions, dans l'unité 10 (p145) les élèves apprennent à se situer dans l'espace et à se déplacer de façon précise.</p>



<b>Production écrite</b>	<b>Production orale</b>
<p>L'épreuve est composée de 2 exercices :</p> <p>1) Compléter une fiche, un formulaire  <b>Descripteurs A1 :</b>                      - Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés                      - Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates</p> <p><i>Mots Croisés</i> commence par la présentation personnelle détaillée : A l'unité 1 (ex n° 2 p 11), l'élève doit compléter une fiche d'identification avec : nom, prénom, nationalité....</p> <p>2) Rédiger des phrases simples (cartes postales, messages, légendes, etc.) sur des sujets de la vie quotidienne.  <b>Descripteurs A1 :</b>                      - Peut écrire des expressions et phrases simples isolées                      - Peut écrire une carte postale simple et brève</p> <p><i>Mots Croisés</i> : Unité 5 p 88, production écrite sur les activités à partir d'images                      Rédiger une biographie : Unité 7 p115                      En voyage : organiser un voyage : unité 11                      Vive les vacances : unité 12 p 176 : organiser les vacances idéales : écrire un texte à partir des images proposées</p>	<p>1) Entretien dirigé  <b>Descripteurs A1 :</b>                      - Peut répondre à des questions personnelles                      - Peut présenter quelqu'un, comprendre des expressions quotidiennes                      - Peut se décrire, décrire ce qu'il fait ainsi que son lieu d'habitation</p> <p><i>Mots Croisés</i> : U. 1 - Présentation personnelle, U. 3 - La famille, U. 6 - La routine, U. 9 - La maison                      Dans chacune de ces unités, l'apprenant trouvera le vocabulaire dont il a besoin pour s'exprimer sur le thème proposé et l'entraînement oral lui permettra de se préparer pour cette épreuve</p> <p>2) Echange d'informations  <b>Descripteurs A1 :</b>                      - Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement                      - Peut répondre à des questions simples et en poser                      - Peut poser des questions personnelles                      - Peut parler du temps</p> <p><i>Mots Croisés</i> : la forme interrogative est introduite dès l'unité 1 sous la forme : est-ce que et aussi avec l'inversion sujet/verbe</p> <p>3) Dialogue simulé  <b>Descripteurs A1 :</b>                      - Peut comprendre les questions et instructions formulées                      - Peut demander des objets à autrui et lui en donner                      - Peut demander quelque chose à quelqu'un                      - Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent, l'heure</p>

# Nouvelles pratiques en évaluation

## de ce que l'on fait à ce qu'il serait bon de faire

Adopter une nouvelle approche méthodologique c'est, bien sûr, changer la dynamique et les activités de la classe, mais aussi savoir adapter les pratiques d'évaluation aux nouveaux objectifs et aux apprentissages souhaités.

A ce niveau, l'approche actionnelle, basée sur le développement des compétences sous-jacentes à la pluralité des activités langagières mises en oeuvre, présente un vrai défi aux enseignants. Si le changement des pratiques de classe semble se faire sans de gros bouleversements, surtout pour ceux qui avaient bien intégré les principes de base de l'approche communicative, la question des mutations au niveau de l'évaluation se pose toujours dans la diversité des contextes : certification officielle, évaluation institutionnelle, évaluation pédagogique.

En effet, toute la tradition en évaluation en langues étrangères (et particulièrement, dans notre cas, en FLE) était centrée sur la mesure des acquis en matière de contenus. Comment passer désormais de l'évaluation des savoirs à l'évaluation des savoir-faire (qui implique toutefois la maîtrise de contenus à mobiliser dans les activités langagières) ? Telle est la question que l'on se pose depuis quelque temps et qui inquiète encore chercheurs et enseignants.

Dans notre atelier, nous avons essayé d'apporter quelques réponses, ne serait-ce que provisoires, à ce problème qui nous concerne tous.

Tout d'abord, nous avons traité la question d'une forme générale, en comparant l'évaluation des contenus à l'évaluation des compétences, tout en réfléchissant aux activités susceptibles de conduire à une évaluation cohérente et précise. Si, pour l'évaluation des contenus il est possible de cibler exactement l'item lexical, syntaxique ou morphologique dont la connaissance est « mesurable », au niveau de l'évaluation des compétences, souvent les réponses des apprenants (et les outils linguistiques dont ils se servent pour atteindre leurs buts) sont imprévisibles.

Voici une tâche visant l'évaluation des compétences et portant sur la production écrite.

Rédigez vous-même une recette de chez vous qui, peut-être, sera présentée à la radio, la semaine prochaine. Entrée, plat ou dessert, compliqué ou très simple, peu importe, mais il faut respecter le modèle de fiche suivant.

Nom du plat et pays d'origine : .....

.....

Temps de préparation : .....

Temps de cuisson : .....

Nombre de personnes : .....

Ingrédients : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
Préparation : .....  
.....

*In Les Evaluations de Rond Point - 1*

Et une activité portant aussi sur la production écrite, mais dont le but est d'évaluer l'acquisition du lexique des loisirs :

Vous êtes en vacances à la plage. Tous les soirs, vous notez sur votre journal tout ce que vous avez fait et ce que vous allez faire le lendemain. Écrivez la page de ce soir en indiquant au moins 4 activités pour aujourd'hui et 2 activités pour demain.

*In Les Evaluations de Rond Point - 1*

Nous avons également proposé des stratégies visant l'évaluation des contenus EN CONTEXTE d'activité langagière et des critères précis de valorisation à appliquer. Ainsi, même si nous travaillons uniquement sur le contrôle des acquisitions linguistiques, pourrions-nous faire porter l'évaluation sur des activités où les items à évaluer découlent « naturellement » de la situation de communication qui est esquissée. L'exemple ci-dessous montre comment, au niveau B2, on peut évaluer la connaissance des adverbes de manière et de leur fonction :

Voici un extrait d'un roman de Marc Lévy, dont les adverbes ont été enlevés. A vous de les retrouver de façon à rendre au discours toutes ses nuances.

Le sécateur sectionna la tige. John Glover regarda XXXXX la fleur. La corolle avait XXXXX la taille de celle d'une pivoine, les pétales qui la composaient étaient XXXXX fripés, donnant à la rose l'aspect sauvage dont il avait rêvé. Il fallait le reconnaître, le résultat du greffon réalisé dans sa serre l'an dernier dépassait toutes ses espérances. Quand il présenterait cette rose la saison prochaine à la grande exposition florale de Chelsea, il remporterait XXXXXX le prix d'excellence. Pour John Glover, cette fleur n'était pas qu'une simple rose, elle était devenue le plus étrange paradoxe auquel il avait été confronté. Chez cet homme, issu d'une grande famille anglaise, l'humilité était XXXX une religion. Nanti par un père mort XXXXX pendant la guerre, il avait délégué la gestion de son patrimoine.

*in Marc Lévy, Mes amis mes amours, Robert Laffont, Paris, 2006*

*In Les Evaluations de Rond Point – 3 (à paraître)*

---

Dans la suite de l'atelier, nous avons traité de l'évaluation de différentes activités langagières :

- En ce qui concerne la réception de l'écrit et la production écrite, nous avons analysé des exemples de tests d'évaluation et des examens appliqués en 2006/2007, de façon à relever des incohérences entre ce que ces tests proposent d'évaluer et ce qui est effectivement « mesurable » à partir de ces instruments. Souvent, alors que dans un test on prétend évaluer la réception de l'écrit, les questions portent également sur l'expression écrite, puisque l'on demande, par exemple, de présenter un commentaire personnel sur la problématique centrale du texte. Si le commentaire n'est pas adéquat, est-ce parce que l'apprenant n'a pas compris la problématique du texte – donc pour un problème de compréhension – ou parce qu'il ne sait pas s'exprimer en français là-dessus (ce qui relèverait uniquement de l'expression écrite) ? Et que dire de ces activités d'expression écrite qui proposent la rédaction... d'un DIALOGUE !!!!! Quel code utiliser alors : le code de l'écrit, avec ses règles spécifiques – et dans ce cas-là le dialogue sera absolument faux et inadéquat – ou le code de l'oral et son domaine de libertés – et là, l'apprenant risquera fort que son évaluateur le considère incorrect parce qu'il s'agit quand même d'un texte écrit ! ?

Des exemples proches de ceux que nous venons de mentionner apparaissent encore trop souvent dans les épreuves d'examen et prouvent que, finalement, parfois les examens ne mesurent pas ce qu'ils devraient mesurer.

- En ce qui concerne l'évaluation de la production orale et de l'interaction orale, nous sommes partis des expériences concrètes des enseignants participants et nous avons débattu des difficultés perçues dans le rapport de ces expériences. Il est vrai que ces deux activités langagières posent des problèmes spécifiques, notamment par rapport au registre des productions des élèves, à leur analyse et aux critères à utiliser.

A partir d'exemples pris des *Evaluations de Rond Point* 1 et 2 et de celui de *Rond Point* 3 – à paraître -, nous avons ensuite proposé des outils visant l'évaluation spécifique de chacune ces activités langagières. Nous avons présenté des tâches où effectivement chaque activité langagière cible pouvait être évaluée d'une manière complètement isolée et indépendante, comme dans l'exemple ci-dessous :

## **BABELAND**

L'Association Babeland participe à un programme d'échanges internationaux. Elle accueille le mois prochain une délégation française de 8 personnes qui seront logées chez les membres de l'association. Voici la présentation des

membres de l'association et celle des participants français. Qui va loger chez qui?

### **Membres de Babeland**

- 1. Mariana Buerkou** : 30 ans, roumaine d'origine, professeur d'arts plastiques, adore les animaux.
- 2. George Smith** : 52 ans, dentiste anglais, aime l'art contemporain et l'informatique. Il accepte un animal chez-lui.
- 3. Chloé Jasmin** : 38 ans, belge, femme au foyer, mère de six enfants, très sociable.
- 4. Manuel Serramalera** : 38 ans, espagnol, correspondant du journal *El País*, aime recevoir des amis dans sa grande maison.
- 5. Vidar Franke** : 28 ans, suédois, directeur commercial d'une banque, habite à l'hôtel.
- 6. Kenishi et Chisato Yan** : 38 et 35 ans, propriétaires d'un restaurant japonais, deux enfants, habitent en banlieue.
- 7. Maria Papanopolis** : 62 ans, veuve, d'origine grecque, professeur de piano, elle a six petits-enfants.
- 8. Alberto Costa** : 48 ans, directeur du parc naturel de la région, extroverti et drôle, bilingue français/portugais.
- 9. Giorgio et Concetta Fanzone** : 40 et 32 ans, italiens, propriétaires d'un restaurant gourmet, s'intéressent à tout et jouent de la mandoline.
- 10. Ludmila Shopova** : 36 ans, professeur de tchèque, a cinq chats, est une excellente cuisinière.
- 11. Javier Sanchez** : 34 ans, espagnol, acteur de théâtre, aime beaucoup voyager.
- 12. Katja Van Son** : 28 ans, animatrice culturelle, habite dans un petit studio.

### **Délégation française**

- 1. Alain Prévest** : 45 ans, informaticien, aime le calme et la peinture. Il ne se sépare jamais de son chien.
- 2. Françoise Félicien** : 64 ans, veuve, aime les enfants et la musique.
- 3. Marie Poirot** : 30 ans, célibataire, secrétaire de direction, aime la gastronomie et faire la fête.
- 4. Alexandre Riboulet** : 32 ans, marié, photographe, cultivé et très sociable.
- 5. Carole Riboulet** : 32 ans, mariée avec Alexandre. Elle est journaliste et très coquette.

- 6. Benoît Campeny** : 55 ans, médecin généraliste, militant écologiste, très bavard.
- 7. Martine Blanchot** : 35 ans, institutrice, aime l'art et les animaux.
- 8. Christian Caddeo** : 25 ans, professeur d'italien et d'espagnol, fait du théâtre.

## PLAN DE LOGEMENT DES INVITÉS

Les invités	Les membres de l'association	Justification
1. Alain Prévost		
2. Françoise Félicien		
3. Marie Poirot		
4 et 5. Alexandre et Carole Riboulet		
6. Benoît Campeny		
7. Martine Blanchot		
8. Christian Caddeo		

*In Les Evaluations de Rond Point - 1*

Nous avons également introduit la notion de *Tâche Globale*, visant l'évaluation systématique de toutes les activités autour d'un même contexte actionnel de base, et nous l'avons illustrée avec des propositions concrètes, comme ci-dessous :

La tâche globale COMMUNAUTÉ VIRTUELLE permet une évaluation des compétences acquises dans les unités 1, 2 et 3. Elle invite les apprenants à construire un site Internet personnel (un blog ou un profil dans une communauté en ligne, par exemple).

Elle a été conçue de sorte que l'enseignant puisse évaluer individuellement les différentes activités langagières des apprenants. De nombreuses communautés virtuelles se développent sur la Toile et ont de plus en plus de membres. Après avoir créé un profil, on peut donner des informations sur soi-même. Une fois le compte ouvert, il est possible de rechercher sur le site des amis actuels ou perdus de vue, ainsi que des personnes partageant les mêmes intérêts pour s'en faire des «amis». Les membres actifs mettent régulièrement à jour leur espace personnel en postant des textes, des photos, des vidéos... Nous proposons ainsi aux apprenants de préparer un espace personnel, l'idée étant de créer en ligne une communauté des membres du cours.

**A.** La première phase consiste à préparer son texte de présentation en précisant qui

on est, où on vit, ce qu'on aime ou on n'aime pas, ses loisirs, etc.

**B.** Dans la deuxième phase, les apprenants prépareront une vidéo dans laquelle ils parleront d'un de leurs derniers week-ends ou de leurs dernières vacances.

**C.** La troisième consiste à lire et à écouter des présentations d'autres membres de la communauté pour décider si on peut devenir amis ou non.

**D.** La quatrième partie consiste à organiser un débat autour du thème des réseaux sociaux virtuels. Les apprenants partageront et confronteront leurs expériences de ce genre de communauté, leurs façons de les voir...

On pourra ensuite décider en classe si on publie réellement ou non les documents qui auront été préparés dans le cadre de cette tâche globale.

Cette tâche a été conçue de façon à mobiliser toutes les activités langagières et vise à une évaluation globale des compétences des apprenants.

### **Activités langagières :**

**A.** Production écrite

**B.** Production orale

**C.** Réception de l'oral et de l'écrit (et production écrite-non évaluée)

**D.** Interaction orale

Cet atelier a ainsi proposé une réflexion sur la problématique de l'évaluation dans le cadre de l'approche actionnelle, essayant d'apporter des réponses concrètes aux questions que nous nous posons tous à l'heure actuelle :

- Comment évaluer les compétences ?
- Quels critères utiliser ?
- Quelle place attribuer aux contenus ?
- Comment les valoriser/pénaliser, mesurer ?
- Quels pièges éviter ?

*Filomena Capucho  
Universidade Católica Portuguesa*

### **Bibliographie**

**Capucho, F., Denyer, M., Ollivier, C. (2007)** *Les évaluations de Rond Point - 1*. Barcelone : Difusión.

**Capucho, F., Denyer, M., Ollivier, C. (2008)** *Les évaluations de Rond Point - 2*. Barcelone : Difusión.

**Tagliante, C. (2005)** *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

# Evaluer dans une perspective actionnelle

« L'approche par les compétences n'a pas de sens si l'on ne fait pas évoluer les épreuves de l'évaluation certificative dans le sens de l'approche par les compétences, en les construisant sur la base de situations complexes. »

(Roegiers, 2004 : 115)

Les réflexions qui suivent n'émanent pas d'un centre d'évaluation ayant pignon sur rue et délivrant des certificats officiels, mais, beaucoup plus modestement, d'une praticienne et auteure de manuels, confrontée, comme beaucoup, à la question suivante : si l'on se met à enseigner selon la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence, comment faut-il désormais évaluer, dans la pratique quotidienne, c'est-à-dire lors des contrôles et lors des examens ? Car le simple principe de congruence exige que l'on évalue comme l'on enseigne.

## I. Enseigner dans une perspective actionnelle

Revenons donc quelques instants sur les axes fondamentaux d'un enseignement « actionnel » (Denyer, 2006), et rappelons que le CECR associe étroitement « action » et « tâche ». En effet, selon le Cadre, « l'approche adoptée se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir ... ». En d'autres termes, le CECR justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches (et pas des exercices).

Rappelons également que, pour nous, la différence entre un exercice et une tâche peut se résumer de la façon suivante (v. article cité) :

	Tâche	exercice
• <b>contextualisation</b> :	oui	non
• <b>un problème à résoudre</b> :	oui : extra linguistique (+ floppée de ling.)	oui : linguistique (généralement un)
• <b>finalisation</b>	oui : extra-linguistique	oui : linguistique
• <b>complexité</b>	oui !!!	non
• <b>produit</b> :	peu prévisible et long (plusieurs critères d'éval.)	prévisible et limité (juste/faux)
• <b>didactisation</b>	non	oui

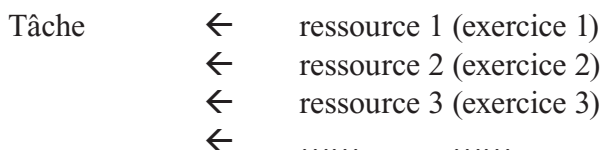


Autrement dit, en reprenant les termes mêmes du CECR, « on appelle tâche toute action **intentionnée** qu'un individu juge nécessaire pour obtenir **un résultat** concret à propos **de la résolution d'un problème**, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif. » (traduit de la version espagnole 2, 2.1.)

Contrairement à la tâche, l'exercice n'a d'autre finalité ou intention que la maîtrise d'une difficulté linguistique (et non la résolution d'un problème social), n'a dès lors aucun besoin impératif de contextualisation et ne présente pas de caractère complexe.

Rappelons encore que la maîtrise souhaitée de tâches n'exclut en rien la légitimité d'exercices, leur coexistence étant non seulement pacifique mais indispensable, car entre la possession de savoirs et leur **mobilisation effective, intégrée et finalisée**, il y a un fossé. Loin d'exclure l'exercice, la tâche l'appelle même, et en quantité, alors que l'exercice n'appelle pas la tâche.

La relation entre les deux types d'activités s'impose donc et se pose dans les termes suivants : quels sont les ressources/outils/savoirs/savoir-faire nécessaires à la réalisation de telle tâche ?



## II. Evaluer dans une perspective actionnelle

Une série de questions découlent d'office et très naturellement de ce qui précède :

- les « exercices » et les « tâches » peuvent-ils aussi coexister lors d'une évaluation ?
- qu'ont en commun les « tâches » d'évaluation et les « tâches d'apprentissage » ?
- si « tâche » il y a en évaluation, comment évaluer son produit ?

Tout un programme !....

### 1. Coexistence de tâches et d'exercices d'évaluation

Faut-il, dans une perspective actionnelle, n'évaluer que par tâches, évaluer par tâches ET exercices, ou seulement par exercices ?

---

La question est évidemment source de polémique, les puristes défendant une évaluation uniquement par tâches, les plus pragmatiques acceptant les deux...mais dans quelle mesure, alors ?

En effet, stricto sensu, si l'on considère que l'objectif d'un enseignement axé sur l'action consiste à réaliser des tâches sociales exigeant l'utilisation d'une langue, on n'évalue la compétence de quelqu'un qu'en lui soumettant des « tâches ». Mais, par ailleurs, on sait aussi que le propre de quelqu'un de compétent, c'est de « faire avec » ce qu'il sait maîtriser, stratégiquement, et donc d'éviter d'afficher ses lacunes ... ce que permet une tâche, mais pas un exercice. Il est bien peu risqué en effet, et parfaitement correct, de remplacer le passé simple espagnol (très irrégulier) par un présent historique dans un article nécrologique ; mais il est impossible d'y échapper dans un exercice qui cible la maîtrise de ce temps ....

C'est la raison pour laquelle, je défendrais personnellement la coexistence des tâches et des exercices dans des évaluations en cours d'apprentissage : contrôles hebdomadaires ou mensuels, examens partiels, à condition d'accorder une place prépondérante aux tâches (60/40) ... « On pourrait par exemple, décider de compléter l'information relative à la résolution par l'élève de situations complexes par une information de type classique sur les ressources de cette compétence : des connaissances ponctuelles, des objectifs spécifiques. » (Roegiers, 2004, 172).

Et, lors d'évaluations certificatives officielles finales, j'accorderais l'hégémonie aux tâches. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Poser la question est y répondre !.... N'est-ce pas plutôt le contraire auquel on assiste pour le moment ?

## **2. Tâche d'évaluation et tâche d'apprentissage : ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre....**

Nous avons rappelé ci-dessus les caractéristiques que nous semblent devoir présenter les tâches ; il en va de même, évidemment, pour les tâches d'évaluation, à une précision, d'importance, près ... La tâche d'évaluation doit être « inédite », c'est-à-dire

- différente de celles de l'apprentissage, sans quoi, l'apprenant ne fera que « restituer » ce qu'il « sait » ;
- similaire, sans quoi, l'apprenant doit tout inventer lui-même.

Une tâche d'évaluation doit donc être :

**Complexe** : elle place l'élève devant la nécessité de recourir en même temps à diverses ressources et à les orchestrer (certains auteurs disent à les « intégrer ») ;

**Ouverte** : elle autorise différentes démarches et/ou donne lieu à divers résultats possibles ; elle doit donc faire, au départ, l'objet d'une analyse (il ne s'agit pas d'appliquer

aveuglément un algorithme de résolution) ;

**Adidactique** : sa consigne n’induit ni les ressources à mobiliser, ni la démarche à mettre en œuvre;

**Inédite** : elle doit être « similaire » aux tâches apprises, c’est-à-dire « ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre » : pas la même (sinon on restitue) mais pas différente non plus (sinon on ne mobilise pas ses acquis) ; il faut donc **déterminer un essentiel commun** à différentes tâches, constituant ce que l’on appelle parfois une « famille de tâches ».

Devant des épreuves d’examen, on se demandera donc :

- ma consigne amène-t-elle l’élève à dire/écrire ce qu’il a mémorisé (restitution d’un savoir-produit prévisible) ?
- ma consigne amène-t-elle l’élève à exécuter une opération selon l’algorithme ou la démarche qu’il a déjà appris à réaliser (exécution d’un savoir-faire-produit prévisible) ?
- ma consigne amène-t-elle l’élève à choisir parmi les savoirs et les savoir-faire qu’il a appris à maîtriser et à les intégrer selon une démarche dont il décide lui-même (mise en œuvre d’une compétence- produit non prévisible) ?

Se pose alors la question de savoir comment mesurer le caractère « inédit » d’une tâche. Nous proposons les critères suivants :

- Les ressources	doivent impérativement rester les mêmes
- La situation/le contexte	peuvent être différents
- Le type de produit attendu	doit appartenir au même type (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif), mais peut se couler dans un genre différent (un éditorial, un billet d'humeur, une dissertation... sont tous des genres exigeant d'argumenter) pour autant que ses caractéristiques aient été apprises
- L’activité langagière	de la production à la réception, oui, mais pas l’inverse

### 3. Evaluer une tâche

Le produit d’une tâche n’est pas, à la différence de celui d’un exercice, un mot, une forme, une phrase, mais, ce que l’on peut appeler, au sens large du terme, un « texte », oral ou écrit. Impossible, dès lors, d’évaluer par un « vrai/faux », « correct/incorrect ». L’évaluation du produit d’une tâche étant par définition l’évaluation d’une production complexe, imprévisible et potentiellement quelque peu différente d’un apprenant à l’autre,

elle appelle nécessairement une évaluation **critériée**.

### Qu'entendre par là ?

On désignera par «critère », une caractéristique fondamentale du produit attendu, laquelle se manifestera par des marques différentes, selon les réalisations concrètes :

- ainsi tout texte se coule nécessairement dans un moule (re)connu par la société où il est produit, autrement dit , dans un « genre » ; tout texte doit donc présenter les caractéristiques d'un genre (critère) ; le genre particulier, dans lequel se coule la production attendue par la tâche, se distingue d'autres par une série de marques linguistiques particulières à manifester (indicateurs) ;
- tout texte développe une intention (critère), mais l'intention particulière visée par le produit d'une tâche, celle d'*informer* un interlocuteur/lecteur, par exemple peut se concrétiser par le résumé de ce qui a été lu (auquel cas, la fidélité est un indicateur important) ou par l'expression d'une expérience personnelle.

Nous proposons donc de retenir les critères d'évaluation des productions langagières suivants (mais on pourrait en défendre d'autres) :

Aspects à évaluer	Indicateurs	Pondération proposée
<b>Respect de l'intention :</b> Que veut-on ? « pour quoi », dans quel but pratique-t-on l'activité langagière ?		
<b>Respect des caractéristiques du genre et de la situation de communication :</b> Oral/écrit ; formel/non ; « genre » de narration/description/argumentation		
<b>Cohérence textuelle :</b> Cohérence sémantique ; cohésion ; connexion		
<b>Utilisation des ressources linguistiques :</b> Générales/spécifiques à l'unité		
<b>Total</b>		

Critère : aspect/caractéristique du produit langagier

Indicateur : manifestation concrète de l'aspect dans le cas particulier du produit en question

Cette « matrice » de grille, appliquée à la tâche suivante, pourrait devenir :

« Le propre des productions culturelles, c'est de donner à voir les différents aspects problématiques de la vie de chacun de nous sous un jour particulier, car pour ce qui est du bonheur .... comme on dit ... « il n'a pas d'histoire».

Individuellement, rédigez un bref article dans lequel vous résumerez, pour en informer vos camarades, l'intrigue développée par un film, un roman, une pièce de théâtre qui vise à traiter une problématique actuelle. »

<b>Aspects à évaluer</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Pondération proposée</b>
<i>Respect de l'intention</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En très peu de mots, l'apprenant permet au lecteur de se faire une idée de l'intrigue et de déduire la problématique de l'œuvre</i></li> </ul>	
<i>Respect des caractéristiques du genre et de la situation de communication (résumé)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'apprenant réduit au maximum -l'intrigue (rien d'inutile) -le sens (rien d'inutile)</i></li> <li>• <i>L'apprenant adopte un registre de langue soutenu et neutre</i></li> </ul>	
<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'apprenant arrive à rendre toute information, locale ou globale, compréhensible (cohérence sémantique)</i></li> <li>• <i>L'apprenant regroupe les informations de même ordre (intrigue/problématique) et les regroupe en paragraphes distincts</i></li> <li>• <i>Il utilise correctement et sans les répéter les termes de reprise (pronoms, substituts lexicaux, etc)</i></li> <li>• <i>Il utilise correctement organisateurs (<b>ensuite, enfin, puis...</b>) et connecteurs (<b>si bien que, mais, vu que...</b>)</i></li> </ul>	
<i>Utilisation des ressources linguistiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'apprenant utilise correctement les ressources grammaticales et lexicales propres aux unités concernées (v. page de présentation de l'épreuve).</i></li> <li>• <i>Son utilisation de la ponctuation et de la syntaxe (deux points, points de suspension, appositions, antépositions de compléments, ellipses, juxtapositions, coordinations,...) facilite la densification de l'information, caractéristique du résumé</i></li> </ul>	

(à paraître chez Difusión, début juin 2008 sous le titre « Les évaluations de Rond-Point 3 »)

Les critères seront ainsi – pour autant que l'on tombe d'accord sur leur nombre et leur

---

pertinence – constants, tandis que les indicateurs varieront d’une tâche à l’autre, ou, plus exactement, d’un ensemble de tâches à l’autre. C’est pourquoi, si, au premier abord, ces grilles peuvent effrayer, elles s’avèrent, à l’usage, extrêmement pratiques. Elles ont, par ailleurs, le triple mérite de sensibiliser les enseignants aux caractéristiques (à enseigner) d’un « texte », d’orienter, par conséquent, l’apprentissage, et, enfin, de clarifier, aux yeux des élèves, ce que l’on attend d’eux.

Reste, il est vrai, à élaborer des banques de tâches d’évaluation – et les grilles correspondantes –, ce que certaines maisons d’édition ou certains centres d’évaluation se sont déjà attelés à mettre sur pied.

Monique Denyer

Inspectrice à la Communauté française de Belgique/auteure de manuels chez Difusion

## Bibliographie

- Beckers, J. (2002) *Développer et évaluer des compétences à l’école : vers plus d’efficacité et d’équité*. Bruxelles : Labor.
- Bosman, C., Gérard, F.-M., Roegiers, X. (2000) *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Capucho, F., Denyer, M., Ollivier, C. (2007) *Les évaluations de Rond-Point 1*. Barcelone : Difusión.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., Vanloubbeeck, G. (2004) *Les compétences, où en est-on ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Denyer, M. (2006) « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues ». (Barcelone, 17/18 novembre 2006)
- Denyer, M. (2007) « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues ». *Suplemento de 2007*. <http://www.appf.pt/publicacoes.html>
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2000) *L’énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Estaire, S. y Zanon, J. (1990) « El diseño de unidades didácticas en L.2 mediante tareas : principios y desarrollo », in *Comunicacion, lenguaje y educación*.
- Jonnaert, P. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Edition de l’organisation.
- Martin Peris, E. (1997) « Le développement des compétences en didactique de

l'espagnol » (document photocopie)

Perrenoud, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2001) « Les implications didactiques de l'approche par les compétences » in *Enjeux* n°51/52. Service de pédagogie universitaire : FUND.

Vergnaud, G. (2002) « Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance » in *Puzzle* n°11. Liège : CIFEN, Ulg.

Zanon, J. (1990) « Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras » in *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

# MEXAM NA MINHA AVALIAÇÃO!

Se entendermos a aprendizagem como a “capacidade que pomos em acção quotidianamente para dar respostas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interações com o meio” (Pinto, 1992), fica claro o desafio que enfrentamos: (re)pensar práticas de avaliação, abrir as portas da construção laboriosamente erigida ao longo dos anos e, se for caso disso, dar luz verde às pequenas/grandes reformulações a fazer.

## Afinal, o que é a avaliação?

Para tentar responder a esta pergunta, recorramos a algumas fontes:

**a.** Philippe Perrenoud → *Touche pas à mon évaluation!*

[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_19.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html)

**b.** Charles HADJI → *L'évaluation, règles du jeu.*

[www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation](http://www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation)

**c.** Evaluation: quoi de neuf? → Journée pédagogique à Montpellier

[http://www.fle.fr/pro/ressources/atelier\\_evaluation.html](http://www.fle.fr/pro/ressources/atelier_evaluation.html)

**d.** Peretti → Quelques discordances repérées dans les pratiques d'évaluation

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/DOCIMOLOGIE.htm>

**e.** Philippe Perrenoud → *La pédagogie différenciée.*

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/derives1.htm>

Para estes autores:

Avaliação	=	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Sistema complexo de equilíbrios frágeis</li><li>→ Instrumento de ajuda aos avaliados</li><li>→ Momento de comunicação social</li><li>→ Valorização do conhecimento, motivação</li><li>→ Estimativa</li><li>→ Diferenciação</li><li>→ Subjectividade</li><li>→ Um processo parcial e inacabado</li></ul>
-----------	---	---



## Como orientar-se num universo tão complexo ?

Em qualquer edifício, o que determina o seu degrau de solidez são as chamadas travessmestras. Seja qual for o conteúdo a avaliar ou o instrumento a utilizar, há três perguntas a fazer para avaliarmos a solidez das nossas avaliações:

### 1ª. Estamos a avaliar efectivamente o que queremos avaliar?

Responder sim à pergunta é a garantia de **validade** da nossa avaliação.

Exemplos de situações em que a validade da avaliação poderá ser afectada: fazer perguntas pouco claras, incidir sobretudo sobre conteúdos morfossintácticos numa avaliação globalizante, exigir conhecimentos de metalinguagens (pedir, por exemplo, para preencher espaços com os “possessifs convenables”, não dando exemplos. Consulte, a este propósito, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, de J.-C. Mothe.

### 2ª. Os critérios utilizados e os procedimentos seguidos no momento da correcção permitem corrigir de forma mais ou menos constante os desempenhos dos alunos, controlando os seus “efeitos parasitas”<sup>1</sup>?

A resposta afirmativa à pergunta prova a **fiabilidade** da avaliação.

Nota: Não responda sim à pergunta antes de consultar estas fontes:

1. TAGLIANTE, C. (1991) *L'évaluation*. Paris : CLE International.
2. <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/DOCIMOLOGIE.htm>

### 3ª. Todos os alunos têm condições iguais no momento da avaliação?

A resposta afirmativa à pergunta garante a **estandardização**.

A estandardização nem sempre é fácil de conseguir, sobretudo nos momentos de avaliação da compreensão oral. A acústica da sala de aula, a qualidade das gravações e dos aparelhos, o barulho no exterior, etc., poderão influenciar de forma decisiva a qualidade da avaliação.

→ Se tem a garantia de que a sua avaliação tem **validade, fiabilidade e estandardização**, está de parabéns, pois ela é sólida.

## Actividade para a sala de aula → Avaliação da oralidade

Considerando a actual imposição oficial de atribuir, no ensino secundário, 30% à oralidade, apresento uma sugestão, simples de aplicar, de avaliação formal da oralidade, partindo de actividades desenvolvidas habitualmente na sala de aula (apenas com pequenos

---

<sup>1</sup> Cansaço do corrector, ordem de correcção, etc.

retoques “inovadores”).

Previamente, um texto (do manual ou de outra fonte) é distribuído a 4, 5 ou 6 alunos. Estes deverão prepará-lo (com orientação do professor, seguindo, por exemplo, as actividades de pré-leitura e leitura proposta por Francine Cicurel em *Lectures Interactives*) e prestar provas na sala de aula. Eis os momentos que proponho:

**1. Leitura em voz alta** (cada aluno lê um extracto diferente):

Aspectos a avaliar	M.Bom	Bom	Suf.	Insuf.	Fraco
Fluência/Entoação	10	8	6	4	2
Ritmo	10*	8	6	4	2
Pronúncia	10*	8	6	4	2

\*Desconto de 1 ponto por cada situação em que o ritmo/pronúncia não sejam respeitados.

Total de pontos que é possível obter: **30**

**2. Compreensão de um texto – responder oralmente a perguntas**

**a) Compreende a pergunta?**

Sim (10)

Parcialmente (5)

Não (0)

**b) Conteúdo. Responde:**

De forma de correcta (25)

De forma parcialmente correcta (10-15)

De forma incorrecta ou não responde (0)

**c) Forma:**

Não comete erros na forma (20)

- Comete erros que não perturbam a comunicação (15)
- Comete erros que perturbam parcialmente a comunicação (5-10)
- Não se compreende o que diz (0)

**Nota 1:** A atribuição de zero ao conteúdo implica classificar também com zero a forma.

**Nota 2:** Dividir o número de pontos obtidos pelo número de perguntas a que o aluno teve oportunidade de responder.

Total de pontos que é possível obter: **55**

### 3. Avaliação do desempenho dos colegas

Resultado:	Aluno nº__	Aluno nº__	Aluno nº__	Aluno nº__	Aluno nº__
OK!	5	5	5	5	5
KO...	0	0	0	0	0

Quando um aluno responde a uma pergunta, os outros avaliados dizem se a resposta está correcta, incompleta ou incorrecta. Se a sua avaliação for adequada, somarão 5 pontos. No final da aula, faz-se a média das suas apreciações, apurando-se o número de pontos obtidos nesta prova.

Total de pontos que é possível obter: **5**

### 4. Participação/envolvimento dos “assistentes” nas sessões de oralidade:

- Contribui para criar um ambiente propício à participação dos colegas (10)
- Perturba o ambiente de trabalho uma vez (5)
- Perturba o ambiente de trabalho duas ou mais vezes (0)

**Nota:** Dividir o número de pontos obtidos pelo número de aulas em que o aluno foi “assistente”.

Total de pontos que é possível obter: **10**

---

## 5. Bónus e/ou penalizações:

- **Bónus** (+ 2 por situação)

Perguntas mais complexas (abrangendo a globalidade do texto ou descendo a pormenores)

- **Penalizações** (- 5)

Por não trazer o texto

Total final: **100**

## 6. Recomendações:

- Fotocopiar alguns exemplares do texto, para que os alunos que não o tragam não sejam excluídos da actividade.
- Estabelecer o tempo ao fim do qual o aluno deve começar a responder (10-15”).
- Não interromper o aluno enquanto responde, guardando comentários e/ou correcções para o final.
- Não censurar o aluno por responder incorrectamente ou não saber responder.

## Notas finais:

### 1. Para que os alunos trabalhem fora da aula, será interessante dar-lhes a conhecer a existência de sintetizadores de voz, dicionários (de língua e de verbos) *on line* e de regras para consultar dicionários e enciclopédias.

Veja uma lista de recursos interessantes no meu *site* sobre a autonomia: <http://ressourcesfle.googlepages.com> (clique em “**FAÇA VOCÊ MESMO**” **UM CENTRO DE RECURSOS**).

### 2. Ao pôr em prática esta sugestão, garanto-lhe que:

#### 2.1 Estará a ajudar os seus alunos a serem mais autónomos, na medida em que:

- trabalham fora da aula para a aula
- reforçam a sua autoconfiança
- pesquisam informação
- desenvolvem o sentido da responsabilidade / o sentido crítico
- aprendem a respeitar os outros
- autodisciplinam-se
- reflectem
- tomam decisões
- aprendem a auto-avaliar-se

#### 2.2 Estará também a contribuir para o desenvolvimento de múltiplas

**competências:**

<b>Comunicativas:</b>		<b>Transversais:</b>
Compreensão oral	Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de organização do processo de aprendizagem e de superação autónoma de dificuldades</li> <li>- Adquirir hábitos de trabalho autónomo, recorrendo às TIC</li> </ul>
<p><b>Compreender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as perguntas</li> <li>- o texto</li> <li>- as respostas dos colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Responder</b> a perguntas</li> <li>- <b>Ler</b> com expressividade</li> </ul>	<p>Mobilização/utilização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dicionários (papel e <i>on line</i>)</li> <li>- Enciclopédias (papel e <i>on line</i>)</li> <li>- Dicionários de verbos (papel e <i>on line</i>)</li> <li>- Orientações para a pré-leitura e a leitura</li> <li>- Dicionários/sítios com pronúncia</li> <li>- Guia para a leitura em voz alta (elaborado pelos alunos)</li> </ul>

Bom trabalho e boas avaliações.

António Pereira

Escola Secundária de Ferreira Dias - Cacém

[apformador@gmail.com](mailto:apformador@gmail.com)

**Bibliographie**

Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives*. Paris : Hachette.

Pinto J.(1992-1999) *Psicologia da aprendizagem. Conceções. Teorias e processos*. Lisboa: IEFP, Coleção Aprender (3ª Ed.).

Mothe, J.-C. (1975) « L'évaluation par les tests dans la classe de français » in *Le Français dans le Monde*, 112, 19-24, Avril.

Tagliante, C. (1991) *L'évaluation*. Paris : CLE International.

**Sitographie**

---

Evaluation: quoi de neuf? , Journée pédagogique à Montpellier :

[http://www.fle.fr/pro/ressources/atelier\\_evaluation.html](http://www.fle.fr/pro/ressources/atelier_evaluation.html)

HADJI, Charles, *L'évaluation, règles du jeu* :

[www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation](http://www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation)

Perrenoud, Philippe, *Touche pas à mon évaluation!*:

[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_19.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html)

Perrenoud, Philippe, *La pédagogie différenciée* :

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/derives1.htm>

Peretti, Quelques discordances repérées dans les pratiques d'évaluation :

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/DOCIMOLOGIE.htm>

# Le portfolio, mode d'emploi

## Uma Experiência Pedagógica

No actual contexto europeu, que permite a livre circulação dos cidadãos no espaço comum, a aprendizagem das línguas tornou-se essencial.

Nas nossas escolas não formamos linguistas; não devemos, sequer, ter a pretensão de prever em que contexto o uso da língua estrangeira, qualquer que ela seja, se produzirá. Logo, é necessário munir os discentes dos saberes essenciais que lhes permitirão aprofundar as suas competências segundo as necessidades. É precisamente aqui que o portefólio assume um papel determinante.

Reflectamos, antes de mais, sobre o nosso conceito de aprendizagem: o que esperamos dos nossos alunos? Que capacidades pretendemos que desenvolvam? As capacidades de:

- **planificar o trabalho:** não nos referimos, obviamente, à actividade de planificação a longo, médio ou curto prazo, que cada docente tem a seu cargo; referimo-nos à possibilidade de os alunos, em situações específicas de aprendizagem, deverem verificar os conhecimentos / competências que devem ser activados e, de forma autónoma ou com orientação do docente, recordá-los ou aceder a eles, estabelecendo um plano de trabalho, uma estratégia, com um determinado objectivo;

- **pensar criticamente:** os conteúdos programáticos, em si mesmos, são pouco relevantes; a sua importância decorre de constituírem um meio para atingir determinadas competências comunicativas. Assim, a competência linguística do aluno deve obedecer a uma lógica de aquisições significativas, que ele próprio reconheça como tal, e que lhe permitam expressar a sua visão do mundo, de si mesmo, do seu processo de ensino-aprendizagem ;

- **avaliar:** para além da hetero-avaliação, a auto e a co-avaliação ( avaliação entre pares) são auxiliares preciosos para comprometer o aluno no processo de ensino-aprendizagem, para desenvolver a sua autonomia;

- **aceitar o erro:** porque ele é uma etapa iniludível do processo; as aprendizagens fazem-se da superação das dificuldades que decorrem da pragmática da língua, e da percepção do erro como elemento natural e essencial à sua progressão;

- **aceitar críticas:** se o erro perde o carácter desviante, então a crítica, e subsequentemente a avaliação, perdem o seu carácter punitivo. Encarada nesta perspectiva, a crítica assume um aspecto construtivo, em que não se julga o sujeito da aprendizagem, tão só se diagnosticam dificuldades cuja superação permitirá a passagem ao estágio seguinte;

- **reformular:** nenhuma evidência de aprendizagem é definitiva. O seu autor detém a

---

possibilidade de, ultrapassadas as etapas anteriores, corrigir, ampliar ou aprofundar a versão anterior. Tal como a aprendizagem é um *processo*, também as suas evidências evoluem;

- **persistir**: se nenhum trabalho é definitivo, nenhuma dificuldade é insuperável; este conceito pode constituir o motor que leva o aluno a procurar sempre fazer melhor – independentemente do ponto de partida ou do último resultado obtido;

- **aprender a ter sucesso**: a consequência lógica do processo que atrás ficou descrito é o sucesso – não um sucesso padronizado, mas o sucesso definido a partir das variáveis de cada aluno, e por esse motivo mais atingível e realista.

Vamos, então, seleccionar um recurso que nos permita atingir estes objectivos: o portefólio. Embora este conceito possa ser entendido em diferentes acepções (uma compilação de trabalhos dos alunos, por exemplo), não é esse o nosso entendimento.

Quando falamos em portefólio, referimo-nos a uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um determinado período de tempo. Professor e aluno partilham a responsabilidade de decidir o que será incluído no Portefólio, em que condições, com que objectivo e qual será o processo de avaliação. É um instrumento que ajuda o aluno a avaliar-se, por um lado, e a aperceber-se do que é a aprendizagem de uma língua, por outro.

O último aspecto referido (e o único que não foi explicitado na definição das expectativas dos docentes face aos seus alunos) torna-se evidente se nos centrarmos nos descritores das grelhas para auto-avaliação do *Portefólio Europeu das Línguas* em que os diferentes domínios e níveis de competência aparecem claramente enunciados.

A funcionalidade destes descritores depende do momento em que sejam utilizadas. A flexibilidade do portefólio permite que seja utilizado em todos os ciclos e, em cada um deles, em diferentes momentos: no início de um ciclo, pode significar um novo começo, com objectivos claros e, por consequência, mais facilmente atingíveis; no fim de um ciclo, as sínteses descritivas permitem aos alunos aperceber-se com clareza dos objectivos atingidos. O ideal seria que o Portefólio transitasse de um para outro ciclo, de modo a que surgissem verdadeiras equipas inter-línguas e inter-ciclos. Evitar-se-iam, deste modo, redundâncias desnecessárias (muitas vezes propiciadas pelos próprios programas que, elaborados num conceito de aprendizagem em espiral, enunciam os mesmos conteúdos em anos consecutivos ao longo de um ou vários ciclos), em detrimento de competências que necessitariam de maior treino.

Tendo definido os motivos da adopção do portefólio como instrumento de trabalho, e os momentos em que a sua aplicação é viável, chega o momento de explicitar **como** fazê-lo.

A primeira questão que se coloca refere-se **à língua** a utilizar. Estando o portefólio escrito em língua materna, a actividade metacognitiva deve ser feita nessa mesma língua. Além disso, a utilização da língua materna permite, igualmente, colocar todos os alunos numa



situação de igualdade, sem que o domínio mais ou menos avançado da língua estrangeira constitua um obstáculo. Este argumento surge reforçado se considerarmos a possibilidade de a utilização do portefólio ocorrer num ano de iniciação.

Seguidamente, importa definir por onde começar. Por razões que se prendem com a clareza e eficácia do processo, é preferível que o trabalho se centre numa competência de cada vez. Na iniciação de uma língua, pode começar-se pela *produção oral* a fim de realçar a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. A síntese descritiva desta competência (“*Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer.*”)<sup>1</sup> permite, ainda, que o aluno se dê conta da natureza da aprendizagem e daquilo que ela autoriza: o erro.

Se nos centrarmos agora na planificação de actividades a desenvolver com os alunos, os descritores constituem pontos de partida fiáveis, porque em perfeita relação com a avaliação que virá a ser feita.

- **Actividades a partir de um descritor:**

Se tomarmos como referência o descritor B1-4 da produção oral “*sou capaz de descrever experiências e acontecimentos/.../*”<sup>2</sup>, este descritor de avaliação torna-se o **objectivo** da realização da tarefa.

Assim, dever-se-á começar por inventariar as experiências recentes que tenham sido vividas pelos alunos: férias, visitas de estudo, assistência a espectáculos... Seguidamente, proceder-se-á à elaboração, com os alunos, da grelha de avaliação, seleccionando os elementos a avaliar nos três níveis de competência: linguístico, pragmático e sociolinguístico.

Terminado o prazo concedido para a realização da tarefa, um aluno toma a palavra e outro(s) avalia(m). Depois de vários / todos os alunos terem feito o exercício, comparam as fichas de avaliação e determinam se a competência está adquirida.

No que se refere à avaliação, há um ponto que nos parece essencial esclarecer: o facto de o aluno cumprir uma tarefa não significa que a competência necessária à sua realização tenha sido adquirida. Será necessário colocar o aluno perante a realização recorrente da mesma tarefa, partindo de experiências diferentes e em situação de autonomia, para avaliar se este se encontra em condições de a realizar de forma satisfatória.

Até este momento, ficou claro o papel do portefólio na explicitação dos objectivos a atingir, na objectivação das competências a activar e na definição dos critérios de avaliação. Contudo, este recurso tem também grandes potencialidades no desenvolvimento de estratégias de auto-formação.

Se nos centrarmos no descritor B1-4 da produção escrita “*Sou capaz de escrever um*

<sup>1</sup> *Portfólio Europeu das Línguas, Educação Básica, pág. 20*

<sup>2</sup> *idem*

texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal<sup>3</sup>, os alunos podem ser solicitados a produzir um texto sobre uma determinada profissão. Reproduzimos o texto produzido de um jovem numa situação idêntica à que ficou descrita:

*La Journaliste*

*Elle écrit des nouvelles; elle entrevue F.L. les personnes; elle écrit tous les jours le journal F.Sém. les nouvelles pour les personnes être informés F.Syn de F.Syn tout le que F.Syn se passe dans le monde”.*

Realizada a tarefa, o professor corrige o trabalho, usando um código previamente estabelecido (F.Syn para *faute de syntaxe*; F.L. para *faute lexicale*; F.Sém. para *faute sémantique*). Cada aluno reformula o seu texto. O resultado real desta reformulação foi o seguinte:

*La Journaliste*

*“Elle écrit des nouvelles; elle interviewe les personnes. Elle écrit les nouvelles pour informer les personnes sur tout ce qui se passe dans le monde”.*

Após proceder à reformulação do texto, o aluno reflecte sobre as suas dificuldades e propõe estratégias de remediação:

“ A minha maior dificuldade é a construção de frases. Tenho de ler mais e fazer mais exercícios”.

Poder-se-ia, ainda, proceder a nova reformulação do texto: a repetição da expressão “les personnes” poderia ser objecto de um exercício de sinonímia. Contudo, o texto pode considerar-se aceitável, dado que estamos num nível inicial e o discente revela bastantes dificuldades de aprendizagem da língua. Estabelecer, neste momento, objectivos demasiado exigentes poderia ser inibidor de novos progressos. Por outro lado, a responsabilidade de encontrar estratégias de remediação é partilhada pelo sujeito da aprendizagem, que assim se compromete no processo.

Porque mais do que produtos, o portefólio evidencia processos, ambos os textos devem ser arquivados no portefólio. Quando uma tarefa semelhante voltar a ser realizada, comparar-se-ão os resultados e verificar-se-á a eficácia, ou não, das estratégias implementadas, podendo ser necessária nova definição. O carácter dinâmico do portefólio resulta bastante

<sup>3</sup> *Portfólio Europeu das Línguas, Educação Básica*, pág. 20

evidente.

Que tipo de evidências podem, então, ser incluídas no portefólio? Embora algumas respostas se possam já intuir do que ficou dito, poderíamos sintetizar a resposta deste modo:

As evidências a incluir devem:

- Abranger as diferentes áreas do programa;
- Ser diversificadas (escritas, orais...);
- Mostrar processos e produtos de aprendizagem;
- Ilustrar diferentes modos de trabalho;
- Identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos discentes (tecnologias, p.ex.);
- Revelar o envolvimento dos alunos na revisão, análise, reflexão e selecção de trabalhos.

Procurou-se, ao longo deste texto, apresentar as vantagens que decorrem do uso deste instrumento. Em síntese, diríamos que o portefólio permite:

- Maior coerência entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação;
- A diversificação dos processos e objectos de avaliação;
- Reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho;
- Participação dos alunos no processo de avaliação;
- Identificação dos progressos efectuados e das dificuldades mais características dos alunos (decorrente do carácter diacrónico do documento);
- Maior capacidade de decisão do professor devido a um melhor conhecimento dos alunos;
- Ênfase no carácter positivo da avaliação;
- Crescente autonomia dos alunos.

Da implementação do portefólio resultam, pois, efeitos sobre o trabalho dos alunos, mas também sobre o do professor. Da nossa experiência podemos concluir que um dos mais significativos é, sem dúvida, a necessidade da criação, pelo docente, de um portefólio próprio, em que também o seu trabalho se espelhe e seja objecto de análise, de crítica, de reformulação. Mas esta é uma outra face do instrumento *portefólio*, que exigiria outras abordagens e que deixamos para uma próxima ocasião.

*Filomena Valentim*

*Escola EB 2, 3 Infante D. Fernando - Vila Nova de Cacela*

# La formation : lieu de rencontre(s) entre enseignement et apprentissage, lieu de construction de soi

Le professeur est «un rat qui construit lui-même le labyrinthe dont il se propose de sortir»... (Porcher, 2004)

Le but de cet article est de mener une réflexion critique à propos d'un thème qui en regroupe bien d'autres : celui de la formation professionnelle. On se propose de parcourir un chemin pour ainsi dire labyrinthique, dans le sens de soulever quelques questions liées à ce champ si particulier et problématique. On fera référence à des concepts tels que apprentissage, enseignement, appropriation, adaptation, formation, réflexion critique, contexte d'enseignement/ apprentissage, professionnalisation.

La confrontation de deux contextes distincts, apprentissage et enseignement, nourrit cet article pour aboutir à une réflexion plus personnelle d'un parcours formatif et professionnel.

En début de carrière, qu'est-ce qui n'est pas nouveau et ne constitue pas une difficulté ? Absolument rien. L'endroit où nous travaillons ; les gens qui nous entourent ; notre inexpérience professionnelle ; les apprenants ; la situation d'enseignement / apprentissage... Toutes ces contraintes nous font penser que, quelque part, on ne sera pas capable d'aller jusqu'au bout de ce qu'on se propose de faire. Il faut donc savoir s'adapter au contexte situationnel, aux apprenants et à toutes les contraintes qui se présentent à nous. Et, maintes fois, nous avons l'impression de marcher sur une corde raide, cherchant à construire au fur et à mesure un /des chemin(s) vers l'inconnu, l'inattendu.

Il y a quelque temps, un article nous rappelait ce que l'on attend d'un enseignant: il doit être capable de se mettre à la place de son public et de ses collègues ; d'analyser les besoins du public et de la structure institutionnelle ; de répondre aux besoins spécifiques du public; de construire une progression annuelle ou un programme de cours ; de choisir ou de produire du matériel didactique adapté; de gérer les situations interculturelles; de s'intégrer à une équipe d'enseignants natifs et/ou étrangers aux statuts très variés. Cela semble trop d'exigences pour une personne qui, la plupart du temps, vit seule le processus de progression et de maturation professionnelles...

Toute une diversité d'expériences, soit purement académiques soit professionnelles, doit nous conduire vers une réflexion critique sur un parcours de vie déjà achevé et sur un

autre encore en devenir. La confrontation entre les modèles théoriques étudiés en salle de classe, en tant qu'étudiante, et les pratiques adoptées en salle de classe, en tant que professeur, nous interpelle. Ce n'est pas une tâche facile de se remettre en cause car c'est perçu négativement et cela renvoie aux concepts d'auto dépréciation, d'auto culpabilisation, comme le défendent Robert Galisson et Christian Puren (1999). Et pourtant, ce travail d'autoévaluation est peut-être le noyau dur du processus de maturation personnelle et professionnelle.

En analysant les diverses notions qui constituent les éléments-clé de cette réflexion, il semblerait que les mots **enseignement** et **apprentissage** sont ceux qui réunissent tous les autres. Les définitions qu'en propose le *Dictionnaire* de Jean-Pierre Cuq (2003) mettent en évidence les mots qui leur sont communs : celui de médiation et celui d'interaction – enseigner et apprendre apparaissent donc comme une activité guidée de construction de savoirs dans l'appropriation de différentes compétences personnelles et sociales : d'un côté, les méthodologies et la méthode, et de l'autre, l'activité de l'apprenant et la démarche qui sous-tend cette activité. Ainsi, la proximité entre ces deux concepts nous amène à poser les questions suivantes : quand laisse-t-on le côté étudiant et quand embrasse-t-on le côté professeur ? Le métier de professeur semble être constitué d'un va-et-vient constant entre une appropriation et une mise en place de différentes théories et compétences ; de façons d'être et de faire uniques et singulières ; d'objectifs bien délimités pour des sujets, des temps et des endroits spécifiques et différents les uns des autres ; de travail avec des cultures différentes de la sienne ; d'esprit de coopération et de travail d'équipe ; d'une quête de (impossible) perfection et du besoin **d'adaptation** constante.

Puisque l'enseignant est un être qui alterne constamment entre enseignement et apprentissage, il a besoin d'une préparation personnelle et professionnelle qui lui permette de mieux s'adapter à ce nouveau rôle et à ses exigences – la professionnalisation. Ainsi, **se former** peut être entendu comme un rite de passage, où devenir enseignant se constitue comme un processus social et culturellement situé, complexe, dynamique et interactif, où il importe d'apprendre à réfléchir sur l'enseignement, justement à travers ce même processus, en essayant de clarifier le comment, le quoi et le pourquoi.

*Se former : trouver sa forme personnelle, parfois refuser l'aide d'autrui ou l'adopter provisoirement pour l'adapter ensuite ; s'approprier une part choisie de l'Autre jusqu'à l'identifier peu à peu comme sienne* (Galisson, Puren, 1999). Cette phrase ne définit-elle pas le parcours scolaire et le parcours formatif ? C'est dans ce sens que Pineau (2000) place la réflexion éducative comme étant le lieu d'émergence de triangles dont l'un se nomme le triangle ontologique, concernant les enseignants et les apprenants dans le rapport à soi, aux autres et aux choses (p.177). Ce sera donc toujours en interaction et médiation avec ce et ceux qui l'entourent que l'enseignant se doit de construire son propre parcours, zigzaguant entre soi et les autres, dans le but de s'affirmer dans un temps et un espace bien précis. C'est le but de la

---

professionnalisation, un processus de (re)construction majoritairement personnel.

Selon Clara Ferrão Tavares (2004), *la formation devient un lieu où sont donnés au formé les moyens de construire les savoirs et les pratiques*. Il s'agit, étymologiquement, d'un lieu d'intégration ou de globalisation d'éléments distinctifs en eux-mêmes, mais qui peuvent s'enchaîner de façon à constituer un ensemble composite. Se former peut être compris comme la reconnaissance qu'aucune forme achevée donnée de l'extérieur n'existe a priori (Champy, Etévé, 2005) et qu'il faut donc toujours innover, dans le sens où «la formation» devient «une pensée du devenir.» (Fabre, 1994)

Cependant, une formation professionnelle conforme aux normes provenant des institutions nationales, locales, voire européennes (*Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*) n'atteindra pas ses objectifs si la personne qui est en train d'être formée reste fermée au changement, cloîtrée dans ses propres représentations du processus d'enseignement/apprentissage et ne veut que copier ses anciens maîtres car elle considère que ces pratiques peuvent lui servir de mode d'emploi, conduisant les apprenants dans ce qui est, de nos jours, considéré comme un type d'apprentissage passif, pas du tout autonome. Or, il s'avère que *les élèves ne sont pas de simples réceptacles, (...) dans lesquels on entonnerait un savoir tout fait* (Porcher, 2004) et qu'ils ont effectivement des compétences et des connaissances préalables qu'il faut tout simplement réutiliser dans notre propre intérêt et dans celui des apprenants.

Si l'on considère les concepts **formation** et **se former**, on constate que se former est vraiment apprendre à se former, ouvrant de nouvelles perspectives dans la perception de soi-même, des autres et de la société, car l'acte d'enseigner est en constante adaptation et la formation nous confronte à des théories que l'on doit pouvoir construire, déconstruire et reconstruire, de façon à les rendre des auxiliaires de la pratique pour construire un chemin personnel, autonome et responsable face à soi-même et aux autres.

Il s'agit bien d'une **approche constructiviste** qui met en avant l'activité, les capacités et les compétences inhérentes à chaque sujet, lui permettant d'appréhender la réalité qui l'entoure, dans le sens de la cueillir et de la reconstruire selon ses propres besoins. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne soient pas une simple copie de la réalité, mais une (re)construction de celle-ci. Et c'est dans cette perspective d'échange et de coopération, que «*l'enseignant, être de dialogue, s'adresse à l'apprenant, être de dialogue, et de leur coopération naissent la connaissance, la compétence, la communication entre deux êtres doubles dont chacun a besoin de l'autre*» (Porcher, 2004 : 97).

Aujourd'hui, il faut que les professeurs soient suffisamment ouverts et aptes à séparer et à appréhender le poids de chacune des notions **faire apprendre** et **laisser apprendre**. Elles impliquent l'activité de l'apprenant qui est responsable de son évolution, de la construction de son savoir, voire de ses échecs, devenant ainsi plus autonome et plus actif. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être se développent dans une ambiance qui favorise l'esprit d'entraide et de coopération, et crée une espèce de microsociété dans la salle de

classe. Laisser apprendre est déterminé par l'articulation et l'interdépendance des deux processus : apprendre et enseigner ne doivent pas être considérés comme s'il s'agissait de deux principes isolés, mais plutôt comme deux éléments constitutifs d'une seule souche. Par contre, faire apprendre situe la responsabilité du processus d'enseignement / apprentissage du côté du professeur qui concentre en lui-même tout le savoir, ne laissant pas l'espace au développement des compétences et de la maturité de l'apprenant.

Le métier d'enseignant, qui permet un enrichissement personnel singulier, n'est pas sans écueils : le malaise des enseignants en est la preuve. Ce malaise a, selon Abraham (1984), quelques causes: (i) le manque de vocation, la mauvaise orientation; (ii) la préparation inadéquate des enseignants; (iii) l'absence / l'inadéquation de la formation continue; (iv) le manque de politique d'accueil, d'aide et de guidance; (v) l'existence de problèmes relationnels entre enseignant et apprenants, entre le professeur et les parents, entre collègues de profession, entre l'enseignant et la hiérarchie scolaire; (vi) des conditions matérielles de travail parfois précaires; (vii) l'attitude dévalorisante de l'opinion publique à l'adresse des enseignants.

Tous ces éléments peuvent faire en sorte que le professeur se sente isolé du monde, dans la quête constante de réponses définitives, immuables et durables à travers le temps. C'est à l'enseignant d'acquérir les instruments indispensables pour bâtir son propre chemin, son identité personnelle et professionnelle, c'est-à-dire construire petit à petit, à partir d'incertitudes, de tentatives quotidiennes et d'adaptations aux temps, aux espaces et aux gens, en s'évaluant régulièrement.

L'évaluation est souvent vécue comme un problème dans le quotidien du professeur face à ses apprenants mais elle est la base de son travail quotidien et de sa réflexion en termes professionnels. Pour pouvoir en retirer des profits, il faut revaloriser l'évaluation dans chaque étape professionnelle.

Se former, c'est aussi essayer de comprendre le pourquoi de ses erreurs et chercher à s'améliorer dans une quête interminable grâce à une meilleure connaissance de soi et du monde qui nous entoure.

Rita Margarida Neves da Cruz Ferreira

(Professeur de Portugais et de Français, assistante de langue à l'étranger)

### **Repères bibliographiques**

Abraham, A. (dir.) (1984) *L'enseignant est une personne*. Paris : Editions ESF, Collection Science de l'Education.

Champy, P., Etévé, Ch. (dir.) (2005) *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris : Editions Retz – Les Usuels, 3<sup>ème</sup> édition.

Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : CLE International.

Ferrão Tavares, C. (1994), « La formation des professeurs de FLE au Portugal » in *ELA n° 95 : Formations*

---

à l'enseignement et à la recherche en FLE.

Fabre, M. (1994) *Penser la formation*. Paris : PUF.

Galisson, R., Puren Ch. (1999) *La formation en questions*. Paris : CLE international, coll. Didactique des langues.

Pineau, Gaston (2000) *Temporalités en formation. Vers les nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.

Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Lemeunier-Quéré, M. (2004) «Que faire avec une maîtrise FLE? De formateur en FLE à chef de projet éducatif.» in [www.fdlm.fr](http://www.fdlm.fr) [consulté le 06 avril 2007].