



Le CECR : au service de l'évaluation ?

Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Emmanuelle Huver. Le CECR : au service de l'évaluation ?. Education et sociétés plurilingues, 2009, pp.71-82. <hal-01375914>

HAL Id: hal-01375914

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375914>

Submitted on 3 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le CECR : au service de l'évaluation ?

Emmanuelle HUVER

Traduire en italien : Le CECR s'est répandu de manière extrêmement rapide dans les pratiques d'évaluation de la compétence langagière, faisant apparaître le Cadre comme un outil au service d'une évaluation harmonisée et transparente, et l'évaluation comme un moyen de diffuser les finalités visées par le Conseil de l'Europe. Pourtant, à y regarder de plus près, il n'est pas sûr que l'utilisation qui est faite actuellement du CECR favorise le développement de pratiques évaluatives plurielles, ni la promotion de principes tels que l'approche actionnelle ou la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ist seit seiner Erscheinung in das Feld der Beurteilung rasch integriert worden. Dementsprechend gilt er heutzutage als ein Hilfsmittel für transparente und angeglichenen Beurteilungsverfahren, und zugleich gilt die auf dem GER begründete Beurteilung als ein Verbreitungsmittel der Richtlinien des Europarats. Doch ist es nicht so sicher, dass der heutige Verbrauch des GERs weder die Entwicklung von Beurteilungsverfahrenvielfalt, noch die Unterstützung von Prinzipien (wie dem handlungsorientierten Ansatz oder der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz) fördert.

Les finalités du *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR) sont actuellement largement diffusées et s'articulent *grosso modo* autour de trois pôles :

- Diffuser une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation des langues, et, plus largement, fournir un cadre de référence permettant d'analyser et de contextualiser les situations d'enseignement, d'apprentissage, d'appropriation et d'usage des langues ;
- Promouvoir le plurilinguisme dans l'espace européen par la valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle ;
- Favoriser la construction d'une citoyenneté et d'une identité européennes, entre autres par l'incitation à la mobilité (éducative, professionnelle, touristique) au sein de l'espace européen.

Dans ces perspectives, le CECR propose différents outils permettant d'élaborer des activités et des référentiels d'évaluation plus harmonisés, plus transparents et/ou visant à développer les finalités évoquées ci-dessus. Etant donné son impressionnante et rapide diffusion dans les pratiques évaluatives, on pourrait donc penser que le CECR est un outil au service de l'évaluation, et réciproquement, que l'évaluation pourrait constituer un

levier de diffusion des finalités visées par le Conseil de l'Europe. Pourtant, en y regardant de plus près, il convient de nuancer cette assertion, tant sont parfois grands les décalages entre les finalités et leur appropriation dans les représentations, les discours et les pratiques.

Ainsi, j'analyserai dans un premier temps l'impact du CECR sur les pratiques évaluatives, pour m'intéresser ensuite plus particulièrement aux liens entre ces évolutions, les pratiques effectives et les finalités initiales du CECR.

Entre le CECR et l'évaluation : une histoire d'amour ?

A priori, on pourrait parler d'une histoire d'amour partagé entre évaluation et CECR. En effet, l'évaluation occupe une place centrale dans le *Cadre*, et réciproquement, les outils d'évaluation actuels se réfèrent massivement à cette publication.

L'évaluation dans le CECR

La place centrale de l'évaluation dans le CECR est repérable dès le titre de l'ouvrage : « Cadre européen commun de référence pour les langues. – Apprendre, enseigner, *évaluer* ». Au-delà de cet effet d'annonce, la notion d'évaluation est par ailleurs présente non seulement dans un chapitre qui lui est exclusivement consacré, mais également de manière transversale dans l'ensemble de l'ouvrage dès lors qu'y sont abordées les notions d'échelles et de descripteurs.

Le chapitre 9 : spécifiquement consacré à l'évaluation

Ce chapitre vise à « présenter les différentes finalités de l'évaluation et les types d'évaluation qui y correspondent, à la lumière de la nécessité de réconcilier les critères concurrentes d'exhaustivité, de précision et de possibilité opératoire » (Conseil de l'Europe 2001 : 8).

On peut en retenir les éléments suivants :

il se centre sur l'évaluation de la compétence en langue, et non sur d'autres aspects connexes à ce domaine, comme par exemple l'évaluation des activités pédagogiques, des curricula, des programmes, etc.

il problématise la notion et les pratiques d'évaluation en posant la question de la compatibilité entre validité, fiabilité, et faisabilité) ;

il pose le CECR comme une ressource pour l'évaluation, dans une triple perspective de spécification du contenu des tests et des examens, de formulation des descripteurs de performance et de description des niveaux de compétence.

il présente une liste de paramètres dont les combinaisons multiples, variables et complexes permettent de rendre compte de la diversité des pratiques d'évaluation possibles selon des usages, des représentations et des contextes diversifiés.

Un traitement transversal

L'évaluation est également présente de manière transversale dans le CECR par la spécification et le croisement d'une dimension horizontale et d'une dimension verticale :

la dimension verticale renvoie aux échelles de niveaux communs de référence (les désormais classiques « 6 niveaux » A1 à C2) ;

la dimension horizontale renvoie aux paramètres des activités communicatives (réception / production / médiation ; orale / écrite) ainsi qu'aux composantes – linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – de la compétence langagière (pour une discussion terminologique et conceptuelle de ce modèle, cf. Huver 2003).

Le croisement de ces deux dimensions permet de définir des niveaux de compétence pour chaque activité de communication (chapitres 3 et 4.) et chaque composante de la compétence langagière (chapitre 5). Ces échelles par niveaux de compétence constituent bien évidemment des outils de première utilité pour l'élaboration d'activités et de référentiels d'évaluation transparents et harmonisés. En effet, l'ensemble des descripteurs ainsi mis à disposition constitue une sorte de banque de données, que l'on peut mobiliser et combiner en fonction d'objectifs et/ou de contextes d'évaluation singuliers. En voici quelques exemples :

le DELF/DALF est une certification sous forme d'évaluation par niveau : les niveaux sont étalonnés sur ceux du CECR par le choix des documents et des activités, qui se fondent sur les descripteurs des quatre activités langagières (production/réception écrit/oral), ainsi que par grilles d'évaluation de chaque niveau, qui se fondent, au moins en partie, sur les composantes de la compétence langagière.

DIALANG est une évaluation diagnostique couvrant les six niveaux du CECR pour 14 langues européennes, où les différentes phases de l'évaluation (pré-test, évaluation des connaissances et des compétences langagières, résultat par positionnement sur une échelle) se fondent sur les descripteurs du CECR.

Le CECR dans l'évaluation

On comprend d'autant mieux la rapidité et l'ampleur de la diffusion de ces outils qu'il est peu pertinent de mener ce travail de mise en correspondance entre des niveaux et des descripteurs de manière isolée dans un environnement éducatif par ailleurs de plus en plus globalisé et interconnecté. Mais surtout, il s'agit d'un enjeu fondamental pour l'harmonisation des certifications, notamment au niveau européen.

Alignement des évaluations sur le CECR

La plupart des certifications européennes se sont alignées sur les niveaux du CECR, selon des modalités différenciées :

refonte des modalités d'évaluation afin de les adosser explicitement au CECR. C'est le cas en France du DELF/DALF, qui a été modifié en 2005 à la demande du ministère de

l'Education nationale français. La même démarche a été adoptée en espagnol pour le DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), qui propose trois certifications, évaluant respectivement les niveaux B1, B2 et C2.

élaboration de tests de positionnement étalonnés sur tout ou partie des niveaux du Cadre : c'est le cas du TOEIC pour l'anglais (de A1 à C1), ou du WIDAF pour l'allemand (de A2 à C2) ;

production de tableaux de correspondance entre les niveaux *ad hoc* des certifications et les niveaux du CECR. C'est par exemple le cas du TOEIC pour l'anglais ou du Test DaF pour l'allemand.

Les évaluations diagnostiques, destinées à l'orientation des apprenants, s'appuient elles aussi de plus en plus massivement sur les niveaux du CECR, qui servent de base :

à la préconisation de formations linguistiques. C'est par exemple le cas des entretiens mis en place en France dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration, qui visent à évaluer si le candidat a atteint le niveau A1.1 du CECR, seuil en deçà duquel il est dans l'obligation de suivre des cours de français ;

à la constitution de groupes-classes fondés sur les niveaux du CECR, pratique qu'on retrouve par exemple dans de nombreuses écoles de langues

Mais le CECR n'a pas seulement un impact fort sur l'harmonisation des outils et des pratiques d'évaluation existants, il a également contribué à générer de nouveaux types d'outils.

Emergence de nouveaux outils

Le *Portfolio européen des langues* (désormais PEL) est né dans la mouvance des réflexions et travaux qui ont donné lieu à la publication du CECR et mobilise de ce fait, de manière diversifiée selon les PEL, les niveaux communs de référence et les activités langagières pour produire des descripteurs permettant l'auto-évaluation des compétences en langues des locuteurs.

Par ailleurs, les *scénarios d'évaluation*, en tant qu'ensemble d'activités d'évaluation libellées sous forme de tâches vraisemblables destinées à la réalisation d'un projet donné, sont particulièrement cohérents avec l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe, ce qui a contribué à légitimer des certifications sous forme de scénario comme le DCL (Diplôme de compétence en langue) et le CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur).

Une diffusion qui s'élargit

Le CECR comme fondement de l'évaluation se diffuse actuellement au-delà du champ de l'ingénierie pédagogique pour devenir une référence incontournable au niveau économique, politique et éducatif :

au niveau économique : les niveaux communs de référence du CECR servent de base au passeport de langues du CV-Europass ;

au niveau politique : le CECR est mobilisé dans le cadre des tests mis en œuvre pour évaluer la maîtrise de la langue des pays où les migrants ont le projet de travailler et /ou de s'intégrer. Ainsi, l'obtention de la nationalité est conditionnée par le niveau de langue, variable selon les pays européens, mais exprimé pour tous en fonction des niveaux communs de référence du CECR (A1 en Autriche, A2 aux Pays Bas, B1 en Allemagne, par exemple).

au niveau éducatif : le CECR sert de base non seulement à l'élaboration des programmes scolaires, mais également à la spécification et à l'évaluation des niveaux langagiers attendus dans l'ensemble du cursus scolaire. Ainsi, en Slovaquie, on attend les niveaux suivants en fin d'études au lycée ou dans les écoles secondaires : niveau A (B2 du CECR), B (B1 du CECR) et C (A2 du CECR). Par ailleurs, les systèmes scolaires européens ont actuellement tendance à externaliser leurs certifications, en proposant à leurs élèves de passer des certifications étrangères fondées sur les niveaux de référence du CECR. Ainsi, en France, certains élèves¹ sont encouragés à passer une certification de niveau B1 proposée par un organisme internationalement reconnu : le Cambridge ESOL pour l'anglais, l'Institut Cervantes pour l'espagnol, la K.M.K. (Conférence des ministres de l'éducation des Länder) pour l'allemand. A l'inverse, les élèves des autres pays européens apprenant le français ont la possibilité de passer le DELF scolaire.

Etant donné cette diffusion à la fois massive et rapide, on pourrait donc penser que le CECR constitue un outil au service de l'évaluation, favorisant l'émergence ou la consolidation de pratiques harmonisées, transparentes et innovantes, et ce, dans l'ensemble de l'espace européen. Cependant, dès lors qu'on s'intéresse à l'articulation entre finalités, représentations, discours et pratiques effectives, on ne peut que modérer cet optimisme. En effet, le bilan qu'on peut tirer à l'heure actuelle, certes provisoire, est plutôt en demi-teinte, dans la mesure où des paradoxes et des décalages se font jour, qui appellent à la vigilance et inaugurent en même temps des perspectives renouvelées de recherche.

Une histoire d'amour qui repose sur des malentendus ?

Une évaluation transparente ?

Lorsqu'on s'intéresse aux pratiques effectives d'évaluation, on constate rapidement qu'elles sont tellement diverses qu'elles sont loin d'être transparentes, et ce, même si les acteurs se fondent sur les niveaux de référence et les descripteurs proposés par le CECR et les différents référentiels de niveaux qui en découlent.

En effet, quelle que soit la précision des référentiels élaborés, la notation procède avant tout d'une négociation entre des productions effectives et des contraintes contextuelles. Ces arrangements se manifestent par exemple

dans les stratégies de notation mises en œuvre par les enseignants, malgré – et parfois contre – l’usage de critères et de référentiels explicites.

De la même manière, les niveaux communs de référence sont parfois sujets à des mises en œuvre inexactes, calques de pratiques habituelles non interrogées et/ou de représentations non déconstruites. Ainsi, à l’université où j’exerce, des cours de langue sont proposés aux étudiants à raison de 24 heures par semestre pendant six semestres. Pour certaines langues, les six cours successifs ont pris le nom des niveaux de référence du CECR (de A1 à C2), alors qu’il est évident qu’un étudiant ne peut atteindre le niveau C2 en 6 fois 24 heures ! De même, lorsqu’on interroge les enseignants sur leur interprétation des niveaux du CECR, on se rend compte que certains en ont un usage intuitif, sans référence précise aux descripteurs sur lesquels les niveaux se fondent.

« *Chercheur* : et disons pour les deux premiers niveaux alors, en quoi ça correspond ? vous vous appuyez sur quoi pour dire que ça correspond [aux niveaux du CECR] ?

Enseignant : ben parce que le premier niveau, c’est vraiment des gens qui n’ont jamais vu la langue, mais puisque c’est de l’italien et que c’est très proche du français, ils arrivent quand même, si je leur parle doucement, ils arrivent quand même, même s’ils ont jamais entendu l’italien, ils arrivent quand même à saisir quelques mots et ils arrivent parce qu’ils ont entendu, parce qu’ils savent dire 3 ou 4 mots qui sont très récurrents, même dans la langue française et qu’on sait que ça vient de l’italien, ils savent dire quand même je suis, ou qqs trucs comme ça, donc, bon, ça c’est débutant. Et après 24h de cours faits comme ça, ils arrivent quand même à se présenter, ils arrivent quand même à demander leur chemin, ils arrivent quand même à se faire comprendre et à avoir des petits dialogues, donc on peut estimer qu’ils sont véritablement passés à un niveau A2 du Cadre, parce qu’ils arrivent à exprimer un minimum de références, et à poser des questions. bon après, sur les intermédiaires, c’est plus difficile, ça dépend vraiment du travail personnel, parce que en 48h de cours, on peut leur expliquer plein de choses mais après c’est beaucoup de travail personnel aussi. Donc, ceux qui travaillent beaucoup à la maison, qui assimilent tout ce qu’on fait, on pourrait estimer qu’ils pourraient y arriver, à un vrai niveau B1. » (Corpus Huver).

Des pratiques plurielles ?

Le CECR a été initialement conçu comme un outil d’analyse des contextes d’enseignement/apprentissage et de leur diversité. Dans le domaine de l’évaluation, son usage et sa diffusion auraient donc dû, de la même manière, favoriser une pluralité de pratiques évaluatives. Or, il semblerait que la tendance soit plutôt à leur uniformisation.

En effet, à l’heure actuelle, le CECR est fréquemment utilisé pour fonder le développement d’évaluations certificatives, circonscrivant de fait la pluralité des pratiques évaluatives. La terminologie même du *Cadre* invite à privilégier cette fonction de l’évaluation au détriment des autres : il y est

en effet massivement question de « tests », d'« examens », de « systèmes de qualification ».

C'est dans cette même perspective que s'inscrit le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conformément à son titre, ce document vise à améliorer l'articulation entre les certifications en langues et le CECR, et à encourager la transparence et la mise en réseau des organismes de certification. Il ne s'agit donc pas tant de prendre en compte la pluralité des pratiques et des fonctions évaluatives que de cibler plus particulièrement l'une d'entre elles, à savoir la fonction sommative / certificative.

Au sein même des certifications, on observe également des tendances à l'uniformisation des contenus et des modalités de passation.

Evaluation	Contenus
TOEFL Anglais universitaire	- compréhension orale (50 items) - structures et expression écrite (40 items) - compréhension écrite (50 items) - expression écrite (un thème)
TOEIC Anglais professionnel	200 QCM portant sur : - compréhension écrite (100 items) - compréhension orale (100 items)
WIDAF Allemand économique	150 QCM portant sur : - vocabulaire et grammaire - compréhension écrite - compréhension orale
ELYTE Espagnol professionnel	- compréhension écrite de textes authentiques à caractère socio-économique - vocabulaire professionnel - grammaire active - compréhension orale la d'une histoire d'entreprise
TCF Français général	80 QCM portant sur : - compréhension orale (30 items) - structures de la langue (20 items) - Compréhension écrite (30 items)
TEF Français général	150 QCM portant sur : - Compréhension écrite (50 items) - Compréhension orale (60 items) - Lexique et structure (40 items)
CLIP Italien professionnel	150 QCM portant sur : - Grammaire - Vocabulaire - Compréhension écrite - Compréhension orale

Il serait évidemment caricatural d'affirmer que le CECR ne traite que des évaluations certificatives et sommatives : son centre de gravité se situe certes à ce niveau, mais le chapitre 9 contient également une section exposant les choix entre différents types d'évaluation, leurs inconvénients, avantages et implications. Cette section vise donc vraisemblablement à expliciter la diversité des options possibles en matière d'évaluation. Toutefois, on sait que le Cadre est souvent interprété comme une norme et non comme un outil d'analyse, ce qui est vraisemblablement également valable pour l'évaluation, et ce d'autant plus que les options sont présentées en binômes opposés, renforçant ainsi la cristallisation de représentations dichotomiques et clivantes.

De même, les PEL visent à valoriser et renforcer les pratiques d'auto-évaluation, entendues comme activité de conscientisation et de régulation de l'apprentissage à des fins d'autonomisation de l'apprenant. Cependant, cette fonction n'étant pas toujours perçue et mise en œuvre (faute entre autres de formation des enseignants), l'usage du portfolio se réduit souvent au fait de « cocher des croix », sans interrogation sur le sens et les enjeux de cette démarche, tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage. De même, certains enseignants assimilent cet outil à un document de référence pour la conception des cours, à un guide pédagogique, à un manuel ou encore à un livret scolaire.

« Lorsque nous avons reçu le « Portfolio européen des langues » dans notre établissement, nous avons tous été très séduits par ce qui nous est apparu comme un instrument, prêt à l'usage, d'auto évaluation – celle-ci étant certainement l'une des premières étapes dans le sens de l'autonomie des élèves. Nous avons donc présenté le Portfolio en classe, indiqué aux élèves la manière de le remplir... et nous avons attendu que le miracle se produise ! Un mois plus tard, au moment de vérifier les premiers résultats, avec nos « partenaires », dans le cadre des sessions organisées en classe de seconde, nous avons constaté que rien n'avait changé. Certes, les élèves semblaient intéressés par l'idée du Portfolio ; mais il était évident que, sans un engagement encore plus marqué de la part des professeurs, le PEL allait rester à l'état de « manuel scolaire » - un de plus ! -, que les élèves ne daigneraient pas ouvrir par eux-mêmes. » (Little coord. s.d. : 19)

L'institutionnalisation de ce type d'outil ouvre donc un large champ de recherche quant à son appropriation, singulière et contextualisée, par les différents acteurs concernés (enseignants, apprenants, chefs d'établissements / directeurs d'écoles de langues, etc.).

L'amour vache !

Cette uniformisation des pratiques évaluatives par sur-valorisation des certifications et des approches objectivantes et quantitatives de l'évaluation soulève quelques questions, dans la mesure où les pratiques évaluatives qui

se fondent actuellement sur le CECR se retournent d'une certaine manière contre les finalités que celui-ci défend, à savoir : contextualisation, approche actionnelle, compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ainsi, on ne peut que constater le développement d'évaluations universalistes, c'est-à-dire utilisées quel que soit le contexte. C'est par exemple le cas du DELF scolaire proposé en France à des enfants allophones migrants nouvellement arrivés, alors que cette certification est initialement conçue pour des enfants apprenant le français en contexte alloglotte, et non à des fins d'intégration scolaire et sociale.

Par ailleurs, les liens entre évaluation et perspective actionnelle apparaissent également comme problématiques. En effet, l'approche actionnelle valorise les tâches collaboratives et/ou interdisciplinaires, alors que les évaluations existantes ne tiennent pas compte de ces dimensions, et que le CECR n'est que de peu d'aide sur ces questions (absence de descripteurs, de propositions, etc.). De même, les certifications se fondant sur une approche actionnelles sont rares et assez peu répandues (en France, seuls le DCL et le CLES existent, mais ils sont relativement peu utilisés, en comparaison de la forte diffusion du TCF par exemple), au motif que leur passation et leur correction sont trop coûteuses et qu'elles sont trop subjectives.

Enfin, la compétence plurilingue et pluriculturelle et la compétence interculturelle (ou de médiation) restent à ce jour les grandes oubliées de l'évaluation. En effet, hormis le PEL, qui vise à leur prise en compte et à leur valorisation, il n'existe aucune évaluation – notamment certificative – reconnue et diffusée de ces compétences, ni aucune intégration de ces éléments à l'évaluation de la compétence langagière. En effet, les certifications diplômantes évaluent généralement l'ensemble des activités langagières sur la base d'un même niveau de compétence, passant de fait sous silence la notion de compétence partielle (on peut en effet avoir un niveau A1 en production, mais B1 en compréhension par exemple). De même, on continue massivement à « évaluer monolingue », alors que se développent de plus en plus d'approches didactisées de la variation linguistique et culturelle (intercompréhension, éveil aux langues, didactique intégrée, approche interculturelle).

Pourtant, on pourrait facilement imaginer des activités d'évaluation plurilingues, parmi lesquelles :

lecture/écoute en d'autres langues (plus ou moins connues, plus ou moins linguistiquement proches, etc.) pour en inférer le contenu et le résumer, répondre à des questions, faire des synthèses, collecter des informations, etc.

résumé en L1 de discours produits en L2/L3 (et inversement)

participation à des situations de communication plurilingues (jeux de rôles)

constitution de dossiers de lecture plurilingues, etc.

Cependant, les questions qui se posent ici ne sont pas uniquement techniques : la conception de telles activités et de tels référentiels interrogent en effet fondamentalement le statut de l'erreur : par exemple, dès lors qu'on invite au contact et au mélange des langues – inhérents aux pratiques et aux stratégies plurilingues – peut-on considérer ceux-ci comme « fautifs », alors qu'ils constituent fondamentalement un savoir-faire discursif ? Il s'agit en quelque sorte d'une révolution copernicienne, qui touche profondément les représentations de ce qui est acceptable ou non.

Conclusion : les histoires d'amour finissent mal... en général ?

Ces quelques exemples montrent que le CECR, mais surtout l'interprétation qui en est faite actuellement, mènent à une uniformisation des pratiques d'évaluation autour des pôles suivants :

survalorisation de la fonction certificative (induisant des effets de « bachotage », contre-productifs dans une perspective formative) ;

survalorisation des six niveaux, sans que ceux-ci soient articulés aux descripteurs qui les fondent ;

sous-valorisation de la nécessité de contextualisation, de l'approche actionnelle, des compétences partielles et de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cette sous-valorisation est notamment visible dans l'offre certificative : la rareté et/ou le peu de diffusion d'outils certificatifs s'inscrivant dans ces perspectives en témoignent, et ce d'autant plus que les recherches en sciences de l'éducation ont largement montré la fonction légitimante des certifications (« Qui tient l'évaluation tient tout le système » affirmait Louis Porcher...).

Si on souhaite que les pratiques évaluatives ne se retournent pas contre les principes mêmes qu'elles sont censées promouvoir, il devient donc nécessaire d'ouvrir rapidement ce champ de réflexion et de recherche-intervention.

Bibliographie

Bolton, Sybille. 1987. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

Huver, Emmanuelle. 2008. Comparons nos langues et/ou Mobilisons nos ressources ? Approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones, in : Castellotti V. et Huver E. (coord.), « Insertion scolaire et insertion sociale des

nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11, http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.

Huver, Emmanuelle. 2003. *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en Français Langue Etrangère*. Thèse de Sciences du Langage, Strasbourg II.

Huver, Emmanuelle et Springer, Claude. à paraître. *L'évaluation en didactique des langues – Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

Little D. coord. (s.d.), *Exploitation du Portfolio européen des langues : neuf exemples*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Exploitation%20du%20PEL.pdf>

Lussier, Denise. 1991. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

Py, Bernard. 2005. Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue, in : Mochet M.-A. et al., *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon : Ecole normale supérieure.

Tagliante, Christine. 2006. L'évaluation et le Cadre européen commun de référence, *Le français dans le monde*, n°344, <http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php>, consulté le 6 mars 2009.

Sitographie

CLES, *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*, <http://certification-cles.fr/>, consulté le 6 mars 2009.

CLIP, *Test di Conoscenza della Lingua Italiana a uso Professionale*, <http://www.ccif-paris.fr/index.php/fr/test-clip>, consulté le 6 mars 2009.

DCL, *Diplôme de compétence en langue*, <http://www.d-c-l.net/default.htm>, consulté le 6 mars 2009.

DIALANG, <http://www.dialang.org>, (consulté le 20 juillet 2008).

ELYTE, *Evaluacion linguistica y de técnicas empresariales*, <http://www.cocef.com/>, consulté le 6 mars 2009.

TCF, *Test de connaissance du français*, <http://www.ciep.fr/tcf/>, consulté le 6 mars 2009.

TEF, *Test d'Evaluation de Français*, <http://www.fda.cciip.fr/tef>, consulté le 6 mars 2009.

TOEIC, *Test Of English for International Communication*, <http://www.fr.toeic.eu/>, consulté le 6 mars 2009.

TOEFL, *Test Of English as a Foreign Language*, <http://www.fr.toefl.eu/>, consulté le 6 mars 2009.

WiDaF, *Wirtschaft Deutsch Als Fremdsprache*, <http://www.francoallemand.com/index.php?id=408&L=19>, consulté le 6 mars 2009.

¹ Les élèves volontaires germanistes, anglicistes et hispanistes scolarisés en sections européennes en classe de seconde ou de première année de lycée professionnel