

Langues modernes – Note sur l'évaluation

1^{er} DC – HPT – HGT

Mars 2019

Responsable du secteur Langues modernes

Introduction

Cette note annule les 3 notes précédentes :

- ♦ D/2010/7362/3/34 (1^e DC);
- ♦ D/2010/7362/3/33 (HPT) ;
- ♦ D/2010/7362/3/32 (HGT).

Ce document s'applique à l'ensemble des cours de langues modernes et prend en compte les programmes :

- ♦ [D/2018/7362/3/06](#) (1^e DC) ;
- ♦ [D/2017/7362/3/05](#) (HPT – formation générale commune)¹ ;
- ♦ [D/2018/7362/3/07](#) (HGT).

Ces programmes mettent en œuvre les référentiels :

- ♦ Socles de compétences – Langues modernes – Décembre 2016 ;
- ♦ Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques – Langues modernes – 2017 ;
- ♦ Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques – Langues modernes – 2017.

Ce document concerne les **évaluations à valeur certificative et les évaluations certificatives** effectuées en cours d'année ou lors des sessions d'examens, à l'exception des épreuves externes (soit officielle : le CE1D – soit propre à la FeSEC : le CE2D en HGT). Ceci n'exclut évidemment en rien **la nécessité de pratiquer l'évaluation formative** au fil de l'apprentissage.

En ce qui concerne la définition des différents concepts liés à l'évaluation (par exemple, évaluation formative, à valeur certificative, certificative, grilles d'évaluation, ...), c'est le document général « [Note relative à l'évaluation](#) » de la FeSEC (octobre 2016) qui fait référence.



¹ Cette note **ne concerne pas** les cours de langues des options de base groupée du qualifiant. Des directives spécifiques à ce propos seront publiées ultérieurement.

Objets des évaluations

Le code

Par code, on entend les ressources lexicales (vocabulaire et fonctions langagières) et grammaticales. L'évaluation du code permet bien entendu de vérifier les connaissances lexicales et grammaticales de l'élève, mais elle doit également permettre de s'assurer de la capacité de l'élève à **utiliser ses connaissances dans la réalisation de tâches communicatives** visant les différentes compétences.

Lors d'une évaluation **intermédiaire** à valeur certificative, les **éventuelles** questions portant sur le code seront mises en contexte et **strictement limitées tant en quantité qu'en pondération** (voir plus loin – V. Pondération).

Qu'entendre par la notion de « Contextualisation des exercices de code » ?

Il s'agit de proposer aux élèves un exercice dans lequel l'**utilisation** d'un élément spécifique du code (vocabulaire, grammaire, fonctions langagières) a du sens et devient inévitable parce qu'elle poursuit un **objectif de communication**.

Le code peut donc ainsi à la fois être testé avec une visée communicative et faire en même temps l'objet d'une évaluation systématique.

Par ailleurs, le code évalué doit être limité à ce qui est nécessaire à l'**exercice des compétences**.

Les compétences

Les nouveaux référentiels intègrent le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues »² (CECRL), ce qui implique que les compétences à développer et donc à évaluer sont dorénavant au nombre de **cinq** : écouter, lire, parler en interaction, parler sans interaction et écrire.

Ces compétences sont déclinées dans des Unités d'Acquis d'Apprentissages (UAA) en une ou plusieurs **intentions de communication** (parler pour informer/pour faire agir, écouter pour s'informer agir, ...). Tous les « acquis d'apprentissages » décrits dans les différentes UAA sont susceptibles d'être évalués³. Les compétences sont également évaluées dans le respect du **niveau européen** visé par le programme pour l'année concernée.

Dans la mesure du possible, le professeur veillera à couvrir au fil des évaluations de l'année les différentes intentions de communication. À cet égard, il est à noter qu'une même évaluation peut porter sur une ou plusieurs intentions de communication : par exemple, on peut écrire un mail à un correspondant pour l'informer de l'organisation de son séjour dans son école (« écrire pour informer ») et pour lui donner des consignes à respecter dans l'école (« écrire pour faire agir »). De même, on peut lire un article sur le problème de l'overbooking dans les hôtels (« lire pour s'informer ») et pour y trouver des idées sur les précautions à prendre pour éviter d'en être victime (« lire pour agir »).

Les compétences sont **toujours** évaluées au moyen d'une **tâche globale**,

- ♦ contextualisée : elle s'inscrit dans un contexte qui lui donne du **sens** ;
- ♦ nouvelle : elle n'est pas la reproduction à l'identique d'une tâche déjà entraînée ;
- ♦ complexe ; elle amène l'élève à mobiliser et à organiser des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et **des stratégies** ;
- ♦ ouverte : elle amène l'élève à **faire des choix** (mobilisation de ressources et/ou sélection d'informations en fonction de la tâche) **en toute autonomie, sans guidance**⁴ ;
- ♦ finalisée : elle s'inscrit dans une situation comportant une intention communicative (j'écoute, je lis, j'écris et je parle **pour** (m') informer, agir/faire agir, ...).

La consigne (contexte et tâche) est rédigée en français. Il s'agit bien ici d'un contexte d'évaluation certificative. **En apprentissage**, tout au long de l'année, on pourra également avoir recours à **la langue**

² Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier, 2005, www.coe.int/lang-CECR.

³ Pour plus de détails sur ces acquis d'apprentissage, voir les différentes UAA dans les programmes.

⁴ On parle de **guidance** lorsque le professeur fait les choix « à la place » de l'élève. Il ne faut pas le confondre avec le **cadrage** qui couvre les instructions relatives à la réalisation de la tâche (par exemple le nombre de mots de la production écrite, le nombre d'items à traiter ou à identifier, ...).

cible en fonction de la tâche et du degré. Par ailleurs, le recours à la langue cible est une évidence dans le contexte des classes en **immersion**. Enfin, la langue cible peut aussi être une solution « rassurante » pour les élèves ne pratiquant pas le français ou très peu (par exemple, les **élèves primo-arrivants**).

Pour les tâches réceptives (CA et CL), les réponses des élèves sont également rédigées en français⁵, voire de manière non verbale.

Les tâches globales doivent tour à tour se situer au niveau des démarches cognitives « appliquer » et « transférer »⁶. Les évaluations certificatives organisées dans le contexte d'examens (habituellement Noël et juin) feront prioritairement appel au transfert.

Lors de **l'épreuve finale** (c'est-à-dire celle programmée dans le dispositif de fin d'année ou lors d'épreuves assimilées⁷), **seules** les compétences doivent constituer l'objet de l'évaluation certificative. Dans cette perspective, l'épreuve finale ne comportera que des **tâches globales** permettant d'évaluer le **niveau de maîtrise** des différentes **compétences**, le code étant intégré à ces dernières à travers les critères langagiers relatifs à l'évaluation des productions (orales et écrites). Dans cette logique, des critères d'évaluation précis⁸ seront annoncés aux élèves et leur pondération respective sera le reflet de l'importance relative de chacun de ces critères.

Idéalement, si les informations apportées par l'évaluation finale sur la mesure du niveau de maîtrise des compétences de l'élève sont négatives, elles seront modulées, le cas échéant, par les informations apportées lors des évaluations formatives et à valeur certificative des compétences tout au long de l'année.

Lors de l'évaluation certificative ou à valeur certificative, on respectera deux principes :

- ♦ on évaluera les différentes compétences **indépendamment** les unes des autres. On évitera ainsi de mélanger les objectifs réceptifs et productifs ;
- ♦ on avertira les élèves des **critères** qui seront utilisés pour l'évaluation de leur production (voir point III « **Evaluation critériée** »).

Remarques

1. **Les activités de communication orale** ne peuvent donc pas être une récitation de contenus appris par cœur ou une restitution de matières ou de textes vus. Elles ne peuvent davantage être confondues avec une note de participation en classe.

L'évaluation spécifique de l'expression orale peut, parfois, être difficile à organiser, compte tenu des dispositions légales concernant les jours d'examens organisables ou du nombre parfois important d'élèves dans les classes. Il faut pourtant attirer l'attention sur le fait que la compétence « parler » est une des quatre compétences sur la base desquelles il faut certifier.

Par conséquent, il est important de ne pas négliger cette évaluation. Une possibilité pour évaluer l'expression orale dans le respect des dispositions légales peut être la formule suivante :

- ♦ d'une part, organiser pendant l'année scolaire des moments formalisés répartis au fil des séquences de cours (tous les élèves ne seront pas nécessairement concernés au même moment ni à propos de la même séquence) ;
- ♦ d'autre part, organiser, au moins une fois (par exemple en session), un temps d'évaluation orale commun à tous les élèves.

⁵ Conformément au décret sur l'enseignement en **immersion**, elles peuvent aussi être formulées en langue cible par les élèves suivant leur cursus en immersion.

⁶ Pour plus d'informations sur les notions « appliquer » et « transférer », voir les programmes.

⁷ Il s'agit de l'organisation d'épreuves partielles, en cours de troisième trimestre, qui pourront être prises en compte dans l'évaluation de juin.

⁸ Pour des exemples concrets de grilles critériées d'évaluation, voir sur le site du SeGEC, <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1636>.

Les modalités pratiques devront être organisées en concertation entre les enseignants et la direction en fonction des réalités propres à chaque établissement. Il serait cependant intéressant de pouvoir négocier avec la direction de l'école la possibilité d'inclure l'évaluation de cette expression orale dans chaque session d'examen, avec un confort pédagogique décent pour les élèves et le professeur.

2. Chaque activité d'évaluation à valeur certificative ou d'évaluation certificative **doit** être précédée d'une ou plusieurs activités d'apprentissage du même type, en fonction des besoins. Ces activités doivent être mentionnées comme telles dans les notes de l'élève.
3. L'évaluation du travail à domicile :
d'une manière générale, le travail à domicile ne peut faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative : **il a une fonction formative**. Il permet de vérifier la compréhension, de mener à bien certaines tâches peu compatibles avec le temps de la classe (lectures, recherches, ...), de préparer des projets ou des travaux à effectuer en classe.
4. Le recours à des outils de référence (par exemple, le dictionnaire) doit se faire dans le respect des directives données dans les différentes UAA.

Évaluation critériée

Pour évaluer les productions écrites et orales, on utilisera des grilles critériées connues de l'élève et utilisées au fil de l'apprentissage⁹.

Quel que soit le modèle utilisé, une grille critériée d'évaluation contiendra toujours :

- ♦ une liste de critères invariants définis ci-dessous ;
- ♦ les indicateurs permettant de vérifier ceux-ci ;
- ♦ la gradation ou pondération qui mesurera le niveau de maîtrise.

L'enseignant devra choisir les critères et indicateurs d'évaluation en fonction de l'**objectif** poursuivi à travers la tâche et pondérer les grilles dans le respect du **niveau de maîtrise** attendu.

Critères invariants

Expression écrite

Les critères invariants relatifs à l'expression écrite sont :

- ♦ la pertinence du contenu (respect des consignes, longueur, type de production, adéquation des stratégies à la situation de communication, ...);
- ♦ la cohérence du contenu (logique interne du texte et logique des idées exprimées);
- ♦ l'exactitude et la richesse lexicale;
- ♦ l'exactitude et la richesse grammaticale.

Pour ces deux derniers critères, on tiendra compte du niveau de langue attendu et décrit dans le programme.

Expression orale

Les critères invariants relatifs à l'expression orale sont :

- ♦ la pertinence du contenu (respect des consignes, temps de parole, type de production, adéquation des stratégies à la situation de communication, ...);
- ♦ la cohérence de la production (adéquation avec les répliques du partenaire; prise de participation/d'initiative dans l'échange, ...);

⁹ Pour des exemples concrets de grilles critériées d'évaluation, voir sur le site du SeGEC,
<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1636>

- ♦ Aux 2^e et 3^e degrés des humanités générales et technologiques :

une égalité entre les différentes UAA est de mise, soit 25 % pour chacune des UAA, en englobant ici aussi les deux formes d'expression orale sous le même label général (EO). La ventilation de la pondération entre les UAA « Expression orale en interaction – niveaux A2+ ; B1- ; B1+ ; B2- En fonction du degré d'enseignement et du niveau de langue (LMI, LMII, LMIII) (voir tableau des niveaux dans le programme) » et l'UAA « expression orale sans interaction – niveaux A2+ ; B1- ; B1+ ; B2- En fonction du degré d'enseignement et du niveau de langue (LMI, LMII, LMIII) (voir tableau des niveaux dans le programme) » est laissée à l'appréciation de l'équipe. Toutefois une répartition 1/3 (EOSI) – 2/3 (EOEI) est souhaitable. Il n'est pas non plus obligatoire d'évaluer les deux types d'expression orale à chaque période.

- ♦ Dans tous les cas, lors d'une évaluation **intermédiaire** à valeur certificative, les éventuelles questions portant sur le **code** ne pourront dépasser les **20 %** du total (sauf lors du premier trimestre de la première année d'apprentissage où les questions de code pourront atteindre les **40 %**).

Certification

Si chaque professeur établit un diagnostic quant au niveau de maîtrise des compétences de l'élève dans sa discipline avant d'entrer en délibération, la sanction certificative appartient au **Conseil de classe** ou à toute autre instance légalement habilitée (par exemple, le jury de qualification). Cette sanction peut s'assortir de conseils d'orientation motivés par les différents types d'évaluation qui ont été menés en cours d'année. Les données recueillies en évaluation formative peuvent être très utiles¹⁰ à cet effet et peuvent aussi toujours soutenir une **décision de réussite**, si nécessaire. Enfin, c'est au Conseil de classe qu'il appartient de décider des mesures particulières à prendre en considération pour un élève connaissant un handicap qui l'empêche d'avoir accès à une compétence (par exemple, un élève malentendant face à une compréhension à l'audition) ou pour un élève dont la méconnaissance du français l'empêche d'exprimer clairement sa compréhension par le biais du français.

Idéalement, pour prétendre à la réussite, l'élève doit **atteindre le niveau décrit** dans les UAA qui le concernent.

À cet effet, les deux remarques suivantes peuvent alimenter la réflexion du professeur pour établir la **note finale** de l'élève dans sa discipline et pour participer avec fruit à la décision de certification :

- ♦ il ne serait pas pertinent de justifier l'échec final d'un élève qui aurait réussi la dernière épreuve de l'année si celle-ci intègre un certain nombre de compétences vérifiées et éventuellement ratées auparavant ou qui aurait réussi les épreuves certificatives de l'année à partir du moment où celles-ci intégreraient la plupart des compétences à certifier ;
- ♦ par ailleurs, et quelle que soit sa teneur, il n'est pas acceptable de décider l'échec d'une année sur la base de la dernière épreuve sans envisager l'état des compétences de l'élève tout au long de l'année et leur évolution.

On aura toujours en mémoire le fait que la certification porte sur la maîtrise des compétences à un niveau donné, décrit dans le programme.

L'évaluation des objectifs de dépassement ne peut que contribuer à définir, au-delà du seuil de réussite, des niveaux d'excellence et ne peut donc pas être prise en considération pour la certification de la réussite.

Plus spécifiquement pour les langues modernes, l'élève devrait atteindre le **niveau minimal dans les différentes compétences** décrites dans les programmes. Toutefois, il appartient à chaque établissement de définir les critères de réussite. Ceux-ci devraient être précisés a priori dans le DIP remis aux élèves et être en accord avec le RGE de l'école.

L'organisation éventuelle d'une seconde session s'accommode mal avec les grands principes énoncés dans ce document. En effet, il est plus raisonnable de préparer l'élève à la réussite dans le courant de l'année scolaire plutôt que pendant la période des vacances d'été.

Toutefois, si une seconde session est prévue, elle ne devrait porter que sur les compétences non encore maîtrisées ; les résultats obtenus seront intégrés à ceux relatifs aux compétences réussies en juin pour que le Conseil de classe puisse avoir une vue complète de la situation en vue de prendre sa décision.

¹⁰ Voir II. Objets des évaluations.

Il est donc essentiel de faire prendre conscience aux élèves du rôle crucial de l'évaluation formative.