L'EVALUATION FORMATIVE: QUELS ATOUTS POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE EN FRANÇAIS?

Deliana VASILIU
Académie d'Etudes Economiques de Bucarest
deliadvdelia@gmail.com

Abstract:
Concepts such as "*lifelong learning*" and "*autonomous learning*" lie at the centre of the methodology used by the multilingual and multicultural education to which teachers, students and professionals are invited today in Europe.

Although within the last decade the Common European Framework of Reference for Languages CEFR) has led to a radical positive change in teaching languages and cultures, I believe that there are also other resources to promote quality L2 or L3 teaching and learning processes, i.e., a better use of formative assessment in language class. Trying to find a good balance between harmonization and contextualization is equally necessary. But too often, stakeholders in the process of teaching and learning languages in Europe tend to equate assessment with rankings and creating hierarchies.

The present paper proposes to approach several methodological opportunities for using the formative assessment adapted to teaching languages to specialists in other fields in a European Economic University.

Key-words:
Professional communication in French**,** (self)-evaluation, formative assessment, autonomous learning.

1. L'Evaluation – état des lieux

1.0. Souvent appelée «pierre angulaire» des politiques des ressources humaines ou bien, suivant les partis pris des locuteurs, «maladie» du siècle, «tyrannie» de l'homme moderne, il est sans conteste que de nos jours l'évaluation est partout. D'abord dans les grandes entreprises, véritables «machines à évaluer»[1], mais aussi dans la fonction publique, dans les organismes internationaux, évaluer est devenu une fascination ou une obsession, bref l'un des mots-clés de notre époque et certainement un formidable instrument d'action, c'est-à-dire de promotion ou de pression sociale. Rien d'étonnant alors qu'on propose aux organisations *«d'évaluer les connaissances, aptitudes et comportements en matière de certification, de conformité et de réalisations d'objectifs d'apprentissage»*[2].

[1] Anne Chemin, 2013.
[2] Questionmark, s.d..

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

Si, par conséquent, pour prendre cet exemple des services actuels en ligne, *Questionmark* entend être

«le leader mondial du développement, de la fourniture et de la prise en charge d'une plate-forme d'épreuves, de logiciels, de systèmes et de services afin d'informatiser les épreuves liées à l'éducation et à la formation»[3],

il est du domaine de l'évidence que la société du XXIe siècle n'épargne pas ses moyens pour hiérarchiser et promouvoir l'excellence.

1.1. Dans ces conditions, il va sans dire que le monde de l'enseignement « traditionnel » n'y échappe pas, un monde où depuis toujours tout le monde évalue tout le monde. En effet, au moins de nos jours et un peu partout, on peut dire que l'enseignant évalue l'élève, l'élève évalue l'enseignant, l'équipe pédagogique évalue et les compétences des élèves, et les projets pédagogiques proposés par les enseignants, ensuite, les enseignants ont droit à une évaluation par les pairs, le chef d'établissement évalue les résultats des élèves et les compétences des enseignants et, pour finir enfin, le ministère évalue aussi bien les résultats des élèves et des enseignants que les compétences et les projets des équipes de direction. Et encore nous n'avons présenté que les principaux maillons de la chaîne.

1.2. Comme la bibliographie générale sur l'évaluation est immense et suffisamment familière aux professionnels de l'enseignement, nous entendons aborder ici directement les tenants et les aboutissants de l'évaluation, telle qu'elle est vue aujourd'hui par les parties prenantes au processus d'enseignement/apprentissage des langues en Europe. En effet, le **CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER** (le CECRL) signale d'emblée l'association directe du processus d'enseignement/apprentissage à l'évaluation. Ce qui n'est pas peu. Et pourtant, bien que tout le chapitre 9 soit réservé à cette dernière, et que toute la problématique actuelle de l'évaluation y soit passée en revue, il nous semble qu'il manque à cette approche une certaine orientation, des principes conducteurs qui mettent réellement l'évaluation au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Faute de le faire, le Cadre reste à notre sens un peu trop fidèle à l'esprit qui a présidé à sa rédaction, à savoir: «fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation»[4]. Mais par là même, nous avons le sentiment qu'il rate de peu l'occasion de donner le coup de pouce nécessaire pour réellement rénover l'enseignement/apprentissage des langues à travers cet outil incontournable qui est l'évaluation. Car, il est vrai, c'est au didacticien et à l'enseignant de fournir «l'outil pratique d'évaluation». Comme il est également vrai que toutes les formes d'évaluation valides peuvent s'avérer utiles si elles sont

[3] *Ibid.*
[4] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, p. 13.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

correctement adaptées à la situation – toujours complexe et particulière - d'enseignement/apprentissage donnée. Mais ce serait dans notre opinion une pure perte de temps et de moyens que d'attendre que le sens du renouveau soit découvert et mis en place de son côté par chaque établissement ou, pire, par chaque enseignant.

1.3. Essayons d'expliquer ce sentiment qui nous fait croire que les profs de langues, tout en respectant l'esprit du CECRL, ont pour la plupart encore trop souvent tendance à assigner à l'évaluation principalement, voire exclusivement, un rôle de notation en vue de classements, hiérarchisations et certifications de toutes sortes. Ce n'est pas que le faire soit une mauvaise chose, au contraire. Nous avons vu à quel point le monde du travail actuel en demande. Mais cette excellence qui est recherchée et plus tard récompensée et rémunérée en conséquence doit d'abord être « fabriquée ». Sans oublier non plus « la majorité silencieuse » qui elle aussi a droit à un enseignement/apprentissage qui lui garantisse des chances honorables dans le monde – toujours concurrentiel, sans doute - de demain.

Or, à ce sujet, le CECRL nous propose une liste – il est vrai - très généreuse de paramètres qui, nous dit-on, «n'est nullement exhaustive»[5].

1.	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2.	Évaluation normative	Évaluation critériée
3.	Maîtrise	Continuum ou suivi
4.	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5.	Évaluation formative	Évaluation sommative
6.	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7.	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8.	Évaluation subjective	Évaluation objective
9.	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10.	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11.	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12.	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13.	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

En effet, d'abord, il n'y est pas mentionné – on pourrait à juste titre se demander pour quelles raisons, mais ce n'est pas là notre propos - **l'évaluation diagnostique** ou **initiale.** Celle qui vise la notation en vue du classement et de l'éventuelle répartition par groupe de niveau et représente le plus souvent une modalité d'évaluation qui permet d'enclencher en connaissance de cause le processus d'enseignement/apprentissage. Mais ce qui étonne vraiment dans cette

[5] *Ibid.*, p. 139.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

énumération – nous avons déjà eu l'occasion de le signaler[6] - c'est la considération pour le moins incongrue qui l'accompagne:

«Il n'y a pas de jugement de valeur à faire apparaître un paramètre dans la colonne de droite ou dans celle de gauche.»[7]

Or, première remarque, nous estimons que ces paramètres sont loin de relever du même ordre de grandeur, ce qui aurait dû normalement rendre difficile leur disposition en liste numérotée et sur deux colonnes. On pourrait bien aussi se demander ensuite pourquoi dresser une liste de paramètres en corrélation si cet ordonnancement n'est pas conçu pour suggérer une réelle alternative cohérente, des choix préférables à d'autres ou même exclusifs. Et la série de questions pourrait continuer.

1.4. Il faut cependant reconnaître et mettre en avant aussi les avancées que le CECRL permet en matière d'évaluation en langues. D'abord, la définition:

*«On entend "**Évaluation**" au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout **test** de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test.»*[8]

Cette perspective ouvre incontestablement vers l'évaluation de la ***capacité***, c'est à dire des savoir-faire ou de la performance. Et cela moyennant un très complexe, mais en même temps fiable et surtout généralisable, instrument reposant sur des ***niveaux*** standardisés définis (de A1 à C2), sur des ***échelles*** de compétences décrites et des ***descripteurs*** répartis par échelle et par niveau. À quoi s'ajoute une autre nouveauté: l'évaluation des objectifs opérationnels réalisés à travers l'accomplissement des ***tâches*** devenues le noyau des activités pédagogiques en classe de langues**.**

Ensuite, à travers la mise en place de ce système complexe et nuancé d'**(auto)-évaluation,** tout comme d'autres instruments encourageant **l'apprentissage en autonomie**, notamment le Portfolio Européen des Langues (PEL) et le Portfolio Européen pour les Enseignants en Langues en Formation initiale (Pepelf), le CECRL réussit à pratiquer une importante brèche dans le système traditionnel d'évaluation. En effet, l'éducation plurilingue et pluriculturelle à laquelle sont invités aujourd'hui en Europe au même titre enseignants, apprenants, professionnels et institutions, place au cœur de la didactique du plurilinguisme notamment **l'apprentissage tout le long de la vie** et **le travail en autonomie**.

[6] *Ibid.*
[7] D. Vasiliu, 2013.
[8] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2001, p. 136.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

Pour ce qui est de l'**évaluation formative** ou **de parcours** proprement-dite, celle qui nous intéresse au premier chef ici, la notation n'y vise ni le classement, ni la certification. En effet, selon le CECRL,

*«**l'évaluation formative** est un **processus continu** qui permet de recueillir des informations sur **les points forts** et **les points faibles**. L'enseignant peut alors les utiliser pour **l'organisation de son cours** et les **renvoyer aussi aux apprenants.**»*[9] (nous soulignons)

Elle donne par-là l'occasion, aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants, d'activer des stratégies d'enseignement/apprentissage toujours plus adaptées. En effet,

*«la force de l'évaluation formative est de se donner pour but **l'amélioration de l'apprentissage**. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back […] Cela suppose une certaine **autonomie**, qui présuppose **formation à l'autonomie**, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back.»*[10] (nous soulignons)

L'amélioration des stratégies d'apprentissage implique par conséquent **l'autoévaluation** et, par-delà les compétences de communication langagières visées, **l'acquisition de compétences transversales** propres à favoriser **l'apprentissage en autonomie**. Car, nous assure-t-on aussi dans le CECRL,

*«… le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un **facteur de motivation** et de **prise de conscience:** elle aide les apprenants à connaître leurs **points forts** et reconnaître leurs **points faibles** et à **mieux gérer ainsi leur apprentissage.**»*[11] (nous soulignons)

Voilà donc que les bénéfices de l'évaluation formative sont multiples. Côté étudiants, l'auto-évaluation, le développement de l'autonomie et l'accroissement de la motivation permettent la mise en place de stratégies plus adaptées et souples d'apprentissage. Côté professeur, la juste prise en compte et exploitation de ces atouts pédagogiques peut se constituer en garantie d'un réajustement différencié de la démarche méthodologique.

2. Evaluer *et* Evoluer: l'évaluation formative en classe de langue de spécialité

2.0. Ces assises renouvelées ne simplifient pourtant pas pour autant les difficiles choix que l'enseignant doit faire à chaque fois *hic et nunc* en matière de stratégies d'enseignement, y compris en matière d'évaluation. Si le CECRL a donc bien permis un changement radical de cap pour la didactique des langues-cultures (DLC) actuelle, nous pensons que, au moins en matière d'évaluation formative,

[9] *ibid*., p. 141.
[10] *ibid*.
[11] *ibid*., p. 146.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

une certaine fermeté et des points sur les i pourraient vraisemblablement améliorer la qualité du processus d'enseignement/apprentissage d'une L2 ou L3, à travers une meilleure mise à profit de ses atouts en classe de français de spécialité, dans notre cas.

Voilà pourquoi nous nous proposons dans ce qui suit d'évaluer… l'évaluation formative au-delà du CECRL. Encore une fois, il est tout à fait notoire et méritoire qu'il encourage le prof de langue à mettre en place des stratégies de formation à l'autonomie, à l'auto-évaluation (pourquoi pas aussi co-évaluation, c'est-à-dire dialogue entre l'évaluation par le prof et sa propre évaluation, et évaluation entre les pairs?) et à l'apprentissage tout au long de la vie (le déjà si connu, mais pas encore suffisamment pratiqué, «apprendre à apprendre», en mesure de munir l'apprenant d'un savoir apprendre transférable). Mais il nous semble urgent de soupeser aussi des ressources autres, afin d'ouvrir vers des résultats de recherches et expériences pédagogiques d'ordre plus général. Nous pensons avoir des raisons d'en attendre certains accents forts pour l'évaluation formative, telle qu'elle est généralement mise en place aujourd'hui dans nos classes de langue.

2.1. Comme nous l'avons vu tout à l'heure, les spécialistes en évaluation ne manquent pas et ils viennent de tous les bords. Sans entrer maintenant dans tous les détails de cette vaste littérature, par ailleurs fort intéressante, écrite par des didacticiens, pédagogues, professeurs, formateurs en ressources humaines, mais aussi par des sociologues, philosophes et même politiques, nous tenons à renvoyer ici à quelques groupes de chercheurs en pédagogie, notamment suisses et canadiens, ceux qui ont écrit une bonne partie de l'histoire de plus de trente ans de réflexions, analyses, études et rapports sur les atouts de l'évaluation formative. Et que la plupart des systèmes hésitent encore à mettre en place dans leurs établissements.

Il s'agit par conséquent de comprendre les grandes lignes du comment et du pourquoi de cette évaluation formative au sens élargi[12] en nous réservant la tâche de les approfondir en une autre occasion. A l'instar de la plupart des chercheurs suisses de la problématique, nous allons essayer maintenant d'approcher l'évaluation formative à l'œuvre, dans le fonctionnement d'une classe de langue mais, pour ce qui nous concerne, ce sera une classe de langue spécialisée à l'université, même si la plupart des réflexions existantes jusqu'ici à son sujet porte sur les classes du secondaire. Nous sommes convaincus que la portée didactique de l'expérience de classe est tout aussi enrichissante.

2.1.1. Le prof de communication en affaires en langues étrangères a comme principale mission la gestion d'un groupe hétérogène d'environ 25 étudiants. A

[12] L. Allal; L. Mottier Lopez, 2005, p. 269.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

partir du programme d'études conçu à leur intention, il propose aux étudiants des situations d'enseignement/apprentissage appropriées, destinées à les faire apprendre. Comme nous ne le savons que très bien, certains s'impliquent, participent, progressent, d'autres non. Le prof propose alors à ces derniers d'autres situations d'apprentissage, plus adaptées. «Diversité des traitements au service d'une égalité des acquis!» ou bien l'équation suivante: «diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements.»[13] C'est **la pédagogie différenciée**.

2.1.2. Pourquoi le prof revient-il à la charge et n'ignore-il pas ceux qui mettent plus de temps à comprendre ou à suivre, généralement à progresser par rapport au peloton de tête? Pourquoi pose-t-il des questions, reformule-t-il ou tout simplement intervient-il pour aider ceux-là à suivre? Parce qu'il « sait » (c'est son expérience qui le lui dit ou bien parce qu'il l'a lu quelque part!) que chaque étudiant peut maîtriser au moins 85% de ce qui est enseigné. S'il n'y arrive pas comme les autres c'est juste pour lui question de temps (vitesse d'acquisition) ou de moyens adaptés (adéquation). Car,

«L'important n'est plus de fabriquer des hiérarchies, mais de savoir ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse dans le sens des objectifs.»[14] C'est **la pédagogie de maîtrise**.

2.1.3. Qu'est-ce qu'il fait par-là? Il envoie un message, un feed-back qui, re-analysé par le/s destinataire/s est censé lui/leur permettre de réajuster la compréhension et/ou l'action. C'est **la rétroaction.**

2.1.4. Ce faisant, le professeur a des attentes. Lesquelles? Dans l'immédiat, il escompte stimuler, renforcer, réorienter, accélérer la compréhension et/ou l'action ponctuelle/s. C'est **la régulation des activités**. Si, par-delà ces interventions régulatrices ponctuelles, le prof s'attache à recueillir des informations sur le fonctionnement de l'apprentissage de ses étudiants afin d'y adapter son enseignement au cas par cas, c'est qu'il a des chances de stimuler, orienter, améliorer non seulement une activité, mais à moyen et plus long terme, donc de façon continue et individualisée, l'ensemble des processus d'apprentissage de ses étudiants. Il pourra aussi par-là aider chaque apprenant à opérer ses propres auto-régulations. C'est **la /l'auto-/ régulation des apprentissages.**

2.1.5. Comment le prof de langues (entre autres) entend-il s'y prendre? C'est en s'attachant à comprendre le fonctionnement des apprenants, la façon dont ils intègrent et structurent les connaissances. Et en l'accompagnant de façon explicite et transparent dans ce travail d'appropriation de son propre système cognitif et d'acquisition des apports externes, on le sensibilise aux mécanismes de

[13] Ph. Perrenoud, 1998, p. 13.
[14] Ph. Perrenoud, 1989, p. 8.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

mémorisation, de traitement de l'oubli et des stratégies de récupération. C'est la **formation à la métacognition**.

2.2. Ces quelques repères théoriques, que nous avons essayé de présenter de façon aussi concrète que possible, tels qu'ils se posent au prof en classe, nous permettent de tirer quelques conclusions – provisoires, il va sans dire. Il s'agit, d'une part, de la portée réelle de l'évaluation formative et la façon dont elle peut être envisagée aujourd'hui, et, en deuxième lieu et encore à l'état d'ébauche, des opportunités (avec les atouts, mais aussi les obstacles) qu'il s'agit de saisir afin de mettre en place dans nos classes de langues étrangères et communication en affaires une stratégie d'évaluation formative.

2.2.1. Mais d'abord mettons quelques points sur les i de l'évaluation formative (EF).

2.2.1.1. Si on lui oppose fréquemment l'évaluation sommative (ES), il faut corriger/amender et dire qu'elles sont en fait complémentaires. D'abord l'évaluation, quelle qu'elle soit, a comme finalité la prise de décision. L'ES est un jugement de constat, qui permet de hiérarchiser, classer, certifier, etc. L'EF est une démarche de formation, à intégrer au processus d'enseignement/apprentissage à long terme. Elle vise la formation et permet l'évolution du plus grand nombre des apprenants, mais aussi des enseignants, des établissements et du système. Ce qui plus est, les résultats de l'ES peuvent être utiles dans la démarche formative.

2.2.1.2. L'EF, en tant que facteur de formation et d'évolution, se décline en fait de maintes façons. En fonction du rapport entre celui qui agit et le destinataire de l'action formative, on a en réalité une multitude d'actes d'évaluation-formation:

- évaluer pour former (enseignant/apprenant)
- former pour évaluer (enseignant/enseignant)
- se former pour évaluer (enseignant/apprenant)
- former pour s'auto-évaluer (enseignant/apprenant)
- s'auto-évaluer pour former (enseignant/enseignant)
- s'auto-évaluer pour se former (enseignant/enseignant)
- s'auto-évaluer pour se former (apprenant/apprenant)

2.2.1.3. L'EF ne doit pas être réduite à la seule évaluation rétroactive, donc à la remédiation après coup. Elle se doit d'être une démarche interactive, transparente, continue et acceptée en connaissance de cause par les parties en jeu, destinée au long terme, qui repose sur la négociation du contrat entre enseignant et apprenant, sur l'entretien évaluatif, sur le rôle formateur de «l'erreur positive». C'est une sorte d'accompagnement au jour le jour. On pourrait plutôt l'appeler **observation ou communication formative**[15]**.**

[15] Ph. Perrenoud, 1991, p. 6.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

2.2.1.4. Intégrée au processus d'enseignement/apprentissage et en en faisant partie de plein droit, l'EF ne devrait pourtant pas être placée au centre du processus, comme on pourrait le croire à première vue. Paradoxalement, là c'est la place des apprentissages. Car si «l'obsession d'évaluer» prend le pas sur «le souci de former» il y a «déplacement de but». Or, la finalité est de communiquer plus et d'évaluer moins, et non l'inverse[16].

2.2.2. Pour parler des opportunités et atouts, mais aussi des possibles obstacles à la mise en place d'une démarche d'évaluation formative, il nous faut d'abord la contextualiser. Suivant le CECRL, **APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER** doivent s'harmoniser à partir du public et de ses objectifs concrets. Du point de vue de notre discipline, les langues étrangères et la communication en affaires, les étudiants de notre établissement constituent un public de type LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), qu'il s'agit de former en vue de l'accomplissement en français, dans ce cas précis, de tâches langagières et communicatives lui permettant d'intégrer dans les meilleures conditions la vie académique et/ou professionnelle en milieu francophone.

Un premier problème en ce point serait comment s'articulent dans chaque cas les langues avec les disciplines dominantes des cursus, c'est-à-dire les « autres disciplines » qui, pour ce qui concerne notre université, sont de très nombreuses disciplines de nature économique. Car, en effet, c'est dans cette articulation très variable que réside la spécificité des enseignements/apprentissages de type LANSAD dans notre université, y compris pour ce qui est de la place et la nature des évaluations qui y sont pratiquées.

Pour ces étudiants non –spécialistes de langues, deux cas de figure LANSAD pourraient être *groso modo* distingués chez nous, dans les deux cas s'agissant de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui n'est sans doute pas la langue générale, sans pouvoir encore non plus être appelée généralement et simplement langue de spécialité. C'est pourtant une langue censée être utilisée par l'étudiant dans sa vie académique et/ou professionnelle.

2.2.2.1. En premier lieu, donc, les étudiants EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) pour lesquels il s'agit d'un enseignement des disciplines en langue étrangères: anglais, français, allemand. C'est l'enseignement pratiqué dans les filières et le premier problème qui se pose en rapport avec notre propos c'est la manière d'intégrer langue et contenus. Dans un très récent volume collectif paru en 2012, M. Causa parle de la nécessité d'introduire le concept de «Didactique Intégrée des Langues» (DIL), pour élargir ainsi le concept de tâche authentique rencontré dans l'approche actionnelle proposée par le CECRL puisque la discipline non linguistique (DNL) «n'est pas un

[16] O. Maulini, 2008, p. 4.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

prétexte pour apprendre une L2 mais la L2 est un moyen réel (un outil de communication effectif) pour apprendre les contenus non linguistiques.»[17]

2.2.2.2. Pour ce qui est des autres étudiants économistes de notre université, la langue étrangère représente pour eux une matière d'étude. Il s'agit donc, pour le français, d'un FLE de spécialité, distinct du FLE général car l'enseignement/apprentissage du français à des fins professionnelles tourne autour de la/des spécialité/s dominante/s du cursus respectif. Pour ce qui est des objectifs dans cette situation, on le sait, «l'enseignement d'une langue de spécialité vise à rendre l'apprenant opérationnel dans des situations de communication, orales ou écrites, dans un contexte professionnel particulier.»[18]Néanmoins, les appellations peuvent être variables, en fonction des établissements ou de la formation des enseignants et chercheurs eux-memes, et l'on utilise tantôt «français sur objectifs spécifiques» (FOS), tantôt «français sur objectif universitaire» (FOU), tantôt «français langue professionnelle» (FLP), sinon tout simplement français de spécialité.

2.2.3. Une fois ce cadre d'enseignement/apprentissage décrit, il faut dire que ses contours assez flous ne représentent pas la seule difficulté lorsqu'on se pose le problème de mettre en place une évaluation formative. D'autres points sensibles, comme ailleurs sans doute, se placent au niveau des contraintes institutionnelles: les groupes hétérogènes d'étudiants, le temps insuffisant réservé dans la curricula à l'étude des langues et, en général, d'autres vulnérabilités de la politique institutionnelle en matière de langues étrangères et communication en affaires. Sans ignorer bien sûr non plus les arguments que nous avons avancés pour démontrer que la pratique de l'évaluation formative n'est pas une intervention ponctuelle. On le sait déjà:

«Pour devenir une pratique nouvelle, il faut que l'évaluation formative soit la règle et s'intègre à un dispositif de pédagogie différenciée.» [19]

Or, il est du domaine de l'évidence qu'un tel renouvellement met en cause la politique linguistique de l'établissement, sa volonté d'innover, de réorganiser les structures d'enseignement et, non pas en dernier lieu, de prévoir des investissements importants et ne pas refuser d'emblée l'idée de charges supplémentaires.

2.2.4. Et pourtant, il n'y a pas lieu de se décourager si l'objectif central est pour toutes les parties en présence l'amélioration de l'enseignement dispensé.

D'abord, parce que certains obstacles matériels ou institutionnels peuvent être contournés ou transformés en atouts. Et nous pensons à l'effectif des classes, à la surcharge des programmes, à la conception de matériels didactiques, à l'horaire, aux espaces réservés à l'étude des langues. Par exemple, la gestion en classe de

[17] cf. Bertin, 2013, p. 24.
[18] Hardy, 2013, p. 7.
[19] Ph. Perrenoud, 1989, p. 7.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

langue des groupes hétérogènes d'étudiants pourrait s'avérer le terrain idéal pour pratiquer et exercer (des deux côtés!) une pédagogie différenciée. Ou le handicap de l'âge «avancé» des apprenants-étudiants (déjà dé-formés par la pédagogie traditionnelle) pourrait être contrecarré justement par leur maturité et par là par leur forte motivation de se former en langues professionnelles, indispensables sur le marché du travail.

Ensuite, en raison de la possibilité – surtout en sciences humaines - de toujours remettre à plus tard la version «forte», intégrale d'un projet, sans l'abandonner pour autant. Il s'agirait ainsi du recours aux moyens du bord, de sa version «faible», pragmatique, raisonnable en temps de crise. En ce sens, il est incontestable que l'action pédagogique pourrait, en attendant des temps plus propices, cibler entre temps la préparation des parties acquises pour un tel projet, mais incapables momentanément de le mettre effectivement en place.

Et nous pensons évidemment, en dernier lieu mais aussi en principal, à l'implication des enseignants. Car l'évaluation formative, on l'aura bien compris, est avant tout une question d'attitude. C'est la gestion de l'enseignement/apprentissage de façon cohérente, solidaire et lucide suite à l'implication de tous les facteurs en jeu. Dans notre cas et dans un ordre que nous voulons réaliste, d'abord les enseignants des langues et des disciplines, de concert avec les étudiants, ensuite l'établissement et, finalement, le système. Car c'est une question d'attitude de renégocier, par exemple, le contrat didactique entre enseignant et étudiant de façon à le sensibiliser aux bénéfices de l'évaluation formative pour ses performances. Toutes les études de cas menées jusqu'ici font état d'une réduction nette des décalages entre les apprenants suite aux développements des compétences du «savoir apprendre» et de la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves.[20] Et c'est toujours le prof qui pourrait s'inspirer dans sa pratique de classe de tant de recherches menées à ce sujet, notamment de cette étude de l'OCDE organisée en trois parties pour examiner "l'évaluation formative" dans les établissements scolaires de huit pays: Angleterre, Australie, Canada, Danemark, Ecosse, Finlande, Italie et Nouvelle-Zélande et proposer, entre autres, les « attitudes » suivantes:

«- Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.

- Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.

- Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

[20]L. Allal; L. Mottier Lopez, 2005, p. 47.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

- Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.

- Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.

- Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.»[21]

Qui – en connaissance de cause - refuserait alors un enseignement plus égalitaire et plus porteur à peu de frais? Il est du domaine de l'évidence que l'enseignant de langues, tel un Monsieur Jourdain, le fait depuis toujours sans le savoir! Ou sans savoir le nommer! Tout le monde le fait: parents, éducateurs, pairs, etc. Pourvu qu'on ait un peu d'intuition et de la spontanéité dans ses relations à l'autre. Il est vrai que pour une attitude formative formelle il s'impose de dépasser ce stade intuitif et procéder à l'instrumentation de la démarche. Ce qui n'empêche, en attendant, de s'y préparer avec les moyens du bord. Nous sommes par ailleurs convaincus que toutes ces évidences ne tarderont pas à faire boule de neige.

Pour conclure, nous tenons à signaler que ce plaidoyer en faveur de l'évaluation formative ne fait que confirmer - à sa façon - un vieil adage qui dit que la réussite ou l'échec de nos étudiants est toujours entre les mains des enseignants. Voilà comment, à travers l'évaluation formative, nous avons une nouvelle occasion de nous montrer plus responsables envers nos étudiants, en les rendant eux aussi plus responsables de leur propre formation. Car, et c'est l'essentiel à retenir:

«[…] e*st formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer* […]; *au stade de la définition, peu importent les modalités: ce sont les effets qui comptent.»* [22]

Et au stade de l'action, il revient à chaque professeur, département et étudiant de décider de ses propres choix.

Bibliographie

ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L., 2005, in: *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris: Editions OCDE, [En ligne]. URL: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf (consulté le 14 août 2013).

BERTIN, J.-C.**,** 2013, "Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, Brigitte Lutrand-Pezant et Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), *Les Langues dans l'enseignement*

[21] OCDE-CERI, 2005, p. 46.
[22] Perrenoud, 1991, p. 49.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques?", ASp [En ligne]. URL: http://asp.revues.org/3266 (consulté le 31 mai 2013).

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2001, Conseil de l'Europe, Paris: Didier. [En ligne]. Format PDF disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (page consultée le 17 octobre 2010).

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE-CERI, 2005, *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris: Editions OCDE. [En ligne]. URL: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf (consulté le 14 août 2013).

CHEMIN, A., 2013, "L'entreprise, machine à évaluer", in: *Le Monde*, nr. du 14.03.

HARDY, M., 2013, "Éditorial" in: *Cahiers de l'APLIUT, Les langues de spécialité en Europe, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXII N° 1 [En ligne]. URL: http://apliut.revues.org/3535 (consulté le 24 mai 2013).

MAULINI, O., 2008, "L'évaluation: moteur ou frein de l'innovation? " in: *Table ronde du colloque de l'ADMEE-Europe « Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension »*, [En ligne]. Format PDF disponible sur: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0801.pdf (page consultée le 16 septembre 2013).

PERRENOUD, Ph., 1989, « L'évaluation entre hier et aujourd'hui », in: *Coordination*, n° 35, pp. 3-5. [En ligne]. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_03.html

PERRENOUD, Ph., 1991, "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative" in: *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81. [En ligne]. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html (consulté le 4 juin 2013).

PERRENOUD, Ph., 1998, "De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel", publié en anglais "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field" in: *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102. [En ligne]. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html (consulté le 4 juin 2013).

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)

Question mark, [En ligne]. URL: https://www.questionmark.com/fra/Pages/default.aspx (consulté le 20 mai 2013).

VASILIU, D., 2013, ”A propos de l’évaluation en français de spécialité dans une université économique. Acquis et défis actuels” in: *L’enseignement du français langue étrangère à l’université:une perspective plurilingue et pluriculturelle*, volume Colloque international, à paraître, Editura ASE.

BDD-A3998 © 2013 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:25 UTC)