



HAL
open science

Les descripteurs de compétence en langues, rappels et mise en perspective

Patrick Riba

► To cite this version:

Patrick Riba. Les descripteurs de compétence en langues, rappels et mise en perspective. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2013, évaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, ruptures, 53, pp.56-66. halshs-01400361

HAL Id: halshs-01400361

<https://shs.hal.science/halshs-01400361>

Submitted on 13 Dec 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.

L

es descripteurs de compétence en langue : rappels et mise en perspective

PATRICK RIBA

UNIVERSITÉ DES ANTILLES ET DE LA GUYANE, FRANCE

North B. et Schneider G. (North, Schneider 1998 : 217-262) situent l'engouement pour les échelles de descripteurs de compétences dans les décennies 1980 et 1990. Alors que pendant de nombreuses années c'est l'échelle dite de Wilds (1975), utilisée par le *Foreign Service Institute*, FSI, des États-Unis d'Amérique, qui semble la plus modélisante pour les pays qui ont recours à ce type d'outil, apparaissent durant les deux décennies suivantes une échelle du *British National Language Standards* en 1992, la grille Eurocentres, *Scale of Language Proficiency*, en 1983 revue en 1992, celle du *Finnish Scale of Language Proficiency* en 1993, ou encore le *ALTE Framework* de l'Association des certificateurs européens en langue (ALTE ; cf. sitographie), en 1994, pour n'en citer que quelques-unes.

L'échelle du FSI se centrait sur l'examineur et fonctionnait sur la base de listes de contrôle de la compétence attendue. Elle assurait une évaluation relativement fiable, et permettait de compléter des tests souvent basés sur une appréciation globale ou sur la maîtrise des formes linguistiques et des compréhensions orale et écrite, en se consacrant à l'observation du fait communicatif. En ce sens, elle répondait déjà à une exigence sociétale en assurant une validité de construct, entendue comme « une validité interne qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les modèles théoriques, l'habileté ou les composantes sous-jacentes qu'il prétend mesurer » (Lussier, Turner 1995 : 180), plus en phase avec l'évolution d'une société américaine soumise à davantage de règles de transparence, soucieuse de répondre à des besoins d'échanges crois-

les années 1970, mirent en place une épreuve d'entretien en face à face sur la base du *FSI Criterion Interview* (Clark, Swinton 1979).

La centration de ces échelles évolua peu à peu, délaissant la perspective de l'évaluateur pour se focaliser dans les années 1990 sur les capacités de faire des apprenants (Alderson et al, 1991), tout d'abord sur un plan strictement fonctionnel avec reprise des actes de langage (ex. : *Can ask and answer questions on topics very familiar to him* - Clark, Swinton 1979 : 5), puis dans des dimensions plus précises (ex. : *est capable de poser des questions factuelles et de comprendre les réponses exprimées dans une langue simple* - spécifications ALTE, in Conseil de l'Europe, COE, 2001 : 179).

À l'initiative du Conseil de l'Europe, un projet fut lancé en Suisse en 1991 pour concevoir une nouvelle échelle de descripteurs basée sur un nouveau modèle didactique de l'objet langue qui donnera naissance en 2001 au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, désormais le Cadre. Ce projet prévoyait la rédaction de descripteurs de compétence traduisibles et intelligibles dans toutes les langues, sur 6 niveaux, et dans un ensemble d'activités langagières, compréhension, production, interaction et médiation, orales et écrites, ainsi que dans leurs dimensions sous-jacentes, linguistiques (étendue lexicale, orthographe, etc.), stratégiques (planification) ou pragmatiques (parler avec un locuteur natif, ou obtenir des biens et des services, par exemple).

La traduction du Cadre dans de nombreuses langues, puis le projet DIALANG (cf. sitographie), et enfin l'élaboration et l'utilisation en classe de portfolios européens de compétences permirent la mise en pratique de ces travaux que ne tardèrent pas à reprendre les certificateurs, les méthodologues et auteurs de manuels scolaires, ainsi qu'un nombre toujours croissant d'enseignants. Les échelles de descripteurs sont aujourd'hui assez communément utilisées à des fins multiples, d'auto-évaluation en ligne comme avec DIALANG (qui reste la première application immédiate du Cadre dans le domaine), d'auto-évaluation ou de co-évaluation grâce aux portfolios de compétences (Schärer 2007), et dans tous les cas dans une perspective d'évaluation guidée et critériée, sommative bien sûr, mais aussi formative ou prédictive. Elles ont aussi dépassé le champ initial de l'évaluation, car elles sont utilisées pour l'élaboration de séquences d'enseignement apprentissage.

Dix ans après la sortie du Cadre, il peut paraître légitime de s'interroger sur ces descripteurs et leur répartition dans des échelles, sur leurs apports, leurs atouts mais aussi leurs limites. Ils participaient d'un projet plus vaste, décrit en de nombreux chapitres d'un ouvrage qui aspirait à doter l'ensemble des pays, les institutions et les individus qui souhaitaient y adhérer, d'un outil commun de référence. Le Cadre se proposait de donner un nouveau sens social à l'enseignement apprentissage des

Les descripteurs
de compétence
en langue : rappels et
mise en perspective

lignes ou encore Beacco J.-C., FLE.fr ; cf. sitographie) considèrent que seules ces échelles semblent avoir retenu l'attention, et affirment que la perspective des évaluateurs et surtout celle des certificateurs en ont imposé l'usage, comme si l'enseignement et l'apprentissage passaient au deuxième rang par rapport à l'évaluation.

Force est de constater qu'elles ont séduit, rassuré et structuré des dispositifs éducatifs. Le baccalauréat français, dans sa toute-puissance régaliennne, s'en est officiellement inspiré, et même au-delà de l'Europe, des pays en ont fait une référence explicite, comme par exemple le Mexique dans le cadre de sa «Certificación nacional de nivel de idioma» (CENNI ; cf. sitographie).

Ce n'est pas le propos de cet article de se pencher sur leur impact dans l'enseignement et l'apprentissage ; mais, dans une réflexion sur l'évaluation en langue au début du XXI^e siècle, nous pouvons nous demander si elles ont vraiment permis de mettre en place ce système de transparence que tout le monde semblait appeler de ses vœux.

L'élaboration des descripteurs de compétence : rappels et précisions

Le Cadre rappelle les principes d'élaboration de descripteurs de compétence dans son Annexe A (Cadre 2001 : 147-153). Ceux-ci reposent sur une méthodologie qui combine une phase dite intuitive durant laquelle des experts (enseignants, méthodologues, chercheurs) élaborent une première série de descripteurs en relation avec le contexte éducatif dans lequel ils seront utilisés ; puis, un panel plus vaste de praticiens les valide dans une approche qualitative de plus en plus rigoureuse, les premières étapes permettant d'écartier des descripteurs par trop éloignés des finalités attendues, les dernières se penchant par exemple sur le respect de consignes de rédaction strictes. Pour être retenus et pour que le système soit cohérent dans sa globalité comme dans sa spécificité, ces descripteurs doivent être indépendants les uns des autres, précis, clairs et brefs. Ils doivent également être utilisables dans toute langue possible, et donc éviter toute référence à l'une d'entre elles en particulier. Les auteurs du Cadre ajoutent enfin un dernier critère qui est, lui, un parti-pris pédagogique, ils doivent être formulés selon un principe d'affirmation positive, ce qui leur permet par exemple d'écartier le descripteur «possède un réper-

Enfin, et en ce sens, le Cadre s'est doté d'une méthode novatrice ou tout au moins peu connue du grand public, ils sont soumis à un étalonnage quantitatif basé sur des modèles psychométriques. Les concepteurs du Cadre se sont aperçus que la plupart de leurs descripteurs avaient recours à des mots clés, des verbes (se faire comprendre, se débrouiller, participer à), des adjectifs (restreint, étendu, complexe) ou des adverbes (simplement, suffisamment, clairement), etc. La méthode quantitative leur a permis d'une part d'identifier avec précision ces termes (analyse discriminante), puis de tester leur valeur isotopique dans une série de tests, c'est-à-dire la récurrence selon laquelle les utilisateurs les classaient à un niveau donné (étalonnage multidimensionnel). Ils ont ainsi pu établir une valeur prédictive pour chaque mot-clé, calculée selon le principe de l'analyse théorique de la réponse aux items. C'est cette valeur d'ancrage des termes clés qui a permis d'établir la cohérence interne des échelles les unes par rapport aux autres. En complément de l'annexe citée *supra*, le Conseil de l'Europe a publié deux ouvrages sur ce thème, *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL), un manuel* (traduction française Breton, Georges, Tagliante 2009), qui offre dans une lecture aisée une méthodologie qualitative de conception, puis un supplément beaucoup plus technique et principalement consacré à l'approche psychométrique du sujet (Takala et al., 2009). Cet étalonnage permet enfin la mise en banque des descripteurs et leur gestion informatisée (Lenz, Schneider 2004). Ce haut niveau de technicité a conféré au dispositif final une cohérence et une intelligence pressenties et appréciées par tous, il a contribué au succès de ces échelles, mais il en a également fixé les limites.

L'es trois valeurs de l'étalonnage

Tout autant que l'émergence elle-même des descripteurs, la méthode retenue pour leur validation est représentative à plus d'un titre de certains courants épistémologiques de notre époque, qui explique sans doute en partie d'ailleurs leur succès et celui du Cadre.

Nous en repérons au moins trois. Le premier est d'ordre scientifique. En convoquant les mathématiques dans l'univers de la didactique des langues et des cultures, celle-ci semble s'être dotée, à l'instar de sa grande sœur la linguistique, et pour reprendre les mots de Serres M., de «cet outil qui dans sa simplicité abstraite [...] prend comme en

ce sont celles de la mesure et de la quantité qui séduisent l'école et le docimologue. En sériant les descripteurs selon un indice de difficulté déterminé par le modèle de Rasch (Le Cadre, Annexe A, 2001 : 152) les concepteurs de descripteurs se sont dotés d'un argumentaire qui faisait défaut aux méthodes traditionnelles pour identifier la variation significative de l'interprétation des descripteurs par rapport à différentes variables (régions linguistiques, secteurs éducatifs, etc.). Il en résulte un indice de stabilité élevé qui explique en partie le taux d'adhésion du grand public. Cette méthode possède également une force de prédictibilité importante. C'est elle qui assure l'unité conceptuelle d'un tout composé d'éléments indépendants les uns des autres : chaque descripteur peut être lu, entendu et utilisé de manière indépendante, il n'en reste pas moins intrinsèquement dépendant de celui qui le précède et de celui qui le suit.

Le deuxième facteur est d'ordre sémantique, voire symbolique. En offrant aux utilisateurs une approche par compétences formulée en termes observables, les concepteurs de ces échelles ont sans doute scellé l'importance d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, souvent annoncée et souvent malmenée, dont les portfolios sont sans doute la meilleure expression. Le Cadre et ses travaux adjacents ont opérationnalisé de manière relativement simple la graduation de parcours d'apprentissages basés sur les acquis des apprenants, dont la congruence semblait assouvir une volonté universelle de cohérence méthodologique aussi bien au plan international, donc dans plusieurs langues, qu'au simple niveau d'une équipe d'enseignants, donc dans une langue donnée.

C'est sans doute pour cela que les chapitres consacrés à ces échelles ont rencontré un tel succès aux dépens d'autres tout aussi fondamentaux en termes d'innovation et de réflexion pédagogique, comme le sont par exemple celui sur les stratégies d'apprentissage ou celui consacré à la compétence interculturelle ; et l'on a tort d'en rendre responsables les seuls certificateurs et les évaluateurs en oubliant que le succès remporté par le Cadre n'est pas strictement lié à celui rencontré par les diplômés en tous genres que l'on rencontre au sein d'ALTE et ailleurs.

La dernière valeur de ces étalonnages est d'ordre systémique. Cette approche semblait en effet fournir un regard objectivant sur la notion d'aboutissement des apprentissages, dépassant le cadre biaisé de l'évaluation normative interne (qui compare les étudiants les uns par rapport aux autres) grâce au recours à des illustrations et des ancrages qui semblent en garantir l'impartialité. En créant des kits de formation destinés à illustrer les attendus didactiques en production écrite (CIEP 2005) en mettant à la disposition des usagers un cd-rom illustrant les

françaises, Beacco *et al.*, 2004, 2007, 2008, 2010), les équipes qui ont travaillé avec la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont mis à disposition des enseignants des outils méta-didactiques dont ils ne disposaient pas jusqu'ici, dans une approche qui dépassait le simple fait évaluatif.

Les limites du projet

Ces trois facteurs expliquent sans doute le succès des descripteurs de compétences, mais ils n'en assurent pas pour autant la validité, et plusieurs biais en limitent la portée. Le premier est à mettre au corps défendant de ses auteurs ; le succès du Cadre est tel que ces échelles aux vertus modélisantes revêtent désormais un caractère sacralisant. Plus de méthode, plus de certification, (presque) plus d'article qui n'y fasse directement allusion ou référence, au moins en Europe ; si l'on n'y prend garde, cet ouvrage destiné à la réflexion pourrait bien devenir le grand livre rouge de la didactique des langues, ce qui conduirait inéluctablement à sa proche condamnation. Les auteurs du Cadre et leurs promoteurs au sein du Conseil de l'Europe ont peut-être sous-estimé la force normalisante d'une institution multinationale représentative. Un projet politique fort articule cet ouvrage, délibérément présenté en introduction de l'ouvrage (défense du plurilinguisme, ouverture à la mobilité, etc.). Dans un contexte où existe une forte attente de régulation, et au moment où les systèmes éducatifs sont soumis à des comparaisons de performance qui intéressent beaucoup les élèves, les parents, les contribuables et les citoyens, un ouvrage qui propose des niveaux décrits par plusieurs dizaines de descripteurs ne pouvait échapper à cette tendance.

Mais d'autres limites doivent nous alerter au-delà de toute rançon du succès.

Cette recherche du consensus est réductiviste pour au moins deux raisons. L'étalonnage quantitatif conduit au rejet de toutes les formulations qui ne satisfaisaient pas aux normes de la plus grande univocité. En recherchant les plus petits dénominateurs communs, les concepteurs de descripteurs ont donc retenu les formulations les plus simples, laissant de côté des champs entiers de la didactique que l'on ne peut pourtant pas oublier, comme par exemple la dimension interculturelle qui se plie mal à la formulation de descripteurs observables de compétence. Par ailleurs, ils ont produit des outils généralistes qui font oublier un peu vite

degré d'acceptabilité, personne ne semble en mesure d'en proposer de nouveaux dix ans après leur publication, sauf à pouvoir mettre en œuvre un nouveau processus de conception dont on conviendra qu'il est lourd et coûteux. Pourtant, des besoins se font jour pour corriger par exemple ce que l'on peut appeler aujourd'hui des erreurs de formulation, comme par exemple celle retenue pour la maîtrise de l'orthographe au niveau C2, «les écrits sont sans faute d'orthographe» (Cadre : 93), qui rend invalide le descripteur, sauf à le limiter à de trop rares locuteurs pour qu'il conserve une pertinence sociale discriminante.

Au-delà de ces limites fonctionnelles, et après près de dix années d'utilisation, les descripteurs ont-ils réellement apporté à leurs utilisateurs la cohérence didactique attendue ?

Jamais peut-être un argumentaire de validité de *construct* théorique n'avait été élaboré dans une dynamique aussi consensuelle, et l'on perçoit cependant toujours presque autant de différences dans les approches qu'avant la sortie du Cadre. Sur le plan international, le projet de description des niveaux de référence du Conseil de l'Europe et les référentiels qui en sont issus ont mis en évidence de substantiels écarts de conception du niveau B2 entre équipes britannique, *English Profile* (cf. sitographie), allemande, *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005) et française, *Un référentiel pour le français, niveau B2* (Beacco et al., 2004-2010) cette dernière proposant des attendus de maîtrise des formes largement supérieurs aux attendus décrits par les deux autres. L'étude que nous avons pu mener sur l'évaluation et la certification du niveau C2 en français (Riba 2010) confirme que les certificateurs sont dans la même tendance, le DALF C2 français, ou son équivalent dans le Test de connaissance du français, TCF, décrivant des attendus sans doute plus complexes que ceux du *Proficiency* anglais.

Même si peu de travaux permettent encore de tirer une définition à caractère scientifique sur ce sujet, il semble que cette remarque reste valable si l'on observe le fonctionnement d'équipes d'enseignants au sein d'une même institution ou d'une même équipe. En termes d'évaluation, les travaux menés par le Centre international d'études pédagogiques, CIEP pour former les équipes de correcteurs examinateurs du Diplôme d'études en langue française, DELF, et du Diplôme approfondi de langue française, DALF (CIEP 2005), puis les études de corrélation inter jurys menées par exemple aux niveaux A1 et B2 (CIEP 2007) ont mis en évidence des disparités encore assez importantes, même si une forte tendance à la réduction des écarts se notait après les stages de formation. En termes didactiques, les choix programmatiques faits par les méthodologues ne font toujours pas l'unanimité au sein de la profession, et l'on sait que les enseignants continuent d'accorder une

Alors en quoi des descripteurs énoncés en termes aussi observables, aussi stables et aussi univoques que ceux qui suivent, peuvent-ils donner lieu à autant d'écarts d'interprétation ?

A2 INTERACTION ORALE, OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES (:66)
Peut se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne telles que les déplacements, logement, repas et achats.

INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS (:84)
Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras.

TRANSACTIONS TO OBTAIN GOODS AND SERVICES (:80)
Can deal with common aspects of everyday living such as travel, lodgings, eating and shopping.

Une réponse élémentaire s'impose. En grande partie écrit en anglais et traduit dans les autres langues, le Cadre présente des difficultés de traduction. Tout locuteur averti peut mesurer les différences qui existent entre «Peut se débrouiller», «Se desenvuelve» ou «Can deal with», mais Silva (2012) a également mis en évidence qu'au-delà de ces apparents problèmes de terminologie se dissimulaient en fait des curricula cachés d'habitus et de cultures éducatives, ce qui est parfaitement latent dans un concept aussi fondateur que «l'approche actionnelle», «el enfoque orientado a la acción» ou «an action-oriented approach».

Mais cette réponse en cache une autre, qui se pose dans chaque langue, indépendamment des autres. La relation entre ce que nous appellerons les dimensions didactiques du langage, les compétences générales et langagières et leurs relations avec les activités et les stratégies langagières, n'est peut-être pas suffisamment claire pour devenir univoque. Cette description entre des niveaux, linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques selon le schéma de Bachman L. (Bachman 1990 : 41) ne tranche pas en effet sur les rapports de priorisation didactique entre ces dimensions ; or, l'enseignant qui élabore son unité didactique tout autant que celui qui évalue ne peuvent prétendre les enseigner et les évaluer sur un même plan pour tous les niveaux. Il n'existe *in extenso* aucune raison d'affirmer que la réalisation de l'acte «can deal with», «peut se débrouiller» ou «se desenvuelve» n'implique qu'une maîtrise approximative de formes impératives ou locutionnelles, mais il y a pour l'enseignant comme pour l'évaluateur une impérieuse nécessité à les définir.

La rédaction d'un descripteur tel que «peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct» (Cadre 2001 : 67) semble porter en elle une valeur d'unicité holistique observable et évaluable. C'est oublier d'une part qu'en matière d'évaluation la notion de compétence, implicitement

contexte et aux contingences de cette évaluation, mais aussi et peut-être surtout que cette évaluation repose sur l'observation d'un ensemble de traits multidimensionnels dès lors que l'on ne satisfait plus d'un simple avis binaire «peut»/«ne peut pas».

Afin de procéder à une lecture multidimensionnelle qui permettrait d'inférer la compétence citée *supra* sur la base d'une performance (par exemple un jeu de rôle en face à face avec un enseignant ou un pair), on a désormais souvent recours à des grilles d'interprétation qui listent les dimensions qui seront observées dans la performance et attribuent une série de valeurs correspondantes. Celles que le CIEP a conçues pour son DELF sont parmi les plus connues (CIEP ; cf. sitographie). Elles reprennent les descripteurs de compétence du Cadre et permettent pour une même performance une attribution synoptique de notes selon différentes dimensions, fonctionnelles, sociolinguistiques et linguistiques. Elles confèrent à l'évaluation une meilleure fiabilité, mais rien ne permet par contre de justifier théoriquement la relation qui existe entre la somme des valeurs attribuées sur chaque dimension et l'inférence finale d'un acte de langage performatif.

C onclusions

Ainsi, si les descripteurs pris individuellement peuvent donner l'illusion d'une vision globale, leur multiplicité génère et conditionne des liens encore mal connus et mal explicités entre eux.

Le travail fourni par North, et ses collègues il y a dix ans, puis celui des nombreuses équipes qui se sont penchées sur le Cadre, reste d'une puissance étonnamment novatrice, et l'on pourra nous reprocher avec juste raison d'en revisiter un peu vite les limites et les malentendus une décennie après. Puisse le lecteur ne pas se méprendre sur nos intentions.

Cet article relativement eurocentré ne doit pas nous faire oublier les nombreux travaux précurseurs ou en cours aux États-Unis, au Canada ou ailleurs, et si la didactique des langues et des cultures tente d'adopter un langage commun, cela ne signifie nullement qu'elle doive s'orienter vers une approche uniforme. Les limites évoquées nous rappellent qu'en matière éducative la valeur normative est souvent inversement proportionnelle à ses ambitions, et l'on doit s'en réjouir car s'il convient de n'évaluer que ce qui a été enseigné, cela ne signifie nullement que nous ne devons enseigner que ce qui sera évalué.

L'évaluation n'est un processus réductif que si l'enseignement décide de l'évaluation.

Bibliographie

- ALDERSON J.-C., BANDS, SCORES, dans Alderson J.-C. et North B. (sous la direction de), (1991), *Language testing in the 1990s*, Londres, British Council/Macmillan, Developments in ELT, p. 71-86.
- BACHMAN L.F. et PALMER A.S. (1981), *The Construct Validation of the FSI Oral Interview*, dans *Language Learning*, vol 31, p. 67-86.
- BACHMAN L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BEACCO J.-C., BOUQUET S. et PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C. et PORQUIER R., (2007), *Niveau A1 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., LEPAGE S., PORQUIER R. et RIBA P. (2008), *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., BUN B., HOULES E., LEPAGE S. et RIBA P. (2010), *Niveau B1 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BRETON G., GEORGES S. et TAGLIANTE C. (2009), traduction française, *Manuel pour relier les examens au Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2009, Strasbourg, Conseil de l'Europe éd.
- CONSEIL DE L'EUROPE, COE, (2001), *Cadre commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris Strasbourg, Didier.
- CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, CIEP, (2005), *Kit de formation des correcteurs examinateurs du DELF et du DALF*, Sèvres, CIEP éd.
- CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, CIEP, (2007), *Étude de corrélation inter jurys de la production écrite du DELF A1 et du DELF B2*, Sèvres, CIEP éd.
- CLARK J.D. et SWINTON S.S. (1979), *An exploration of Speaking Proficiency Measures in the TOEFL Context*, dans *TOEFL Research Report n° 4*, Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.
- GLABONAT M., MÜLLER M., RUSCH P., SCHMITZ H. et WERTENSCHLAG L. (2005), *Profile Deutsch*, München, Langenscheidt Verlag.
- LENZ P. ET SCHNEIDER G. (2004), *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe éd.
- LUSSIER D. et TURNER C.E. (1995), *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*, Anjou, Centre éducatif et culturel éd.
- NORTH B. et SCHNEIDER G. (1998), *Scaling descriptors for language proficiency scales*, *Language Testing*, Cambridge, Cambridge University Press, vol. 15 n° 2, p. 217-262.
- RIBA P. (2010), *La spécification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues*, thèse de doctorat, Paris, Sorbonne Nouvelle Paris III.
- SCHÄRER R. (2007), *Portfolio européen des langues : Rapport intérimaire 2007*, Strasbourg, Conseil de l'Europe éd.
- SERRES M. (1968, rééd 1982), *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- SILVA H. (2011), *De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie : pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues*, dans *Synergies Europe*, n° 6.
- TAKALA S., KAFTANDJEVA F., VERHELST N., BANERJEE J. et ECKES T. (2009), *Reference Supplement to the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg, Conseil de l'Europe éd.

Sitographie

(dernière consultation, 25/9/2012)

NORME MEXICAINE CENNI,
<http://www.cenni.sep.gob.mx/>

DIALANG (via le site de l'université de Lancaster),
<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>

PORTFOLIOS DU CONSEIL DE L'EUROPE,
http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=FetM=/main_pages/portfoliosf.html

ALTE, Association of Language Testers in Europe,
http://www.alte.org/attachments/files/framework_french.pdf

ENGLISH PROFILE,
<http://www.englishprofile.org/>

CIEP, centre international d'études pédagogiques :
Diplôme d'études en langue français, diplôme approfondi
de langue française, DELF DALF,
<http://www.ciep.fr/delfdalf>

ILLUSTRATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN PRODUCTION ORALE DANS CINQ LANGUES,
http://www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecl/index.php
FLE.fr,

COMPTE RENDU DU FORUM DES CENTRES DE FLE, LA DYNAMIQUE DU CADRE EUROPÉEN
DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, CAVILAM Vichy, 2006
<http://www.fle.fr/Vichy/compterevenduvichy2006.htm>

R&A

N°53

JANVIER 2013

Recherches et applications

le français
le monde

**Évaluer en didactique
des langues/cultures :
continuités, tensions,
ruptures**

FIPF
CIIE
INTERNATIONAL

