



كلية اللغات الأجنبية
Faculty of Foreign Languages

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Democratic and Popular Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم
Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem



Faculté des langues étrangères

Département de français

Polycopié pédagogique

« L'ÉVALUATION SELON LE CECRL »

M1. DLE

Elaboré par : Dre : Yamina.TAIBI-MAGHRAOUI
Maître de conférences « A » en Sciences du langage
Maghraoui.univ.mosta@gmail.com

Cours destiné aux étudiants de
Master 1 Didactique des langues étrangères

Année universitaire 2024/2025

Avant-propos

Le présent polycopié, intitulé « **Évaluation selon le CECRL** », s'adresse aux étudiants de **Master 1 en didactique des langues étrangères**, avec pour objectif principal de les éclairer sur les modalités d'évaluation linguistique fondées sur les normes du **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**. Ce document entend fournir aux étudiants, en particulier à ceux qui envisagent une mobilité académique en Europe, des repères détaillés et précis quant aux attentes des diverses épreuves d'évaluation linguistique organisées dans le cadre des centres de certification, notamment le **Centre Culturel Français (CCF)**.

À travers ce polycopié, mon ambition est de préparer les apprenants à la compréhension des critères d'évaluation qui prévalent dans les tests de langue, en mettant l'accent sur les méthodologies d'évaluation appliquées dans les principales certifications reconnues à l'échelle internationale, telles que le TCF (Test de connaissance du français), le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Ces certifications, ayant une portée académique et professionnelle importante, permettent aux étudiants de valider leur niveau de maîtrise de la langue et de donner une légitimité à leurs compétences en langue française dans un contexte international.

Ce polycopié a également pour but de familiariser les étudiants avec les différents niveaux de compétence définis par le CECRL, afin qu'ils puissent appréhender clairement les attentes pédagogiques à chaque étape de leur parcours d'apprentissage. Le CECRL divise les compétences langagières en six niveaux distincts, allant de **A1** (débutant) à **C2** (maîtrise totale), et chaque niveau correspond à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences à développer dans les quatre domaines langagiers : **compréhension orale (CO)**, **compréhension écrite (CE)**, **production orale (PO)** et **production écrite (PE)**. En fonction de ces niveaux, les étudiants devront démontrer une progression dans leur capacité à comprendre, à interagir, à produire et à s'exprimer dans des situations variées et authentiques.

Ce document a donc vocation à accompagner les étudiants dans la compréhension des enjeux qui sous-tendent l'évaluation linguistique, en lien avec leurs projets académiques et professionnels. L'évaluation ne se limite pas à une simple mesure de leurs connaissances linguistiques, mais s'inscrit dans un processus global d'acquisition de compétences communicatives et d'adaptation à des situations de communication réelles. Il est essentiel que

les étudiants prennent conscience des exigences des examens, des objectifs pédagogiques visés par le CECRL, et des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de progresser efficacement vers la maîtrise de la langue.

Ainsi, ce polycopié constitue un outil méthodologique précieux, non seulement pour se préparer aux épreuves de certification, mais aussi pour optimiser l'apprentissage des langues étrangères au-delà du cadre formel des tests. Il s'agit d'une véritable boussole pour les étudiants, leur permettant de se situer par rapport aux niveaux du CECRL, de comprendre les critères d'évaluation et de se projeter dans leurs projets de mobilité, en ayant une vision claire des exigences auxquelles ils devront répondre pour réussir leurs certifications et atteindre leurs objectifs académiques et professionnels.

Niveau	Volume horaire hebdomadaire	Unité d'enseignement	Coefficient	Crédit	Mode d'évaluation	
Master 1 DLE	01h30	Fondamentale	03	06	Contrôle continu	Examen

1) Descriptif de la matière

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Revêtant diverses formes, sa mise en œuvre dépend essentiellement des objectifs assignés par les évaluateurs. Il convient de souligner que les différents types d'évaluation ont pour objet de vérifier les connaissances des apprenants, de certifier leurs acquis et de marquer l'achèvement d'un cursus d'études.

Dans le cadre de cet enseignement, nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir l'acte évaluatif tel qu'il est conçu au sein du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en mettant en lumière son importance, en particulier pour les étudiants en mobilité. Nous examinerons également les compétences orales et écrites soumises à évaluation dans ce contexte, en précisant les critères et les exigences qui leur sont associés.

Ce cours s'articulera autour de trois axes fondamentaux : les fonctions de l'évaluation, ses différentes formes ainsi que ses divers types. Nous présenterons ensuite les pratiques évaluatives les plus couramment mises en œuvre dans le cadre du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Par ailleurs, des activités, réalisées individuellement ou en binôme et en lien direct avec ce processus, seront progressivement intégrées afin d'enrichir et d'illustrer les notions abordées dans ce support.

2) Objectifs de l'enseignement

- Analyser les atouts et les lacunes des apprenants afin de les orienter de manière optimale.
- Proposer des recommandations adaptées aux différents niveaux d'apprentissage.
- Évaluer le degré de maîtrise des compétences et des savoirs acquis.

- Sensibiliser les étudiants aux critères d'évaluation.
- Accompagner les étudiants dans l'ajustement de leurs stratégies évaluatives.
- Encourager l'engagement actif des apprenants dans leur propre processus d'acquisition des connaissances.
- Illustrer que l'évaluation constitue un outil essentiel pour guider, ajuster et optimiser l'apprentissage.
- Être en mesure de concevoir des évaluations rigoureuses et pertinentes, en formulant des questions précises et en définissant des critères d'évaluation explicites.
- Développer la capacité à analyser et à interpréter de manière approfondie les résultats d'une évaluation.

3) Connaissances préalables recommandées

- Disposer d'une maîtrise approfondie de la langue enseignée.
- Assimiler les notions fondamentales telles que la compétence, la performance, la notation et l'observation.
- Connaître et savoir mettre en œuvre les différentes méthodes d'évaluation, incluant les tests, les contrôles, les devoirs et les activités pédagogiques.
- Avoir une compréhension fine des quatre compétences linguistiques (compréhension et production, orales et écrites) en fonction de chaque niveau d'apprentissage.
- Maîtriser les descripteurs des différents niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ainsi que les exigences associées à chacun.
- Posséder des connaissances solides en didactique et en pédagogie afin d'adapter l'évaluation aux besoins des apprenants.

4) Volume horaire détaillé

Cette matière est dispensée au cours du premier semestre du Master 1 « Didactique des langues étrangères » et se déploie sur un volume horaire total de vingt et une heures (21h). Elle est répartie sur quatorze séances hebdomadaires, chacune d'une durée d'une heure et trente minutes (01h30).

Relevant de l'unité d'enseignement fondamentale, cette matière est affectée d'un coefficient de trois (03) et attribue un total de six (06) crédits.

Contenu de la matière

I. Présentation du cadre européen commun de références pour les langues

- 1) Compréhension de l'oral
- 2) Compréhension de l'écrit
- 3) Production de l'oral
- 4) Production de l'écrit

II. Lecture du tableau récapitulatif du Cadre avec les différentes compétences (compréhension et expression /orale et écrite).

- 1) La composante linguistique
- 2) La composante discursive
- 3) La composante référentielle
- 4) La composante socioculturelle

III. Quelle est l'approche privilégiée dans le CECRL ?

- 1) Facteur cognitif
- 2) Facteur affectif
- 3) Facteur linguistique

IV. Qu'est-ce que l'évaluation ?

- 1) Le résultat de l'apprentissage
- 2) La valeur du résultat
- 3) Les activités mentales

V. Les types d'évaluation :

- 1) Evaluation diagnostique
- 2) Evaluation formative
- 3) Evaluation sommative/ certificative

VI. Les formes d'évaluation :

- 1) évaluation orale
 1. L'ancrage dans la situation de communication
 2. L'observation et l'écoute des discours enregistrés

VII. Les critères d'évaluation :

- 1) Critères transversaux
- 2) La correction grammaticale

VIII. Types d'erreurs évaluées :

- 1) Richesse et pertinence du vocabulaire.
- 2) Cohérence et cohésion.
- 3) Prononciation et intonation
- 4) Orthographe et ponctuation

IX. La validité et la fiabilité de l'évaluation

- 1) Validité de contenu
- 2) Validité de construit.
- 3) Validité prédictive
- 4) Validité apparente

X. Les activités du CECRL

Cours n° 01 Les quatre compétences traitées par le CECR

Objectifs :

-Connaître la structure du CECR, ses niveaux (A1 à C2) et ses descripteurs.

-Comprendre la finalité du CECR dans un contexte éducatif ou professionnel.

-Savoir interpréter et utiliser les descripteurs pour planifier des cours ou évaluer des compétences langagières.

-Concevoir des tâches pédagogiques qui ciblent des compétences spécifiques et sont alignées avec un niveau du CECR.

-Élaborer des outils d'évaluation conformes aux critères du CECR.

-Savoir distinguer entre les quatre compétences langagières principales :

1) Compréhension de l'oral (écouter)

2) Compréhension de l'écrit (lire)

3) Production orale (parler)

4) Production écrite (écrire)

- **Présentation du cadre européen commun de références pour les langues**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) constitue le premier outil de politique linguistique appliqué à l'ensemble des langues vivantes en Europe. Élaboré en 2001 par le Conseil de l'Europe, il s'impose comme une norme internationale permettant de décrire et d'évaluer les compétences linguistiques dans diverses langues.

Il convient de souligner que ce cadre a été conçu afin de servir de référence pour l'élaboration des programmes d'enseignement des langues, la conception des examens et le développement d'outils pédagogiques visant à mesurer les niveaux de compétence des apprenants dans les quatre domaines fondamentaux suivants :

1. **La compréhension de l'oral**
2. **La compréhension de l'écrit**
3. **La production orale**
4. **La production écrite**

Les quatre compétences fondamentales — compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE) — constituent l'ossature de tout programme d'apprentissage et d'évaluation en langue. Elles ne doivent pas être envisagées comme des blocs isolés, mais comme des composantes interdépendantes du processus de communication.

Les travaux récents en didactique des langues soulignent avec insistance, l'interaction constante entre l'oral et l'écrit, de même qu'entre les activités de réception et de production. En contexte scolaire notamment, les situations d'échange mobilisent fréquemment plusieurs de ces compétences simultanément, révélant ainsi leur complémentarité et la nécessité d'une approche intégrée dans les dispositifs d'enseignement.

Bien que les quatre compétences langagières — compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite — se manifestent souvent de manière entremêlée dans les situations réelles de communication, leur distinction méthodologique demeure essentielle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

En effet, cette différenciation permet d'élaborer des objectifs pédagogiques précis, en adéquation avec les besoins spécifiques du public visé. Elle autorise également la structuration de programmes d'enseignement communicatifs, centrés sur une progression cohérente des apprentissages.

L'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication globale. Celle-ci, bien que complexe, peut être abordée de manière analytique à travers ses composantes. À cet égard, Sophie Moirand (années 1990) propose une modélisation articulée autour de quatre composantes complémentaires :

1. **La composante linguistique**, qui regroupe les connaissances des règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques nécessaires à la production et à la compréhension de messages variés.

2. **La composante discursive**, qui renvoie à la maîtrise des types de discours et à leur adaptation aux contextes de communication.
3. **La composante référentielle**, qui concerne la connaissance des domaines d'expérience et de référence nécessaires pour ancrer les échanges dans la réalité.
4. **La composante socioculturelle**, qui implique la compréhension des normes culturelles et sociales propres à chaque communauté linguistique.

Ces composantes forment le socle d'activités langagières ciblées, progressives et motivantes, permettant aux apprenants de mobiliser efficacement leurs savoirs et savoir-faire dans des contextes variés. Leur prise en compte favorise ainsi une pédagogie cohérente et une meilleure construction de la compétence de communication.

En production écrite (PE) comme en expression écrite (EE), il s'agit fondamentalement de développer une compétence de communication écrite, laquelle dépasse largement la simple maîtrise des structures grammaticales. Rédiger un texte ne consiste pas uniquement à enchaîner des phrases correctes sur le plan linguistique ; il s'agit avant tout d'un processus cognitif complexe mobilisant la mémoire à long terme, les connaissances discursives, et la capacité à construire du sens de manière cohérente.

Longtemps cantonnée à l'enseignement de la grammaire phrastique — simple ou complexe —, cette compétence a été réduite à une série d'exercices de structuration linguistique, notamment dans les approches traditionnelles ou chez les apprenants de niveaux débutant et intermédiaire. Or, les approches contemporaines insistent désormais sur la nécessité de dépasser la seule phrase pour aborder la grammaire de texte, c'est-à-dire l'étude des mécanismes de cohésion (anaphores, connecteurs, chaînes référentielles, etc.) et de cohérence discursive.

Dans une perspective communicative, la production écrite est désormais pensée comme un acte de langage inscrit dans un contexte de communication authentique. Dès les premiers niveaux d'apprentissage, il est ainsi recommandé d'amener les apprenants à rédiger des textes situés, répondant à des intentions de communication claires et concrètes : écrire une invitation, formuler un conseil, demander une information, etc. Cette orientation permet de lier l'apprentissage linguistique aux compétences pragmatiques, tout en renforçant la motivation des apprenants par une inscription de l'écrit dans le réel.

L'enseignement de la production écrite (PE) repose sur une approche progressive, méthodiquement structurée, visant à développer chez l'apprenant une maîtrise graduelle et réfléchie de l'écrit. Cette progression s'opère à travers des activités diversifiées, spécifiquement conçues pour solliciter la pratique régulière de l'écriture et favoriser une appropriation effective des compétences discursives.

Il convient d'articuler étroitement compréhension écrite (CE) et production écrite, dans la mesure où ces deux compétences se nourrissent mutuellement. La lecture attentive de textes variés permet non seulement d'enrichir le lexique et les structures syntaxiques, mais aussi de familiariser l'apprenant avec les procédés organisationnels et les intentions communicatives des différents genres textuels. Ainsi, des exercices de résumé, de reformulation ou de commentaire de texte constituent des passerelles essentielles vers une production écrite autonome et pertinente.

Cours n° 02**Production écrite en FLE****Objectifs :**

Stimuler l'expression écrite et la créativité.

Développer la compétence textuelle et la cohérence discursive.

Explorer des pratiques comme la réparation, la réduction, l'amplification et la transposition de textes.

Sensibiliser aux types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, etc.).

Valoriser l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), la production écrite s'enrichit d'une diversité d'activités pédagogiques conçues pour stimuler l'expression, développer la compétence textuelle et favoriser la créativité dans un cadre structurant. Parmi ces dispositifs, deux approches se distinguent particulièrement : les exercices de réparation de texte et les matrices de texte.

Les exercices de réparation de texte consistent à inviter l'apprenant à reconstituer une partie absente d'un texte – qu'il s'agisse du début, du développement ou de la conclusion. Cet exercice, intimement lié à la compréhension écrite, mobilise l'imagination de l'apprenant tout en le contraignant à respecter la logique discursive, le registre, et la cohérence du texte d'origine. Ainsi, l'activité suscite un effort d'invention guidée, où les libertés créatives sont cadrées par les exigences structurelles du texte support.

Les matrices de texte, quant à elles, proposent un canevas textuel sur la base duquel l'apprenant est amené à produire un écrit conforme à des consignes explicites. Ces matrices peuvent être simples, lorsque les contraintes sont limitées à un champ lexical, un nombre de mots, ou un thème imposé. Elles peuvent également être complexes, en introduisant des contraintes syntaxiques et sémantiques plus rigoureuses. On peut, par exemple, s'appuyer sur un texte littéraire authentique et en conserver l'ossature syntaxique (structures répétitives, constructions énumératives, emploi des relatives, etc.) pour proposer une production à partir d'entrées de phrases fixées.

Par ailleurs, des matrices plus ouvertes peuvent également être proposées sous forme de canevas narratifs ou descriptifs, guidant l'organisation du texte sans en figer le contenu. Dans cette perspective, l'introduction de supports iconographiques – tels que des bandes dessinées, des photographies ou des séquences imagées – permet de mobiliser un autre code sémiologique pour stimuler la production. Selon les objectifs visés, il s'agira alors de décrire une scène, argumenter à partir d'une image, ou encore présenter un récit inspiré d'un univers visuel.

Ainsi, ces activités offrent une progression méthodique et créative vers la maîtrise de l'écrit, tout en intégrant des compétences transversales (compréhension, analyse, synthèse, imagination), essentielles au développement de la compétence scripturale en FLE.

Il importe également de proposer une grande variété de types de textes – narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, prescriptifs, entre autres – afin de sensibiliser les apprenants aux spécificités formelles et fonctionnelles de chacun, et de leur permettre de comparer les registres, les structures et les effets produits.

Enfin, la mise en place de conditions pédagogiques propices à l'engagement des apprenants est cruciale. L'instauration d'un climat de confiance, la valorisation de l'erreur comme étape du processus d'apprentissage, ainsi que le recours à des démarches collaboratives favorisent une implication active et réfléchie des apprenants dans le travail d'écriture. Par ce biais, l'écrit devient un acte vivant de communication, et non une simple tâche scolaire.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la production écrite (PE) ne se limite pas aux activités classiques de résumé, de synthèse ou de commentaire. Elle peut s'enrichir de pratiques de réécriture diversifiées qui visent à affiner la compétence scripturale tout en développant une réelle conscience stylistique et textuelle chez l'apprenant.

Parmi ces pratiques, les exercices de réduction occupent une place notable. Contrairement au résumé, qui implique une reformulation du contenu, ces exercices consistent à élaguer le texte sans en modifier la structure ni la formulation. Il s'agit de supprimer les éléments secondaires ou accessoires tout en conservant la trame discursive essentielle. Deux modalités peuvent être envisagées : soit on incite l'apprenant à reformuler certaines phrases afin d'en alléger la teneur, soit on demande de procéder à des suppressions directes, tout en veillant à ce que le

texte initial demeure cohérent et grammaticalement correct. Ce type d'exercice développe chez l'apprenant un sens aigu de la hiérarchisation de l'information.

À l'inverse, les exercices d'amplification visent à enrichir un texte minimaliste ou elliptique. Il s'agit ici d'étendre le texte, en détaillant les verbes d'action par des séquences narratives ou explicatives, en ajoutant des descriptions, des éléments de contexte ou encore des digressions stylistiquement justifiées. L'enjeu est de densifier le discours sans trahir son intention première, en veillant à maintenir la cohérence logique et la progression du propos.

Par ailleurs, les activités de remise en discours ou en texte offrent un espace pédagogique stimulant pour travailler la transposition discursive. Il peut s'agir, par exemple, de transformer un récit narratif en dialogue, ou inversement de convertir un dialogue en texte narratif. Cette transposition permet de sensibiliser les apprenants à la spécificité des genres discursifs, à leurs codes syntaxiques, lexicaux et pragmatiques. De même, la réécriture d'une prise de notes en interview, compte rendu ou commentaire sollicite des compétences d'organisation, de reformulation et d'appropriation du discours.

Ces activités, bien qu'exigeantes, encouragent une réflexion métalinguistique et développent chez les apprenants une approche plus fine et maîtrisée de la langue écrite. Elles constituent ainsi des leviers efficaces pour renforcer l'autonomie rédactionnelle tout en valorisant la créativité dans un cadre structuré.

Cours 03

L'oral en FLE

Objectifs

Développer la compréhension et la production orales.

Comprendre l'importance de l'oral dans les interactions humaines et pédagogiques.

Familiariser les apprenants avec les discours spontanés et préparés.

Réduire l'insécurité linguistique et développer des stratégies d'écoute.

Utiliser le CECRL comme guide méthodologique pour structurer l'apprentissage.

L'oral occupe une place centrale et déterminante dans les interactions humaines quotidiennes. Dès leur plus jeune âge, les enfants développent la parole avant même de maîtriser l'écrit, ce qui témoigne de la primauté de l'oral dans le processus naturel d'acquisition du langage. La communication orale ne se limite nullement à la sphère scolaire ; elle est en effet omniprésente dans la vie sociale et relationnelle.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, la capacité à interagir oralement s'impose rapidement comme un besoin fondamental pour l'apprenant. Ce besoin implique l'acquisition de deux compétences essentielles : la compréhension orale (CO) et la production orale (PO). Que ce soit en classe ou en dehors, ces deux dimensions de l'oral entrent en interaction constante, se nourrissant mutuellement dans toute situation de communication.

Les recherches contemporaines en didactique des langues, en acquisition du langage ainsi que les études sur les interactions orales ont profondément renouvelé la réflexion sur la construction des compétences langagières. Elles ont conduit à une revalorisation significative de l'oral dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. Désormais, l'oral bénéficie d'un statut renouvelé, au cœur des pratiques pédagogiques.

En effet, l'oral ne constitue pas seulement une compétence linguistique ; il est également une modalité privilégiée du rapport pédagogique et une donnée structurante du fonctionnement du groupe-classe. Parler, c'est aussi se situer en tant que sujet dans l'espace social et discursif. Il ne s'agit donc pas uniquement d'une production sonore : la parole est acte de positionnement, d'affirmation de soi et de mise en relation avec autrui.

La compréhension orale (CO) constitue une compétence fondamentale qui permet à l'apprenant d'écouter, de percevoir et d'interpréter les messages oraux dans toute leur complexité. Elle mobilise à la fois des habiletés perceptives, cognitives et interprétatives. On distingue généralement deux types de discours, en fonction de leur ancrage dans la situation de communication :

1. **Le discours ancré dans la situation de communication immédiate**, auquel l'apprenant prend part activement. Cette première catégorie favorise le développement d'une compréhension orale interactive, dans laquelle l'expression écrite (PE) peut également être sollicitée, notamment à travers la prise de notes, la reformulation ou la réponse écrite à une consigne orale.
2. **Le discours observé de manière distanciée**, souvent médiatisé par des documents sonores authentiques. Il s'agit ici de discours diffusés à travers des émissions radiophoniques ou télévisuelles. Ces supports permettent une grande diversité de formes discursives : discours spontanés ou préparés, oralisation de textes écrits (comme dans les bulletins d'information), ou encore lecture intégrale d'un discours rédigé, tel qu'une conférence. Les documents télévisuels offrent en outre l'opportunité d'étudier les éléments non verbaux de la communication – gestes, mimiques, postures – qui participent pleinement à la compréhension globale du message. Dans ce cas, il s'agit davantage d'une écoute passive, mais néanmoins formatrice.

Dans les deux configurations, l'apprenant peut être confronté à une forme d'insécurité linguistique, liée à la complexité du message, à la rapidité d'élocution, à l'accent ou à la diversité des registres employés. Cette insécurité doit être prise en compte dans la mise en place d'activités pédagogiques visant à rassurer, à guider l'écoute et à favoriser le développement progressif de stratégies de compréhension adaptées.

Afin de répondre de manière optimale aux besoins spécifiques des apprenants, le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)** constitue un guide méthodologique offrant une base de réflexion rigoureuse, permettant aux apprenants d'organiser et de structurer efficacement leur apprentissage.

Grâce à la précision de ses descriptions des compétences linguistiques à travers les différents niveaux de maîtrise, le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)** constitue un instrument fondamental pour la définition d'objectifs d'apprentissage

clairs, réalistes et évaluables. Il offre aux apprenants une structure méthodique leur permettant d'assurer un suivi rigoureux et progressif de leur développement linguistique tout au long de leur parcours d'acquisition des langues.

Cours 04

Lecture du tableau du CECRL

Objectifs

Comprendre les descripteurs détaillés pour les niveaux A1 à C2.

Identifier les compétences à développer en compréhension, production orale et écrite.

Utiliser le tableau comme outil de positionnement des apprenants.

Fixer des objectifs pédagogiques précis et adaptés en fonction des niveaux.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Cours 05

Le CECRL et ses objectifs

Objectifs

Comprendre l'origine et les objectifs du CECRL.

Utiliser l'échelle des niveaux A1 à C2 pour décrire les compétences linguistiques.

Promouvoir le plurilinguisme et la médiation culturelle.

Mettre en place des outils d'auto-évaluation pour accompagner la progression autonome

L'élaboration du **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)** est l'aboutissement d'une réflexion scientifique approfondie, conduite sur une décennie. Ce projet, porté par le **Conseil de l'Europe**, s'inscrit dans une démarche d'harmonisation des politiques linguistiques à travers une analyse comparative des systèmes éducatifs des pays européens. Son avènement découle de la résolution adoptée lors d'un symposium gouvernemental tenu en Suisse en 1991, où la nécessité de concevoir un référentiel commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues a été pleinement validée.

Parmi les objectifs fondamentaux assignés à ce cadre, il convient de souligner les suivants :

1. **L'élaboration d'une échelle de niveaux**, allant de « **A1 à C2** », permettant une description claire et détaillée des compétences linguistiques acquises par l'apprenant.
2. **La définition de niveaux de référence** visant à assurer l'harmonisation de l'enseignement et de l'évaluation des langues à l'échelle internationale.
3. **La mise en place d'outils d'auto-évaluation**, destinés à mesurer avec précision les compétences linguistiques et à favoriser une progression autonome de l'apprenant.

Les premières versions de ce projet ont fait l'objet de consultations et d'évaluations dès 1996, au travers de sondages menés auprès d'un large panel d'acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ces enquêtes visaient à recueillir les avis des professionnels de la didactique des langues, des enseignants, des chercheurs ainsi que des institutions éducatives afin d'affiner et d'améliorer le cadre proposé.

Ce processus d'évaluation et d'ajustement a permis d'intégrer des recommandations issues de divers contextes éducatifs et de garantir une approche harmonisée et adaptée aux réalités

pédagogiques européennes. C'est ainsi qu'en 2001, après une validation concertée par les experts et les professionnels du domaine, la version définitive du **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)** a été officiellement adoptée par le **Conseil de l'Europe** et mise à disposition des États membres en tant qu'outil de référence incontournable pour l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes.

Le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)** a pour objectif de promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues, en encourageant une approche intégrative et dynamique des compétences linguistiques. Il vise à développer chez l'apprenant une compétence communicative globale, fondée sur une interaction constante entre les différentes langues maîtrisées.

Cette compétence ne se limite pas à une simple juxtaposition de savoirs linguistiques, mais prend en compte le contexte de communication, les compétences générales de l'apprenant, les contraintes sociolinguistiques et pragmatiques ainsi que les domaines d'usage. Ainsi, les langues sont en corrélation permanente et interagissent, favorisant une approche flexible et adaptée aux réalités de la communication dans des environnements multilingues et multiculturels.

Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, l'apprenant peut jouer le rôle d'un médiateur linguistique et culturel entre les différentes cultures. Il peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral dans une autre langue (...) Ceux qui ont une connaissance même faible peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation.

-2) Lecture du tableau récapitulatif du Cadre avec les différentes compétences (compréhension et expression /orale et écrite)

Niveau	Désignation	Description générale
A1	Débutant	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser des questions simples. Communication possible si l'interlocuteur parle lentement et distinctement.
A2	Élémentaire	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées. Peut communiquer lors de tâches simples et directes,

Niveau	Désignation	Description générale
		nécessitant un échange d'informations sur des sujets familiers.
B1	Intermédiaire	Peut comprendre les points essentiels d'un discours clair et standard sur des sujets familiers. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers.
B2	Indépendant	Peut comprendre des textes complexes et interagir avec aisance avec des locuteurs natifs. Peut exprimer une opinion argumentée et détaillée sur une grande gamme de sujets.
C1	Autonome	Peut comprendre des textes longs et exigeants, et exprimer des idées spontanément et couramment sans trop chercher ses mots. Peut utiliser la langue de manière souple et efficace dans un cadre social, académique ou professionnel.
C2	Maîtrise	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer des faits et arguments de différentes sources en les résumant de manière cohérente. Peut s'exprimer spontanément avec une grande précision.

1

Ce tableau expose les six niveaux de compétence linguistique établis par le Cadre sous forme d'une échelle progressive. Il englobe les différentes dimensions de la maîtrise d'une langue, à savoir la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression écrite et orale. Il convient de souligner que les apprenants ne possèdent pas nécessairement des compétences homogènes dans ces domaines, car leurs aptitudes peuvent varier en fonction des activités langagières mobilisées, qu'il s'agisse de compréhension, d'interaction ou d'expression.

Cours 06 **Les compétences générales et communicatives**

Objectifs :

Identifier les quatre grandes catégories : savoirs déclaratifs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être.

Articuler ces compétences autour de la compétence communicative langagière.

Travailler les trois grandes composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Le Cadre vise les compétences générales individuelles qui, elles-mêmes reposent sur les quatre compétences ci-dessous :

- 1) **Savoirs déclaratifs**, qu'ils soient empiriques ou académiques, englobant la culture générale, les connaissances socioculturelles (comme le savoir-vivre, les modes de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs et les comportements rituels) ainsi que la prise de conscience interculturelle.
- 2) **Aptitudes et savoir-faire** : Il s'agit des aptitudes pratiques et interculturelles permettant de jouer un rôle d'intermédiaire culturel, notamment en établissant des liens entre sa culture d'origine et celle de la langue cible, tout en développant une sensibilité à la notion de culture.
- 3) **Savoir-apprendre** renvoie à la capacité d'observer et de s'impliquer dans de nouvelles expériences. Il inclut la conscience linguistique et communicative, les aptitudes phonétiques, ainsi que les compétences d'étude et de découverte.
- 4) **Savoir-être** : il s'agit de regrouper les aspects personnels influençant l'apprentissage, tels que les attitudes, la motivation, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de personnalité.

Il convient ici d'articuler l'ensemble de ces savoirs autour d'une compétence essentielle chez l'apprenant, à savoir la compétence communicative langagière. Celle-ci repose sur l'intégration harmonieuse des connaissances, des aptitudes et des attitudes en vue d'une interaction efficace et adaptée aux différents contextes de communication. Elle prend donc en compte plusieurs composantes hiérarchisées de « **A1 à C2** » selon le tableau ci-dessous.

Linguistique	Sociolinguistique	Pragmatique
<p>Compétence linguistique : Elle englobe la maîtrise du lexique, de la grammaire (morphologie et syntaxe), de l'orthographe, de la sémantique et de la phonétique, permettant ainsi une compréhension et une expression précise dans la langue cible.</p>	<p>Compétence sociolinguistique: Elle concerne l'usage approprié de la langue selon le contexte social, incluant les marqueurs relationnels, les règles de politesse, les expressions populaires, les variations de registre, de dialecte et d'accent.</p>	<p>Compétence pragmatique: Elle englobe la structuration du discours (cohérence, cohésion, gestion des tours de parole), l'usage des fonctions linguistiques (micro et macro-fonctions) et les stratégies d'interaction.</p>

Le tableau ci-dessus présente les différentes compétences que doit maîtriser un apprenant en langue, en distinguant trois grands domaines : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Les compétences linguistiques englobent les capacités liées à la compréhension et à la production de l'oral et de l'écrit, ainsi qu'à l'interaction. Il s'agit d'identifier les aptitudes essentielles que l'apprenant doit développer pour écouter, comprendre et s'exprimer correctement dans la langue cible.

Quant aux compétences sociolinguistiques, il s'agit de la maîtrise des variations de la langue selon les contextes sociaux et culturels. Elles impliquent notamment la capacité à adapter son discours en fonction du registre de langue requis (familier, courant, soutenu), mais aussi à tenir compte des normes sociales et culturelles propres à chaque situation de communication.

Enfin, les compétences pragmatiques concernent l'utilisation fonctionnelle et appropriée de la langue dans la communication. Elles visent la capacité à accomplir des actes de langage de manière efficace et adaptée, comme formuler une demande, présenter des excuses, remercier ou encore inviter, tout en tenant compte des attentes contextuelles et des codes de politesse.

Cours 07 L'approche actionnelle dans le CECRL

Objectifs :

Considérer l'apprenant comme acteur social.

Mettre en œuvre des tâches authentiques et significatives.

Mobiliser les compétences linguistiques, cognitives, affectives et culturelles.

Favoriser l'autonomie de l'apprenant dans des contextes réels.

• *Quelle est l'approche privilégiée dans le CECRL ?*

Le CECRL privilégie l'approche actionnelle en mettant l'accent sur la notion d'"**action**", et en considérant l'apprenant non comme un simple élève en situation d'apprentissage, mais comme un acteur social à part entière, appelé à accomplir des tâches inscrites dans les réalités de la vie quotidienne.

Dans cette perspective, la langue n'est plus perçue uniquement comme un objet d'étude, mais comme un outil fonctionnel permettant à l'individu de communiquer, coopérer, prendre des décisions et interagir efficacement avec les autres membres de la société.

La réalisation de toute tâche implique la mobilisation d'un ensemble de stratégies et de compétences, qu'elles soient linguistiques, sociolinguistiques ou pragmatiques, en vue d'atteindre un objectif précis. Ainsi, l'apprentissage s'inscrit dans une dynamique centrée sur l'action, plaçant l'apprenant au cœur de situations authentiques, en lien direct avec ses besoins et son environnement social. L'objectif est que cet apprenant devienne autonome et puisse utiliser la langue dans des contextes variés comme par exemple ; écrire une lettre de motivation, réserver une chambre d'hôtel, passer une commande dans un restaurant, organiser un voyage et participer à un débat..... etc.

Ces tâches doivent prendre un caractère authentique et significatif, en lien étroit avec des situations issues de la vie réelle. Leur réalisation exige de l'apprenant qu'il mobilise non seulement les compétences spécifiques mentionnées précédemment (linguistiques,

sociolinguistiques et pragmatiques), mais également un ensemble de compétences générales, relevant du savoir culturel, du savoir-faire et du savoir-être, indispensables pour agir de manière pertinente et adaptée dans divers contextes de communication.

Pour mener à bien ces tâches, il convient de mobiliser un ensemble de facteurs déterminants, qui se structurent autour de trois dimensions complémentaires.

1. **Les facteurs cognitifs** : relèvent des capacités de traitement, d'analyse et de mémorisation de l'information. La réussite d'une tâche repose en premier lieu sur les aptitudes de l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage ainsi que sa compétence interculturelle. Elle dépend également de la familiarité avec la tâche elle-même : plus l'apprenant possède des connaissances préalables liées à sa réalisation, plus la charge cognitive s'en trouve allégée, facilitant ainsi l'accomplissement de l'action.
2. **Les facteurs affectifs** sont étroitement liés à la motivation, à la confiance en soi et à l'implication personnelle de l'apprenant dans l'action. Un apprenant qui bénéficie d'une image positive de lui-même est davantage disposé à interagir, à poser des questions ou à solliciter des clarifications lorsqu'une information lui échappe. Une tâche perçue comme pertinente et stimulante, répondant à ses besoins et à ses intérêts, aura plus de chances de susciter son engagement actif. Il convient également de prendre en compte l'état général de l'apprenant psychologique (stressé, anxieux, fatigué, détendu) qui peut, selon les circonstances, favoriser ou freiner la réussite de la tâche entreprise.
3. **Les facteurs linguistiques** : renvoient à la maîtrise des structures de la langue, notamment le vocabulaire, la grammaire et la phonologie, éléments indispensables pour évaluer la pertinence d'une tâche et pour permettre à l'apprenant de mobiliser ces ressources de manière adaptée et efficace dans des contextes de communication diversifiés.

L'enseignant peut faciliter la réalisation d'une tâche en intervenant en amont du travail proprement dit, en mobilisant les compétences préexistantes de l'apprenant, qu'elles soient d'ordre linguistique, cognitif ou culturel. Cela suppose notamment la fourniture d'éléments linguistiques déjà rencontrés ou maîtrisés ; tels que des structures grammaticales, du vocabulaire thématique ou des expressions courantes, afin de réactiver les connaissances antérieures, renforcer les acquis et préparer mentalement l'apprenant à l'action. Cette préparation favorise l'activation des schémas cognitifs pertinents, stimule la planification de

la tâche et facilite ainsi son exécution, en augmentant les chances d'atteindre les objectifs fixés.

Dans le cas d'une activité complexe, comme la lecture d'un texte long et riche en informations, l'enseignant a intérêt à réduire la charge cognitive en mettant à disposition des supports visuels ou graphiques tels que des illustrations, des mots-clés, des tableaux récapitulatifs, des cartes mentales ou des schémas explicatifs. Ces supports permettent à l'apprenant de mieux organiser l'information, de faire des liens entre les idées et d'anticiper le contenu, facilitant ainsi l'appropriation des éléments nouveaux.

Par exemple, dans le cadre d'une séquence didactique portant sur le thème des quatre saisons, destinée à des apprenants de niveau « A1 », l'enseignant peut enrichir la leçon par l'usage d'illustrations évocatrices représentant chacune des saisons (plage en été, fleurs au printemps, feuilles tombantes en automne, neige en hiver). Ces visuels servent à ancrer le vocabulaire dans une réalité concrète, à soutenir la compréhension orale et écrite, et à stimuler la mémorisation à travers l'association entre le mot et l'image. Ce type de médiation pédagogique renforce non seulement la motivation, mais permet aussi à des apprenants débutants de s'exprimer plus aisément grâce à des repères clairs et accessibles.

De son côté, l'apprenant est appelé à adopter une posture active et réfléchie, en mettant en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent d'établir des passerelles entre ses compétences innées (telles que l'intuition linguistique ou la sensibilité phonétique) et celles acquises au cours de son parcours éducatif et de ses expériences personnelles. Cette capacité à mobiliser, combiner et adapter ses savoirs et savoir-faire en fonction de la tâche à accomplir constitue un élément essentiel pour assurer la réussite de l'action engagée.

Ainsi, l'apprenant ne se limite pas à exécuter des consignes : il élabore des stratégies personnelles, anticipe les difficultés possibles, ajuste ses choix linguistiques et s'implique activement dans le processus de résolution, en interaction avec l'environnement pédagogique et les autres acteurs de la situation d'apprentissage.

Cours 08

Qu'est-ce que l'évaluation ?

Objectifs :

Comprendre les différentes fonctions de l'évaluation : régulation, certification, communication.

Analyser le processus évaluatif (résultat, valeur, activités mentales).

Prendre en compte les processus cognitifs derrière les résultats, pas seulement la note

- *Qu'est-ce que l'évaluation ?*

Selon Jean Cardinet, l'évaluation remplit plusieurs fonctions complémentaires. Elle vise tout d'abord à éclairer les décisions pédagogiques en vue de favoriser les apprentissages individuels. Elle permet également de tenir l'élève et ses parents informés de sa progression. Par ailleurs, elle joue un rôle social en attribuant les certifications nécessaires à la reconnaissance des acquis. Enfin, elle contribue à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement.

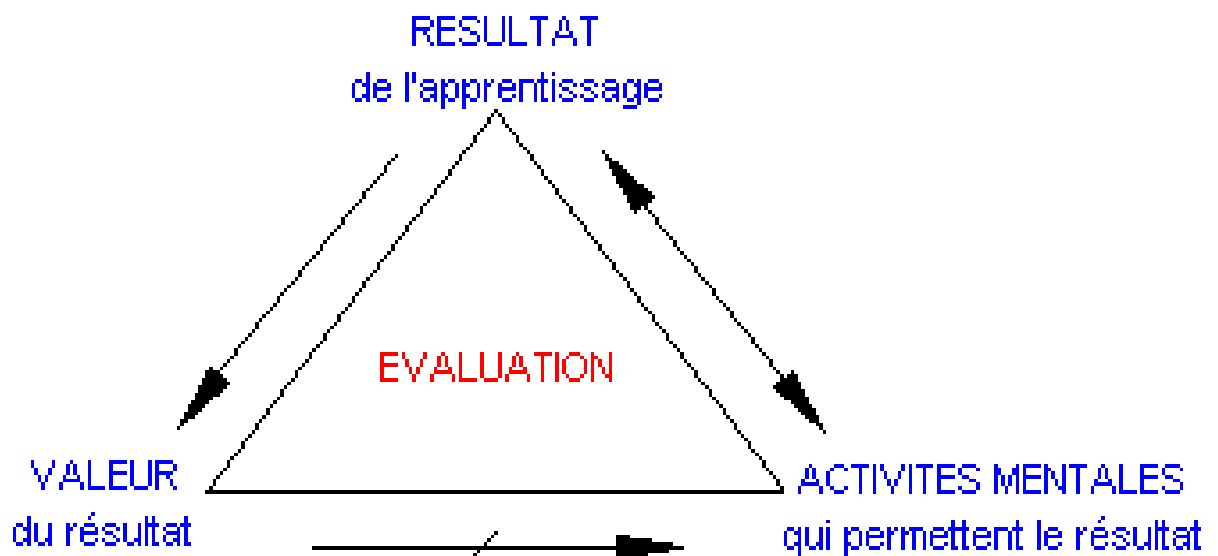
Le concept d'évaluation occupe une place centrale dans le champ de l'éducation et de la formation. Omniprésent dans les discours pédagogiques et les pratiques enseignantes, il constitue un outil essentiel pour assurer le suivi et la progression des apprentissages. Pourtant, derrière cette apparente évidence se cache une pluralité de représentations et d'usages. En effet, bien que le terme soit largement mobilisé, les acteurs de l'éducation ne s'accordent pas toujours sur une définition univoque de l'évaluation. Celle-ci peut être envisagée comme un outil de contrôle des acquis, un moyen de situer l'élève à un moment donné de son parcours, ou encore comme un dispositif permettant d'identifier les réussites et les obstacles. Elle joue également un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'aides individualisées, dans le réajustement des pratiques pédagogiques, et dans le dialogue avec les familles. Cette diversité de fonctions souligne la complexité de l'évaluation et invite à en interroger les finalités, les formes et les effets sur les apprentissages.

Dès lors, une question centrale se pose : comment concilier les différentes fonctions de l'évaluation — entre contrôle, régulation des apprentissages et communication — tout en préservant son efficacité pédagogique et sa dimension bienveillante ? Autrement dit, comment l'évaluation peut-elle à la fois servir les besoins de l'élève, éclairer les décisions de l'enseignant, répondre aux exigences institutionnelles, et instaurer une relation de confiance avec les familles ?

Pour répondre à cette interrogation, nous verrons d'abord comment l'évaluation, en tant qu'outil de régulation pédagogique, permet de soutenir les apprentissages. Nous nous interrogerons ensuite sur ses fonctions certificatives et ses effets sur les parcours scolaires. Enfin, nous analyserons dans quelle mesure une évaluation plus formative et bienveillante peut contribuer à améliorer les pratiques enseignantes et à renforcer le dialogue éducatif.

De son côté G de Landsheer définit l'évaluation comme étant « Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit », il s'agit donc pour lui d'un acte qui consiste à attribuer une note à un aspect bien défini d'un travail ou d'un comportement, selon des critères clairs et objectifs.

L'acte d'évaluation peut être envisagé comme un processus triangulaire, dont les sommets représentent trois pôles majeurs, souvent au cœur des tensions et divergences qui traversent les conceptions et les pratiques évaluatives.



Le résultat de l'apprentissage : cette notion renvoie à l'ensemble des acquis démontrables d'un apprenant à l'issue d'un processus d'enseignement, tels qu'ils sont révélés au moment de l'évaluation. Il s'agit d'un produit observable ou d'un comportement mesurable, révélateur de ce que l'apprenant sait, comprend, et est capable de faire dans une situation donnée. Ces résultats traduisent non seulement l'atteinte (ou non) des objectifs

pédagogiques, mais également la capacité de l'apprenant à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et compétences dans un contexte d'apprentissage spécifique.

En ce sens, le résultat de l'apprentissage constitue une trace tangible de l'apprentissage réalisé, qu'il soit positif (**réussite**) ou négatif (**échec**), selon les critères et indicateurs établis par l'évaluateur. Il s'inscrit dans une logique de validation des acquis, en s'appuyant sur un jugement structuré qui porte sur la qualité, la pertinence et la maîtrise des savoirs et des compétences mobilisés.

Ce jugement évaluatif, émis par l'enseignant ou tout autre acteur de l'évaluation, permet d'identifier des niveaux de performance, de différencier les profils d'apprenants et de guider les décisions pédagogiques ultérieures, que ce soit en matière de remédiation, d'accompagnement personnalisé ou d'orientation.

Ainsi, le résultat de l'apprentissage ne se réduit pas à une simple notation chiffrée ; il est porteur de valeur formative, diagnostique ou certificative, et constitue une clé de lecture essentielle pour apprécier l'efficacité d'un dispositif d'enseignement et la progression réelle de l'apprenant.

La valeur du résultat de l'apprentissage : désigne la traduction formelle de ce résultat en une note ou une appréciation normée, permettant de rendre compte de manière synthétique du niveau de performance atteint par l'apprenant. Cette valeur peut prendre des formes diverses selon les systèmes d'évaluation adoptés : il peut s'agir d'une note chiffrée (par exemple, sur une échelle de 0 à 20), d'un code alphabétique (A, B, C, etc.), ou encore d'un jugement qualitatif (mention, appréciation littérale, etc.). Il est important de souligner que cette valeur attribuée ne renseigne pas nécessairement de manière explicite sur la nature exacte du produit évalué ni sur les savoirs ou savoir-faire effectivement maîtrisés. Elle constitue plutôt une appréciation globale du travail accompli, reposant sur un ensemble de critères parfois implicites, et reflétant un jugement synthétique émis par l'évaluateur à l'issue du processus d'évaluation.

Attribuer une valeur au résultat d'un apprentissage revient donc à communiquer un verdict, à destination de différents acteurs institutionnels et sociaux : les parents, l'administration éducative, et la société dans son ensemble. Cette communication vise à informer sur la

réussite ou la non-réussite d'un parcours d'apprentissage donné, à certifier un niveau de compétence, et parfois à orienter les choix éducatifs ou professionnels de l'apprenant.

Toutefois, cette valeur ne doit pas être confondue avec le processus d'évaluation lui-même, car elle ne reflète qu'une partie visible et condensée du jugement porté. Elle pose, de ce fait, la question de la transparence, de la pertinence des critères, et de la justesse de l'interprétation qu'en feront les différents destinataires de l'information.

Les activités mentales : celles-ci occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage, en ce qu'elles mobilisent les connaissances antérieures, les compétences acquises, ainsi que les capacités d'adaptation et de raisonnement de l'apprenant. Elles englobent l'ensemble des opérations intellectuelles, cognitives, sociocognitives et culturelles mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage, qu'elle soit théorique ou pratique. Il s'agit, en d'autres termes, de l'activité interne de l'esprit qui permet à l'apprenant de traiter l'information, de construire du sens, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, et de mobiliser ses savoirs dans des contextes variés. Ces mécanismes, souvent invisibles, mais essentiels, constituent le fondement de toute démarche éducative réussie.

La mise en œuvre efficace de ces opérations mentales requiert une certaine maîtrise cognitive, laquelle ne s'improvise pas : elle suppose un accompagnement pédagogique adapté, un environnement d'apprentissage stimulant, et une réflexivité constante de la part de l'apprenant sur ses propres stratégies d'apprentissage. Dès lors, le jugement de l'évaluateur ne se limite pas à l'appréciation d'un produit fini ou d'un résultat chiffré ; il doit également prendre en compte les processus mentaux engagés, les démarches entreprises, ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives mobilisées par l'apprenant pour parvenir à son objectif. Il s'agit là d'un regard analytique et compréhensif porté sur l'acte d'apprendre lui-même, en tant que construction dynamique, évolutive et profondément individuelle.

Il existe une interaction forte entre le pôle *Activité* et le pôle *Résultat*, car le résultat reflète, d'une certaine manière, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre. Cette relation est essentielle, notamment si l'objectif de l'enseignement est le développement de compétences transférables. Un même résultat peut ainsi découler de démarches différentes, ce qui est au cœur de la différenciation pédagogique.

En revanche, il n'y a pas de réelle interaction entre le pôle Résultat et le pôle Valeur. En effet, une fois que le résultat est transformé en note, cette dernière ne permet plus de comprendre le produit initial ni le processus qui l'a généré. La note devient une mesure figée.

Enfin, le lien entre Valeur et Activités mentales est inexistant : une note ne renseigne en rien sur les processus cognitifs mobilisés. Il arrive même que des notes faibles soient le résultat d'une réflexion complexe mais non encore maîtrisée, tandis que de bons résultats peuvent simplement découler d'un apprentissage mécanique ou par cœur.

En guise de conclusion, on peut dire que cette réflexion critique l'évaluation centrée uniquement sur la note, en soulignant la nécessité de reconnaître les processus cognitifs derrière les résultats, au-delà de la simple mesure chiffrée.

« L'évaluation fondée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a pour objectif d'apprécier les compétences linguistiques à travers une échelle à six niveaux, allant de A1 à C2, précédemment exposés. Cette évaluation prend en considération une pluralité de dimensions inhérentes à la communication linguistique. »

Cours 09

Les types d'évaluation

Objectifs :

Identifier les trois grandes formes : diagnostique, formative, sommative.

Adapter les dispositifs pédagogiques selon les besoins repérés.

Comprendre l'importance de l'erreur comme opportunité d'apprentissage.

Mettre en place une évaluation centrée sur les tâches réelles (selon le CECRL).

• **Les types d'évaluation :**

- 1) **L'évaluation diagnostique** constitue un outil pédagogique essentiel, dont la finalité première est de permettre à l'enseignant d'observer, d'analyser et de comprendre le niveau de compétence d'un apprenant à un moment donné de son parcours d'apprentissage. Elle vise à identifier avec précision les acquis déjà maîtrisés, les points de réussite, mais également les éventuelles lacunes ou difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer. Loin d'être un simple instrument de contrôle, cette évaluation joue un rôle fondamental dans la régulation du processus pédagogique, en fournissant à l'enseignant des repères clairs et objectifs qui l'aident à organiser, ajuster ou réorienter la suite de son enseignement.

Elle repose sur des critères explicites et rigoureusement définis, qui viennent compléter et enrichir les diverses sources d'information à la disposition de l'enseignant (observations en classe, productions écrites, interactions orales, etc.). Grâce à l'analyse approfondie des résultats obtenus par les apprenants, l'enseignant est en mesure de concevoir des dispositifs pédagogiques différenciés, spécifiquement adaptés aux besoins, au rythme et au profil de chacun.

Placée en amont d'un apprentissage ou au début d'un module de formation, l'évaluation diagnostique intervient généralement lorsqu'il s'agit d'apprécier la pertinence d'un engagement dans un parcours donné, en s'interrogeant notamment sur les connaissances préalables, les compétences fondamentales, ou encore les conditions favorables à la progression de l'apprenant. Elle ne cherche pas à mesurer les aptitudes ou les potentialités à long terme, mais se concentre essentiellement sur l'état des savoirs à un instant précis, dans le but d'assurer un accompagnement pédagogique plus efficace, plus équitable et plus personnalisé.

- 2) **L'évaluation formative** se distingue par son caractère continu, intégré et régulateur au sein même du processus d'enseignement-apprentissage. Elle s'exerce de manière permanente, à chaque étape du parcours éducatif, et accompagne l'apprenant tout au long de sa progression. Son objectif fondamental n'est pas de sanctionner ou de certifier, mais bien d'améliorer l'apprentissage en cours, en identifiant les obstacles rencontrés, en comprenant les causes, et en proposant des ajustements pédagogiques adaptés.

Ce type d'évaluation repose sur une logique de détection précoce des difficultés. L'enseignant, en observant les réponses, les productions et les comportements de l'apprenant, recueille des indicateurs précieux sur la nature des erreurs commises, leur fréquence, leur récurrence et leur origine. Une fois ces éléments analysés, il devient possible de mettre en place des dispositifs de remédiation ciblés — qu'il s'agisse de reformulations, de différenciation des supports, de ralentissement du rythme ou d'exercices supplémentaires — afin de répondre au plus près aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

La matière enseignée est généralement structurée en unités d'apprentissage bien délimitées, ce qui permet d'intégrer, à intervalles réguliers, des épreuves écrites ou orales à visée diagnostique. Ces moments d'évaluation sont suivis d'un renforcement immédiat, grâce à des activités d'autocorrection individuelles ou collectives, qui encouragent l'autoévaluation et développent chez l'apprenant un regard réflexif sur ses propres apprentissages.

L'évaluation formative, en ce sens, constitue un outil pédagogique essentiel, tant pour l'apprenant, qui bénéficie d'un accompagnement personnalisé, que pour l'enseignant, qui se voit doté d'outils d'aide à la décision pédagogique. Elle repose sur un principe fondamental : l'erreur n'est pas une faute à punir, mais une opportunité à comprendre, une trace précieuse du raisonnement en cours, et un point d'appui pour reconstruire des savoirs plus solides.

Ainsi, par la mise en évidence de l'origine des erreurs et la prise en compte des processus cognitifs mobilisés, l'évaluation formative permet d'apporter des correctifs valables et efficaces, favorisant une progression réelle et durable des apprentissages.

- 3) **L'évaluation sommative**, également désignée sous le terme d'évaluation certificative lorsqu'elle est associée à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre officiel, constitue une forme d'évaluation des apprentissages qui intervient à l'issue d'un parcours de formation. Sa finalité première est de vérifier si les objectifs d'apprentissage, tels que définis par le

programme ou le système éducatif, ont été atteints par l'apprenant. Il s'agit d'une évaluation de synthèse, visant à attester de manière définitive le niveau de maîtrise des connaissances et des compétences acquises au terme du processus éducatif.

Cette évaluation s'inscrit donc dans une logique de validation, avec des enjeux de certification, de sélection ou d'orientation. Elle débouche souvent sur une décision formelle, telle que la réussite ou l'échec, le passage à un niveau supérieur, ou encore le classement des candidats selon leur performance.

L'évaluation sommative peut prendre deux formes principales :

- 1) La première, de type examen ou bilan, consiste à apprécier de manière globale la qualité des acquis. L'évaluateur doit déterminer, à la fin d'un cycle d'enseignement, le degré de maîtrise des savoirs ou des compétences par chaque apprenant. Cette forme d'évaluation s'accompagne parfois d'un classement, destiné à situer les élèves les uns par rapport aux autres en fonction de leur niveau de performance.
- 2) La seconde, relevant de la logique de concours ou de sélection, intervient souvent à la charnière entre deux cycles de formation. L'objectif n'est pas seulement de constater un niveau d'acquisition, mais aussi de hiérarchiser les candidats afin de retenir, parmi eux, ceux qui accéderont à une nouvelle étape ou à une filière plus avancée.

L'évaluation certificative s'attache ainsi à mesurer les acquis de l'apprenant tant sur le plan qualitatif (la nature et la pertinence des savoirs mobilisés) que quantitatif (le niveau de performance atteint). Son rôle dépasse le cadre strictement pédagogique pour assumer une fonction administrative et sociale : elle sert à informer les institutions, les familles et la société sur le niveau de réussite atteint, à valider un parcours, à attribuer des diplômes ou à réguler l'accès à certaines formations.

Contrairement à l'évaluation formative, qui s'inscrit dans une démarche d'accompagnement et de progression continue, l'évaluation sommative intervient comme un acte ponctuel et normatif, destiné à statuer sur la valeur finale d'un apprentissage.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) propose une approche globale et dynamique de l'évaluation des compétences linguistiques, en insistant sur l'usage réel de la langue dans des contextes authentiques. Il privilégie l'évaluation par des tâches intégrées, c'est-à-dire des situations de communication concrètes qui mobilisent

simultanément plusieurs compétences langagières. Cette approche vise à évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière fonctionnelle, plutôt que de mesurer uniquement des savoirs isolés.

Le CECR encourage également des formes d'évaluation participative, à travers l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Ces dispositifs permettent à l'apprenant de prendre conscience de son niveau, de fixer ses objectifs d'apprentissage et de s'impliquer activement dans son parcours formatif. En complément, l'usage du portfolio linguistique est valorisé. Il s'agit d'un outil personnel regroupant des productions écrites ou orales, des attestations et des réflexions sur le parcours linguistique. Il permet à l'apprenant de documenter ses progrès et ses acquis, tout en développant une posture réflexive.

En définitive on peut dire que l'évaluation selon le CECR ne se limite pas aux compétences linguistiques stricto sensu, mais intègre aussi les compétences sociolinguistiques (maîtrise des registres, des codes sociaux) et pragmatiques (aptitude à adapter son discours selon la situation de communication). L'évaluation devient ainsi plus riche, plus contextualisée, et davantage centrée sur les usages réels de la langue dans la vie quotidienne et professionnelle.

Cours 10

Les formes d'évaluation (oral et écrit)

Objectifs :

Distinguer évaluation de la compréhension et de la production orales et écrites.

Apprécier les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques.

Intégrer les dimensions sociales, culturelles et identitaires dans l'évaluation.

Renforcer les capacités interactionnelles et l'adaptation contextuelle.

• ***Les formes d'évaluation :***

L'évaluation des compétences langagières occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), en tant qu'outil de référence international, propose une approche globale et cohérente de l'évaluation, en insistant sur la capacité de l'apprenant à utiliser la langue dans des contextes réels. Il distingue notamment l'évaluation de l'oral et de l'écrit, deux formes complémentaires qui permettent de mesurer à la fois la compréhension et la production. Cette distinction vise à apprécier non seulement les savoirs linguistiques (grammaire, lexique), mais aussi les compétences pragmatiques et sociolinguistiques, essentielles pour interagir efficacement dans des situations authentiques de communication. Ainsi, l'évaluation selon le CECR s'inscrit dans une logique d'approche actionnelle, où l'apprenant est vu comme un acteur social utilisant la langue pour agir.

1) L'oral :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) distingue deux compétences majeures dans l'évaluation de l'oral : la compréhension orale, qui désigne l'aptitude à saisir des messages oraux variés tels que des conversations, annonces ou discours, et la production-interaction orales, qui renvoie à la capacité de s'exprimer de manière claire, de participer activement à des échanges, de formuler une opinion ou de raconter un événement.

L'évaluation de ces compétences repose sur plusieurs critères fondamentaux, notamment la clarté et la fluidité du discours, lesquelles doivent s'adapter au contexte communicatif,

notamment par le choix du registre de langue approprié ou l'usage des formules de politesse. À cela s'ajoutent une prononciation intelligible, un lexique varié, ainsi qu'une maîtrise grammaticale solide. Ensemble, ces éléments concourent à développer des capacités interactionnelles telles que poser des questions, relancer la conversation ou reformuler pour assurer une communication efficace et nuancée.

Il faut souligner que l'oral occupe une place primordiale dans le quotidien des êtres humains, étant la forme de communication la plus utilisée et, souvent, la première maîtrisée par les individus. Les enfants, en effet, commencent à s'exprimer oralement bien avant d'acquérir les compétences nécessaires à l'écriture. La pratique de la communication orale ne se limite pas au cadre scolaire, elle s'étend à tous les aspects de la vie quotidienne, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Il en va de même pour l'apprenant d'une langue étrangère, pour qui la capacité à communiquer oralement dans un délai relativement court devient un objectif central et incontournable. Cette nécessité repose sur l'acquisition de deux compétences essentielles : la **compréhension orale (CO)** et la **production orale (PO)**.

Ces deux composantes de l'oralité ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais s'enrichissent et se complètent dans une interaction constante, tant en classe qu'en dehors de celle-ci. En effet, de nombreuses recherches sur l'acquisition du langage ont mis en évidence l'importance des interactions orales dans le développement des compétences langagières, soulignant que la communication orale ne se limite pas à un simple échange d'informations, mais qu'elle joue un rôle fondamental dans la construction des compétences linguistiques de l'apprenant.

Aujourd'hui, le rôle de l'oral dans l'apprentissage des langues a considérablement évolué et bénéficie d'un statut renouvelé dans les pratiques pédagogiques. L'oral est désormais perçu non seulement comme un outil de communication, mais également comme une composante clé du rapport pédagogique et de la dynamique de groupe en classe. La parole, loin d'être une simple manifestation sonore, est une affirmation de soi, un moyen par lequel l'individu se situe et se positionne par rapport aux autres. En effet, chaque prise de parole est un acte symbolique, une affirmation de sa propre identité, dans laquelle l'apprenant se confronte à l'autre, se fait entendre et se fait reconnaître.

Dans ce contexte, l'enseignement de l'oral ne se limite pas à une compétence technique liée à la maîtrise des sons ou des structures linguistiques, mais intègre également des dimensions

sociales, culturelles et psychologiques. Parler une langue étrangère, c'est non seulement manipuler les codes linguistiques, mais aussi s'inscrire dans un acte social qui dépasse la simple production d'énoncés. Cela implique un véritable positionnement identitaire dans la communication, où l'apprenant est amené à affirmer sa place dans l'échange, à adapter son discours en fonction des interlocuteurs et des situations, et à négocier le sens à chaque interaction.

Ainsi, dans l'enseignement des langues étrangères, l'oral devient bien plus qu'un simple objectif d'acquisition de compétences linguistiques : il devient un moyen d'expression de soi, un vecteur d'intégration et de création de liens sociaux, qui participe activement à la construction de l'identité de l'apprenant en tant qu'individu et en tant que locuteur dans une langue étrangère.

La compréhension orale (CO) représente une compétence fondamentale qui permet à l'apprenant d'écouter et de percevoir les messages oraux dans diverses situations communicatives. Cette compétence n'est pas simplement une question de décodage de sons, mais elle implique une interprétation active des discours, en tenant compte à la fois des éléments verbaux et non verbaux qui composent le message. Dans cette optique, il convient de distinguer deux grandes catégories de discours, chacune ayant ses spécificités et ses enjeux pédagogiques.

1. L'ancrage dans la situation de communication

Dans cette première catégorie, l'apprenant est directement impliqué dans la situation de communication. Il participe activement à l'échange oral, en interagissant avec ses interlocuteurs. Ce type de discours, souvent spontané, se caractérise par des échanges réciproques où l'apprenant doit décoder rapidement les informations transmises, tout en prenant en compte les éléments contextuels qui peuvent influencer la compréhension. L'insertion de l'apprenant dans cette situation de communication lui permet non seulement de développer sa compréhension orale, mais aussi d'intégrer ses acquis dans des actes de production orale (PO). Il s'agit donc d'un processus interactif, dans lequel la compréhension et la production se nourrissent mutuellement, renforçant ainsi les compétences linguistiques dans un contexte authentique.

2. L'observation et l'écoute des discours enregistrés

La deuxième catégorie se distingue par l'écoute de discours préalablement enregistrés. Cela inclut des documents sonores ou audiovisuels, tels que des émissions radiophoniques et télévisuelles, qui permettent à l'apprenant de percevoir des discours préparés ou spontanés dans des contextes variés. Cette approche, bien que moins interactive, offre des ressources riches pour entraîner l'apprenant à identifier des structures discursives, à comprendre des messages d'information, ou encore à reconnaître des procédés rhétoriques utilisés dans les discours publics.

Dans ce cadre, les discours peuvent se présenter sous plusieurs formes :

- **Discours spontané** : par exemple, des conversations informelles, des interviews ou des discussions en groupe.
- **Discours préparé** : tels que des discours politiques, des conférences ou des émissions spécialisées où l'énonciateur a pris soin de structurer son message.
- **Discours écrit oralisé** : par exemple, des nouvelles, des informations ou des bulletins d'actualités qui, bien qu'écrits à l'origine, sont présentés sous forme orale lors de leur diffusion.

En outre, l'écoute de documentaires audiovisuels ou de conférences peut être complétée par l'analyse des éléments non verbaux, comme les mimiques, les gestes, et autres signaux corporels, qui enrichissent la compréhension du discours en apportant des indices contextuels supplémentaires à l'apprenant. Ce type de compréhension orale repose sur une écoute parfois plus passive, mais elle reste essentielle pour habituer l'apprenant aux différents registres de langue et aux variétés d'accent et de prononciation.

Dans les deux cas — que l'apprenant soit directement impliqué dans la situation de communication ou qu'il soit observateur d'un discours préenregistré — l'insécurité linguistique demeure un phénomène fréquent. L'apprenant peut éprouver des difficultés à comprendre des discours dont la rapidité, la variabilité des accents, ou encore la richesse lexicale peuvent le déstabiliser. Cette insécurité résulte souvent d'un écart entre la langue qu'il maîtrise dans sa production et celle qu'il perçoit dans des contextes oraux authentiques, où les nuances, les implicites ou les références culturelles peuvent lui échapper.

Ainsi, que l'on soit dans un contexte d'interaction directe ou dans une écoute passive de documents, l'insécurité linguistique constitue une barrière qui doit être surmontée

progressivement à travers des exercices adaptés. L'apprenant doit être accompagné dans sa démarche de décodage, en apprenant à comprendre non seulement les mots et les structures mais aussi à percevoir les contextes et les intentions communicatives derrière chaque discours.

En guise de conclusion nous pouvons dire que la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas un simple exercice de déchiffrement sonore, mais un processus complexe qui fait appel à des compétences cognitives, culturelles et interactionnelles. La réussite dans ce domaine repose sur une pratique régulière et variée, qui permet à l'apprenant de se confronter à des discours oraux diversifiés tout en développant sa capacité à comprendre et à s'ajuster à des situations de communication authentiques.

Cours 11

Diplômes et certifications (DELF/DALF)

Objectifs :

Connaître les différents diplômes de FLE (DELF, DALF) et leurs niveaux.

Identifier les publics cibles (enfants, adolescents, adultes, professionnels).

Comprendre les compétences certifiées (expression et compréhension orale/écrite).

Reconnaître l'importance de ces certifications dans le parcours éducatif et professionnel.

- **La variété des diplômes et certifications**

Outre le FLS et le FLE, il existe une variété d'autres diplômes et certifications liés à l'apprentissage du français. Certains des plus courants incluent le **DELF** (Diplôme d'Études en Langue Française) et le **DALF** (Diplôme Approfondi de Langue Française). Chacun de ces diplômes a ses propres niveaux, de A1 (débutant) à C2 (avancé), permettant aux apprenants de choisir le niveau qui correspond le mieux à leurs compétences actuelles.

Qu'est-ce que le DELF ?

Le DELF : Diplôme d'Études en Langue Française est un diplôme certifié par l'éducation nationale pour valider le niveau de maîtrise du français langue étrangère du candidat dans les compétences linguistiques suivantes : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale. C'est un diplôme reconnu dans le monde entier et valide à vie.

Il existe plusieurs certifications DELF. En effet, il y a plusieurs diplômes, chacun correspondant à un niveau. Le DELF se trouve ainsi sous différents degrés de difficultés, adaptés à tous les âges et à tous les publics.

Les différents niveaux du DELF suivent le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CERL** avec un diplôme pour chaque niveau et pour chaque public.

- DELF Prim : pour les enfants (7-12 ans). Niveau A1- A2.
- DELF Junior : pour les adolescents (12-17 ans) en milieu scolaire. Niveau A1 à B2
- DELF Scolaire : pour les adolescents (12-17 ans). Niveau A1 à B2
- DELF Tout Public : pour les adultes. Niveau A1 à B2
- DELF Pro (option professionnelle): pour les personnes visant une insertion professionnelle en France ou en milieu francophone. Niveau A1 à B2
- DALF (diplôme approfondi de langue française) : adulte en université ou en situation professionnelle. Niveau C1-C2

Qu'est-ce que le DALF ?

Le DALF (diplôme approfondi de langue française) est un diplôme délivré par l'Éducation nationale française. Ce diplôme a pour objectif de certifier les compétences en français langue étrangère. Il est indispensable pour les personnes qui souhaitent faire des études ou travailler dans des pays essentiellement francophones. Il est constitué de deux diplômes indépendants correspondants aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues C1 et C2 : le DALF C1 et le DALF C2.

- Utilisateur expérimenté (niveau autonome) > C1 > DALF C1
- Utilisateur expérimenté (niveau maîtrise) > C2 > DALF C2

Ce diplôme est reconnu internationalement et est valable à vie.

Cours 12

Les critères d'évaluation

Objectifs :

Identifier les principaux critères d'évaluation linguistique définis par le CECRL (compréhension, production, correction grammaticale, richesse lexicale, etc.).

Comprendre les notions de validité et de fiabilité dans l'évaluation des compétences langagières.

Analyser une production orale ou écrite en repérant les erreurs linguistiques, les problèmes de cohérence et de prononciation.

Utiliser une grille critériée pour évaluer une production en respectant les niveaux du CECRL et en limitant la subjectivité.

L'évaluation en didactique des langues s'appuie principalement sur les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui définit les compétences linguistiques selon six niveaux allant de A1 à C2. Les critères d'évaluation sont organisés autour des compétences de compréhension et de production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et s'appuient sur des descripteurs précis pour chaque niveau. Ces critères transversaux, communs à toutes les compétences, englobent l'adéquation au niveau attendu, la correction grammaticale, la richesse lexicale, la cohérence du discours, ainsi que la prononciation ou l'orthographe selon la modalité.

Le CECRL identifie également trois dimensions essentielles dans la compétence de communication : la dimension linguistique (maîtrise des règles grammaticales et du lexique), sociolinguistique (capacité à adapter son langage au contexte social), et pragmatique (aptitude à structurer un discours en fonction de l'intention et du contexte).

Au-delà de ces critères, l'évaluation doit répondre à deux exigences fondamentales : la validité et la fiabilité. Une évaluation est considérée comme valide si elle mesure réellement la compétence ciblée, sans être biaisée par des éléments extérieurs. Cette validité peut être de contenu, de construit, prédictive ou encore apparente, et peut être compromise par des consignes floues, des supports inadaptés ou des critères d'évaluation trop vagues. De son côté, la fiabilité garantit que les résultats sont constants et reproductibles, indépendamment du

moment de passation ou du correcteur. Elle repose sur la clarté des consignes, la précision des critères, la formation des évaluateurs et la standardisation des conditions de passation.

L'évaluation oscille entre objectivité et subjectivité. Si certaines épreuves permettent une correction automatique et équitable (comme les QCM ou les exercices à trous), d'autres, telles que l'expression écrite ou orale, reposent inévitablement sur un jugement. Il convient alors de limiter la subjectivité en recourant à des grilles critériées, des barèmes partagés et des descripteurs clairs inspirés du CECRL. Ces outils permettent d'objectiver partiellement des épreuves subjectives et d'assurer une évaluation plus juste.

Dans le domaine de l'expression écrite, la correction ne doit pas être perçue comme une sanction, mais comme un levier pédagogique. Il est conseillé de cibler un nombre limité d'erreurs significatives, plutôt que de corriger de manière exhaustive. La démarche peut s'organiser en plusieurs temps : rappel de la consigne, observation collective d'une production, correction guidée, reformulation, et valorisation des bonnes pratiques. Cette approche vise à développer l'autonomie de l'apprenant, sa capacité d'auto-correction et sa réflexion sur ses propres erreurs.

Enfin, l'évaluation de l'oral repose sur l'analyse de la production continue et de l'interaction. On évalue alors la cohérence, la fluidité, la précision grammaticale, la pertinence des interventions et la gestion de l'échange. Là encore, l'utilisation d'outils structurés (grilles, enregistrements, barèmes) permet de limiter la variabilité de l'évaluation et de renforcer sa valeur formative.

On peut dire que l'évaluation linguistique rigoureuse se doit d'être cohérente avec les objectifs visés, fidèle aux compétences évaluées, aussi objective que possible, et toujours orientée vers l'apprentissage.

Critères transversaux

Dans ce point de réflexion, le candidat de niveau B1 par exemple, doit répondre au niveau visé par le CECRL, il doit donc produire et comprendre un discours simple, compréhensible, et cohérent, notamment portant sur des sujets familiers qu'il maîtrise et qu'il connaît. Il doit, de ce fait, démontrer ses compétences linguistiques répondant à ce niveau.

La correction grammaticale

La correction grammaticale reflète la capacité de l'apprenant à mobiliser les structures grammaticales de manière pertinente et correcte en fonction du niveau linguistique visé. Il ne s'agit pas seulement d'éviter les fautes, mais de démontrer une maîtrise fonctionnelle des outils grammaticaux adaptés à la tâche et au contexte de communication.

Le CECRL définit les attentes grammaticales en fonction des niveaux :

- **A1–A2** : L'apprenant utilise des structures simples (phrases affirmatives au présent, questions fermées, négation basique). Les erreurs sont fréquentes mais ne doivent pas empêcher la compréhension.
- **B1** : On attend une plus grande variété syntaxique (temps simples du passé, conditionnels simples, coordination et subordination élémentaire). La précision augmente, bien que des erreurs persistent.
- **B2** : L'apprenant commence à manipuler des structures complexes (discours indirect, subordonnées circonstancielles, emploi contrôlé du subjonctif selon la langue). Les erreurs deviennent moins fréquentes.
- **C1–C2** : À ces niveaux, la langue est utilisée avec souplesse et précision. L'apprenant adapte finement ses structures selon le registre, le style, et le but du discours. Les erreurs sont rares et n'entravent jamais la communication.

Types d'erreurs évaluées

Lors de l'évaluation, plusieurs types d'erreurs grammaticales sont pris en compte :

- 1) **Accords (genre, nombre, temps)** : erreurs récurrentes dans l'apprentissage du français, par exemple « *les enfant est content* ».
- 2) **Conjugaison verbale** : emploi incorrect des temps, modes ou aspects, comme « *si j'aurais su* » au lieu de « *si j'avais su* ».
- 3) **Syntaxe de base** : ordre des mots, structures interrogatives ou négatives.
- 4) **Utilisation des pronoms, prépositions et connecteurs** : par exemple, confusion entre *lui* et *le*, ou usage incorrect de *depuis* / *pendant*.

L'évaluateur ne doit pas évaluer seulement la quantité d'erreurs, mais leur impact sur la compréhension et leur fréquence. Une ou deux erreurs isolées au sein d'un discours fluide

peuvent être tolérées à un niveau élevé, alors qu'un enchaînement de structures mal formées rendra un discours inintelligible, même à un niveau élémentaire.

Richesse et pertinence du vocabulaire

La richesse et la pertinence du lexique constituent un critère central dans l'évaluation, car elles permettent d'apprécier la capacité de l'apprenant à s'exprimer avec justesse, clarté et nuance. Il ne s'agit pas seulement de posséder un stock de mots, mais de savoir mobiliser un vocabulaire adéquat au niveau, au contexte et à l'objectif communicatif.

- 1) **La richesse lexicale** fait référence à la diversité du vocabulaire utilisé. On attend d'un apprenant qu'il évite les répétitions excessives, qu'il varie les expressions, qu'il mobilise des synonymes et emploie des termes précis plutôt que des mots génériques (« *véhicule* » au lieu de « *truc* », « *agréable* » au lieu de « *bien* »...).
- 2) **La pertinence lexicale** concerne l'adéquation des mots choisis à la situation, au registre, à la tâche et au public visé. Un mot peut être correct sur le plan grammatical, mais inadapté dans un contexte formel ou familier, par exemple dire « *t'es cool* » dans une lettre administrative est lexicalement inapproprié.

Il faut souligner que la progression lexicale selon le CECRL s'articule comme suit :

A1–A2 : Le vocabulaire est très limité et centré sur les besoins immédiats (se présenter, parler de la famille, exprimer des goûts simples). On tolère les répétitions, les approximations, et un lexique très basique.

B1 : L'apprenant commence à enrichir son lexique avec des expressions plus variées. Il peut parler de sujets familiers en utilisant des termes adaptés, même si certaines imprécisions ou généralisations persistent.

B2 : On attend une expression plus fluide avec un lexique plus nuancé et spécifique. L'apprenant est capable de reformuler lorsqu'un mot lui manque, et il commence à employer des termes techniques dans des contextes spécialisés.

C1–C2 : À ces niveaux, l'apprenant utilise un vocabulaire riche, précis, et souvent idiomatique. Il est capable de jouer avec les registres, d'employer des expressions idiomatiques ou des figures de style selon les besoins, et de s'adapter finement à son interlocuteur.

Durant l'évaluation, il ya certains éléments qu'il faut prendre en considération et qui s'organisent comme ci-dessous :

- 1) **Capacité à varier les termes** : éviter de dire « bien » à répétition, au profit de « satisfaisant », « agréable », « efficace », etc.
- 2) **Utilisation de collocations naturelles** : « *prendre une décision* » plutôt que « *faire une décision* ».
- 3) **Maîtrise du registre de langue** : différencier « *boulot* » (familier) de « *emploi* » (neutre) ou « *fonction* » (formel).
- 4) **Capacité à reformuler ou paraphraser** : montrer une aisance lexicale même en cas de trou de mémoire.

Pour l'évaluateur, il est essentiel de juger non seulement la diversité du lexique, mais surtout son juste emploi. Un vocabulaire riche mais mal utilisé peut nuire à la compréhension, alors qu'un lexique plus simple mais parfaitement adapté au contexte communicatif peut être très efficace. Il convient également de prendre en compte le degré d'automatisation lexicale, c'est-à-dire la capacité à produire un vocabulaire approprié spontanément et sans hésitation excessive.

***Cohérence et cohésion**

La cohérence et la cohésion constituent deux piliers de l'efficacité communicative. Elles permettent à un discours – qu'il soit oral ou écrit – d'être non seulement compréhensible, mais aussi logiquement structuré et agréable à suivre. L'apprenant ne doit pas seulement produire des phrases grammaticalement correctes ; il doit aussi organiser ses idées de manière logique, fluide et structurée, en respectant une progression thématique claire.

Passons maintenant à l'explication de ces deux concepts :

- 1) **La cohérence** concerne le contenu : les idées doivent s'enchaîner logiquement, sans contradiction, et répondre aux attentes de la consigne. Elle implique une progression argumentative ou narrative, un fil conducteur, un développement pertinent et structuré.
- 2) **La cohésion** concerne les outils linguistiques qui relient les phrases et les paragraphes entre eux. Elle se manifeste par l'emploi adéquat de connecteurs logiques (comme *ensuite, pourtant, en revanche, donc*), de pronoms référentiels (comme *il, cela, le même, ce dernier*) et de structures reprises ou paraphrasées.

Il convient de souligner ce qui est véritablement évalué

- 1) **Organisation globale du discours** : présence d'une introduction, d'un développement, d'une conclusion ; enchaînement logique des idées.
- 2) **Usage des connecteurs** : variété, justesse et efficacité des mots de liaison (ex : *toutefois, en effet, en somme, à condition que...*).
- 3) **Reprises référentielles** : emploi de pronoms ou de reformulations pour éviter les répétitions tout en maintenant la clarté.
- 4) **Progression thématique** : capacité à faire évoluer un propos en développant un thème, en changeant de sujet de manière fluide ou en approfondissant une idée.
- 5) **Articulation intra- et inter-paragraphe** : transitions fluides entre les phrases et les sections du texte.

De ce fait, le correcteur doit porter attention non seulement aux erreurs grammaticales, mais aussi à la structure du discours dans son ensemble. Un texte ou un oral peut être syntaxiquement correct, mais paraître confus ou désordonné si les idées ne sont pas enchaînées logiquement. Il s'agit donc d'évaluer la capacité de l'apprenant à guider son interlocuteur ou son lecteur à travers un raisonnement ou un récit clair, logique et construit.

***Prononciation et intonation**

La prononciation et l'intonation jouent un rôle fondamental dans la communication orale. Elles ne relèvent pas uniquement d'un souci esthétique ou de conformité aux normes natives ; elles sont surtout essentielles à la compréhension de l'interlocuteur. Un apprenant peut avoir un bon niveau lexical et grammatical, mais si sa prononciation gêne la compréhension, l'efficacité de sa communication est gravement compromise.

Pour définir les composantes du critère, il est important d'expliquer les points suivants :

1. **La prononciation** englobe l'articulation correcte des sons de la langue. Cela comprend :

*La qualité des voyelles et consonnes

*La suppression ou l'ajout inapproprié de sons (ex. : *étudie* prononcé *étudié*)

*Les liaisons (ex. : *ils ont* → [il_z_ɔ̃])

2. **L'intonation** désigne les variations de hauteur de la voix qui accompagnent les phrases. Elle indique la structure du discours, les émotions, l'intention (affirmation, question, surprise...), et participe à la clarté globale du message.
3. **Le rythme** renvoie à la fluidité du discours, c'est-à-dire à l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées, au débit, et à la gestion des pauses.
4. **L'accentuation** concerne la mise en relief syllabique (accent tonique en français souvent en fin de groupe rythmique), contribuant à la lisibilité orale.

La prononciation du A1 et A2 peut être très influencée par la langue maternelle. La compréhension nécessite parfois un effort de la part de l'interlocuteur. L'intonation est souvent monotone ou inadéquate.

Pour le B1 l'élève se fait généralement comprendre, même si des erreurs de prononciation persistent. Le rythme et l'accentuation sont parfois irréguliers, mais l'intelligibilité progresse quant au B2 la prononciation devient plus naturelle. Les erreurs sont rares et n'entravent pas la communication. L'apprenant commence à gérer les groupes de souffle et à varier l'intonation selon l'intention.

L'apprenant du C1 et C2 maîtrise les traits prosodiques (intonation, accent, rythme) avec une grande fluidité. Son discours est proche de celui d'un locuteur natif ou très avancé.

Il est essentiel de signaler que l'évaluateur doit concrètement évaluer les points ci-dessous

- 1) **Clarté de l'élocution** : les sons sont-ils articulés de manière nette ?
- 2) **Intelligibilité globale** : le message est-il compris sans effort ?
- 3) **Rythme et débit** : le discours est-il fluide ou haché ? Trop rapide ou trop lent ?
- 4) **Variation de l'intonation** : reflète-t-elle les intentions du locuteur ?
- 5) **Accent tonique et liaisons** : sont-ils utilisés correctement ou ignorés/inappropriés ?

Il est important d'évaluer la capacité à se faire comprendre plus que la perfection phonétique. L'apprenant n'a pas besoin d'avoir une prononciation native, mais il doit produire un discours intelligible, naturel et adapté. L'évaluateur doit aussi tenir compte du contexte linguistique de l'apprenant (langue maternelle, niveau d'exposition, etc.), tout en restant attentif aux améliorations possibles.

L'utilisation de grilles d'évaluation critériées (avec des niveaux comme « peu clair / acceptable / très bon ») ou l'analyse d'enregistrements audio permet de limiter la part de subjectivité dans cette évaluation.

La prononciation et l'intonation ne doivent pas être considérées comme des détails esthétiques, mais comme des composantes essentielles de la compétence orale. Elles influencent directement la compréhension, la crédibilité et la fluidité de l'expression. Une bonne évaluation de ces aspects repose sur une écoute attentive, des critères explicites et une prise en compte équilibrée entre rigueur linguistique et tolérance communicative.

Cours 13

Orthographe et ponctuation

Objectifs :

Identifier les types d'erreurs orthographiques (lexicales et grammaticales) et leurs impacts sur la compréhension d'un texte écrit.

Comprendre le rôle de la ponctuation dans la structuration du discours et la clarté du message écrit.

Analyser une production écrite en repérant les fautes d'orthographe et les usages inadaptés ou absents de ponctuation.

Appliquer des critères d'évaluation pertinents pour corriger et améliorer une production écrite en tenant compte du niveau CECRL de l'apprenant

L'orthographe et la ponctuation jouent un rôle fondamental dans la lisibilité et la crédibilité d'un texte écrit. Bien au-delà du respect mécanique de règles, ces éléments permettent de structurer le discours, de clarifier le sens et de renforcer l'intelligibilité du message. Dans une production écrite, des fautes récurrentes ou une ponctuation déficiente peuvent altérer la compréhension, voire induire en erreur le lecteur.

Pour la correction de l'orthographe, certaines exigences s'imposent tels que

1. **L'orthographe lexicale** concerne la forme correcte des mots : leur écriture conforme à la norme (ex. : *habitude, différent, sûrement*). Les fautes ici peuvent provenir d'erreurs de mémoire visuelle, d'approximation phonétique ou d'une méconnaissance du mot.
2. **L'orthographe grammaticale** touche aux accords (en genre, nombre, temps) et aux flexions verbales ou nominales (ex. : *les enfants sont partis ; je vais qu'il vienne*). Elle reflète une maîtrise des règles morphosyntaxiques.

Pour bien organiser le texte et guider le lecteur, il est important de bien structurer la ponctuation du texte, qui, souvent est négligée. Il s'agit de :

- 1) Marquer les unités de sens (phrases, incises, dialogues).
- 2) Orienter l'intonation intérieure du lecteur.
- 3) Clarifier les relations logiques entre les idées.

L'usage adéquat de « **points, virgules, deux-points, points-virgules, guillemets, tirets, etc.** », permet de rendre un texte vivant, intelligible et rythmé. Une absence ou un excès de ponctuation peut totalement changer le sens d'un énoncé.

L'apprenant du niveau A1 et A2 commet des fautes fréquentes, parfois gênantes pour la compréhension. L'orthographe est approximative, la ponctuation rudimentaire. L'usage des majuscules et des points est parfois irrégulier. Concernant les niveaux B1 et B2, la production est plus lisible. Les erreurs subsistent mais ne compromettent pas globalement la compréhension. L'apprenant commence à ponctuer ses phrases correctement et à accorder les verbes courants et le texte est globalement correct. L'apprenant maîtrise les principales règles d'accord et varie la ponctuation. Les fautes deviennent occasionnelles.

Quant aux niveaux C1 et C2 La maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation est fine et constante. L'apprenant respecte les normes typographiques, distingue les registres (ponctuation expressive, citation, structuration argumentative) et peut s'autocorriger.

L'évaluateur doit donc évaluer de manière concrète les points suivants qui sont importants :

- 1) **Taux et gravité des fautes** : une faute sur un mot simple est plus pénalisante qu'une faute sur un mot rare.
- 2) **Impact des erreurs sur la compréhension** : une faute qui modifie le sens est plus problématique qu'une faute anodine (*on* vs *ont*, *sait* vs *c'est*).
- 3) **Respect des règles d'accords** : sujet-verbe, nom-adjectif, passé composé.
- 4) **Usage des signes de ponctuation** : sont-ils employés avec logique et cohérence ?
- 5) **Présentation générale** : majuscules, retours à la ligne, paragraphes, signes typographiques.

L'évaluateur doit éviter de corriger chaque erreur isolément sans distinction. Il convient aussi de :

- 1) Distinguer les fautes occasionnelles des erreurs systématiques.
- 2) Évaluer l'impact communicatif des fautes (lisibilité du texte).
- 3) Rattacher les fautes à des compétences grammaticales ou orthographiques précises à retravailler.

- 4) Encourager l'autocorrection, par exemple en soulignant uniquement les fautes sans corriger à la place de l'élève.

L'orthographe et la ponctuation ne sont pas de simples détails formels : elles sont au cœur de la compétence scripturale. Elles permettent de transmettre un message clair, structuré et crédible. Leur évaluation doit être progressive, contextualisée, et centrée sur l'efficacité du texte, avec une approche formative qui vise à faire progresser l'apprenant vers l'autonomie linguistique.

Cours 14

La validité et la fiabilité de l'évaluation

Objectifs :

Définir les notions de validité et de fiabilité dans le cadre de l'évaluation des compétences langagières.

Distinguer les différentes formes de validité (contenu, construit, prédictive, apparente) et leurs implications pour une évaluation rigoureuse.

Identifier les facteurs qui peuvent affecter la fiabilité d'un test et proposer des solutions pour les limiter.

Évaluer la qualité d'un dispositif d'évaluation en analysant s'il mesure avec précision la compétence visée et de manière reproductible.

I- La validité dans l'évaluation est un critère fondamental qui désigne la capacité d'un dispositif d'évaluation à mesurer ce qu'il est censé mesurer. Dans tout processus d'évaluation, la validité représente un critère central et un pilier fondamental. Elle désigne la capacité d'un test ou d'une épreuve à mesurer ce qu'il est censé mesurer. Une évaluation est dite valide lorsque les résultats qu'elle produit sont fidèles à la compétence ou à la connaissance ciblée, sans être perturbés ou déformés par des facteurs extérieurs. En d'autres termes, la note obtenue par l'apprenant doit être une représentation juste de son niveau réel sur l'objet évalué.

Nous citons quelques exemples de l'évaluation valide car si l'on souhaite évaluer la compréhension orale, il serait incohérent de le faire au moyen d'un test écrit ou d'un « QCM » sur un texte lu. Un tel décalage rendrait l'évaluation invalide, car elle testerait en réalité la lecture ou l'interprétation écrite, et non l'écoute.

De même, un test de production écrite qui ne prend en compte que l'orthographe néglige d'autres dimensions essentielles telles que l'organisation du texte, la richesse lexicale, la cohérence ou la pertinence du propos. Il serait alors partiellement valide, car il ne reflète qu'un fragment de la compétence visée.

Il existe plusieurs formes de validité qui permettent de mieux cerner la qualité d'une évaluation :

1. **Validité de contenu**

Elle s'assure que l'ensemble des aspects de la compétence visée sont bien couverts par l'épreuve. Une évaluation de production orale, par exemple, doit tenir compte non seulement de la grammaire, mais aussi de la fluidité, de la prononciation, de la capacité d'interaction et de la cohérence du discours.

2. **Validité de construit**

Elle évalue la capacité du test à représenter fidèlement la notion abstraite qu'il vise à mesurer (comme l'« interaction orale », « la compréhension écrite »). Cela implique d'avoir des consignes claires, des tâches cohérentes avec les objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation rigoureux.

3. **Validité prédictive**

Elle interroge la capacité du test à anticiper une performance future. Par exemple, un test de langue peut être jugé valide s'il permet de prédire avec fiabilité la réussite d'un étudiant dans un cursus universitaire ou un environnement professionnel donné.

4. **Validité apparente**

Elle mesure le degré de crédibilité perçue du test par les apprenants ou les enseignants. Même si cette validité est plus subjective, elle joue un rôle important dans l'acceptation du dispositif d'évaluation.

La validité d'une évaluation n'est pas un luxe, mais une exigence fondamentale. Elle garantit que ce qui est mesuré correspond réellement aux objectifs visés. Pour qu'une évaluation soit valide, elle doit donc être conçue avec rigueur, cibler précisément la compétence à évaluer, éviter les biais et s'appuyer sur des critères explicites et bien alignés avec les objectifs d'apprentissage. C'est à cette condition qu'elle peut devenir un outil juste, utile et formateur, au service des apprentissages.

II- La fiabilité correspond à la capacité d'un test ou d'une épreuve à produire des résultats stables, cohérents et reproductibles. Autrement dit, si l'on faisait passer la même évaluation à un même apprenant dans les mêmes conditions, on devrait obtenir des résultats très proches,

voire identiques. Cela signifie que le score ou le jugement obtenu ne dépend pas du hasard, de l'humeur du correcteur, de l'heure de passation ou d'un élément perturbateur, mais bien de la réelle compétence de l'apprenant.

Imaginons qu'un étudiant passe un test de compréhension écrite le lundi, puis repasse exactement le même test le jeudi, sans avoir révisé ni oublié entre-temps.

Si le test est fiable, il devrait obtenir un score similaire les deux fois.

Si le score varie fortement, alors l'évaluation est peu fiable, car elle ne mesure pas de manière stable la compétence visée.

Une évaluation devient peu fiable pour les raisons suivantes :

- 1) les consignes sont floues ou ambiguës
- 2) Les critères de correction sont subjectifs ou mal définis
- 3) Deux correcteurs donnent des notes très différentes à la même copie
- 4) L'environnement ou les conditions de passation varient trop (bruit, fatigue, stress, durée...)
- 5) Les questions du test sont trop sensibles à des facteurs extérieurs (culture, chance, humeur...)

Elle peut être fiable mais non valide si elle mesure bien mais pas la bonne chose et lorsqu'elle est non fiable ne peut pas être valide car les résultats sont trop instables pour qu'on leur fasse confiance par exemple « *Si un apprenant repasse le même test dans des conditions similaires, obtiendra-t-il le même résultat ?* »

Cela signifie que le test est-il suffisamment précis et stable pour que la performance de l'élève ne varie pas sans raison ?

C'est cela, la fiabilité : la garantie que ce que l'on mesure ne dépend pas du hasard, mais bien du niveau réel de l'élève.

Il est important de noter ici que certains facteurs influencent la fiabilité comme par exemple la clarté des consignes, la pertinence et la précision des critères d'évaluations ainsi que la longueur et la diversité du test.

- ***Les activités et les grilles d'évaluation***

Exemples de sujets de jeux de rôles en classe de FLE

1. Vous voulez vendre votre voiture, vous avez mis une annonce dans le journal. Une personne vous contacte et vous demande des conseils. Discutez.
2. Vous allez au restaurant. Vous choisissez une table et demandez au garçon des renseignements sur les spécialités.
3. Vous voulez passer des vacances en France. Vous allez dans une agence de voyage et vous demandez des informations sur les différentes possibilités de voyage organisé.
4. Vous cherchez un appartement. Vous avez lu une petite annonce pour louer un appartement. Vous êtes intéressé, vous téléphonez au propriétaire pour lui demander des précisions.
5. Vous rencontrez un (e) que vous n'avez pas vu (e) depuis longtemps. Vous lui racontez votre vie professionnelle et personnelle. Vous répondez aussi à ses questions.
6. Vous êtes dans un magasin, vous avez choisi une paire de chaussures qui vous plaît beaucoup. Mais il y a un défaut et vous discutez avec le vendeur.
7. Vous cherchez un cadeau original pour un(e) ami(e). Vous entrez dans un magasin d'antiquités et demandez des renseignements. Eventuellement, vous achetez un cadeau.
8. Votre club a organisé un voyage à Paris, vous n'êtes pas d'accord sur le programme des activités. Vous en discutez avec le responsable.
9. Vous regardez un film à la télévision. Quelqu'un téléphone pour la troisième fois, mais il se trompe de numéro.
10. Votre ami(e) français(e) vient vous rendre visite en Syrie. Il ou elle vous téléphone avant de partir
11. Votre ami vous téléphone et vous invite au mariage de sa sœur. Vous acceptez et demandez des précisions.
12. Vous avez décidé de repeindre votre chambre en bleu, mais vos parents ne sont pas d'accord.
13. Vous avez prêté votre maison à un ami, mais vous la retrouvez en mauvais état. Vous êtes en colère et parlez avec lui.
14. Vous arrivez chez vous en retard et de mauvaise humeur. Votre mari ou votre femme vous interroge sur votre journée.
15. Vous vous rendez dans un magasin de meubles pour votre nouvel appartement. Vous expliquez au vendeur ce que vous cherchez (modèle, couleur, prix..). Vous discutez les modèles et les prix qu'il vous propose.
16. Vous êtes à Paris et vous avez perdu votre portefeuille. Vous allez au commissariat faire une déclaration de perte et l'employé vous questionne sur les circonstances de l'incident.
17. Vous voulez réserver une chambre dans un hôtel en en donnant toutes les caractéristiques. Vous parlez avec l'employé au téléphone et lui demandez des précisions.
18. Vous essayez de convaincre votre ami de suivre des cours de français au centre culturel français. Lui a plutôt envie de s'inscrire dans un club de sport. Vous essayez de l'en dissuader.

19. Votre meilleur ami a eu un accident. Vous allez à l'hôpital. Au bureau d'accueil, vous demandez ce qui s'est passé et des renseignements sur l'état de votre ami.
20. Vous contactez une entreprise française qui a proposé un poste. Vous lui expliquez ce que vous pouvez faire et vous posez des questions sur le travail et les conditions matérielles.
21. Vous êtes dans une agence pour l'emploi et vous êtes à l'accueil, et recevez quelqu'un. Vous lui posez des questions pour remplir sa fiche (identité, études, expériences et motivations).
22. Un de vos amis affirme que tout le monde un jour parlera la même langue. Vous n'êtes pas d'accord et allez essayer de le convaincre.
23. Vous avez réservé un vol sur air France et vous avez oublié de reconfirmer votre vol. Un employé à l'aéroport vous dit qu'il n'y a plus de place. Vous discutez avec l'employé pour essayer de trouver une solution.
24. Vous habitez à Paris et vous avez reçu une lettre recommandée de l'étranger. A la poste, l'employé refuse de vous la donner parce que l'adresse de la lettre n'est pas la même que celle qui est indiquée sur votre carte de séjour. Vous insistez pour avoir votre lettre.
25. En France, vous et vos amis allez louer une voiture pour le week-end. Le prix demandé par l'agent de location vous paraît trop élevé. Vous essayez de le faire baisser.
26. Vous habitez dans un quartier que vous aimez. Vos parents veulent déménager pour différentes raisons mais vous essayez de les dissuader de le faire.
27. Vous êtes étudiant. L'université organise des voyages en France à moitié prix. Vous êtes intéressé mais vos parents ne sont pas d'accord. Vous essayez de les convaincre.
28. Vous décidez d'aller au cinéma avec votre ami(e), mais vous n'êtes pas d'accord sur le choix du film. Vous discutez avec votre ami.
29. Vous voulez arrêter de faire vos études pour faire un tour du monde. Vos parents ne sont pas d'accord et vous allez essayer de défendre votre point de vue.
30. Vous êtes au restaurant et au moment de payer, vous ne trouvez plus votre portefeuille. Vous discutez avec le patron du restaurant pour trouver une solution.



DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

Niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

DELFB1 tout public



ÉPREUVES COLLECTIVES

	DURÉE	NOTE SUR
1 Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur plusieurs documents enregistrés. (deux écoutes maximum) <i>Durée maximale des documents : 6 minutes</i>	25 minutes environ	/25
2 Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur plusieurs documents écrits : <ul style="list-style-type: none"> dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; analyser le contenu d'un document d'intérêt général. 	45 minutes	/25
3 Production écrite Épreuve portant sur l'expression écrite d'un point de vue personnel sur un thème général (essai, courrier, article...)	45 minutes	/25

ÉPREUVE INDIVIDUELLE

	DURÉE	NOTE SUR
4 Production orale Épreuve en trois parties : <ul style="list-style-type: none"> entretien dirigé ; exercice en interaction ; expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur. 	15 minutes environ <i>Préparation : 10 minutes (ne concerne que la 3^e partie de l'épreuve)</i>	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
 Note minimale requise par épreuve : 5/25
 Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 55 minutes

NOTE TOTALE

/100

CODE CANDIDAT

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

SUJET_DÉMO_B1TP_02

Volet à rabattre pour préserver l'anonymat du candidat.

Nom :

Prénom :

1 Compréhension de l'oral

25 points

Vous allez écouter plusieurs documents. Il y a 2 écoutes. Avant chaque écoute, vous entendez le son suivant.

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse.

▶ EXERCICE 1

7 points

Vous écoutez une conversation.

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

- 1 Qu'est-ce que Célia va fêter ? 1 point
- A Son diplôme.
- B Son mariage.
- C Son anniversaire.
- 2 Il y aura seulement quelques amis à la fête parce que... 1,5 point
- A la maison est petite.
- B beaucoup ne sont pas disponibles.
- C Célia veut avoir le temps de discuter avec chacun.
- 3 Lilian va arriver un peu plus tard parce qu'il... 1 point
- A va manger chez ses parents.
- B doit s'occuper de ses enfants.
- C travaille une partie du week-end.
- 4 Lilian accepte de venir à la fête parce qu'il... 1,5 point
- A adore la montagne.
- B est très proche de Célia.
- C souhaite découvrir la région.
- 5 Le repas de la fête sera préparé par... 1 point
- A Célia.
- B tout le monde.
- C un restaurateur.
- 6 Pour sa fête, Célia espère... 1 point
- A qu'il fera beau.
- B qu'elle aura un beau cadeau.
- C que tous ses amis viendront.

**EXERCICE 2****9 points****Vous écoutez la radio.****Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.**

- 1 Grâce à Un regard pour toi, les personnes malvoyantes peuvent acheter leurs vêtements... 1 point
- A accompagnées par un bénévole.
- B dans des magasins spécialisés.
- C sur le site internet de l'association.
- 2 Hayette trouve que les employés des magasins sont trop... 1 point
- A curieux.
- B occupés.
- C désagréables.
- 3 Grâce à l'association, Hayette... 1 point
- A a de nouveaux amis.
- B s'habille de manière différente.
- C dépense moins d'argent pour s'habiller.
- 4 Les collègues d'Hayette... 1,5 point
- A lui donnent des conseils.
- B sont surpris par sa façon de s'habiller.
- C veulent savoir où elle trouve ses vêtements.
- 5 Pour les malvoyants, les vêtements permettent de... 1,5 point
- A développer la confiance en soi.
- B s'intégrer professionnellement.
- C discuter de la mode avec leurs amis.
- 6 Quel appel lance Hayette ? 1,5 point
- A Elle a besoin de personnes pour l'aider.
- B Elle invite les malvoyants à la contacter.
- C Elle recherche un local pour l'association.
- 7 Quand ils entrent dans l'association, les bénévoles doivent... 1,5 point
- A assister à une présentation de la responsable.
- B participer à une réunion avec d'autres membres.
- C avoir un rendez-vous téléphonique avec un malvoyant.

**EXERCICE 3****9 points****Vous écoutez la radio.****Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.**

- 1 La société Baluchon... 1,5 point
A apporte des repas dans les entreprises.
B propose des cours de cuisine aux salariés.
C livre des produits dans les restaurations collectives.
- 2 Selon François Dechy, le temps que les gens prennent pour manger... 1 point
A diminue.
B est stable.
C augmente.
- 3 Selon François Dechy, le moment du déjeuner est important pour... 1 point
A mieux travailler.
B rester en bonne santé.
C rencontrer ses collègues.
- 4 François Dechy veut proposer un service... 1 point
A rapide.
B biologique.
C bon marché.
- 5 François Dechy travaille avec... 1,5 point
A de jeunes étudiants.
B des personnes en difficulté.
C des diplômés de la restauration.
- 6 Baluchon est une entreprise qui propose aussi... 1,5 point
A des formations professionnalisantes.
B des rencontres avec de grands cuisiniers.
C des cours de lecture et de mathématiques.
- 7 Quel est l'avantage de la cuisine prêtée par la mairie ? Elle est... 1,5 point
A bien située.
B très grande.
C toute équipée.

2 Compréhension des écrits

25 points

▶ EXERCICE 1

8 points (0,5 point par bonne réponse)

Vous travaillez à Lyon. Vous devez organiser un repas d'affaires avec des clients étrangers.

Vous cherchez un restaurant qui correspond à vos critères :

- cuisine de la région de Lyon ;
- certains de vos clients ne mangent ni poisson, ni viande ;
- endroit calme ;
- service de qualité.

Vous comparez ces annonces. Pour chaque annonce, cochez (☒) OUI si cela correspond au critère ou NON si cela ne correspond pas.

Au Balcon

Depuis la salle panoramique de ce restaurant, la vue sur la ville de Lyon est magnifique. C'est le cadre idéal pour un dîner romantique, mais c'est aussi un endroit tranquille pour les repas d'affaires. La cuisine est classique et à base de produits régionaux. Le menu « tout légumes » est très apprécié des personnes qui ne mangent ni viande, ni poisson.

Le menu « tradition » permet de goûter d'excellents produits, comme la truite saumonée, le gâteau de légumes ou le dessert au chocolat. Les serveurs sont mal organisés, c'est dommage.

Au Balcon

	OUI	NON
① Cuisine régionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② Menus sans viande ni poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ Lieu calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④ Service de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le Bonheur dans l'assiette

Dans cet établissement bien connu du centre de Lyon, on nous propose une cuisine gourmande pour un excellent rapport qualité-prix. C'est une très bonne adresse pour les amateurs de viande et de charcuterie. Si vous ne mangez que des légumes, ce restaurant n'est pas pour vous ! Le chef cuisine des spécialités de la région lyonnaise avec des produits de saison. On passe un agréable moment dans ce restaurant même si l'ambiance animée est un peu trop bruyante. Un lieu plutôt réservé aux repas en famille ou entre amis. Les serveurs sont sympas et très attentionnés.

Le Bonheur dans l'assiette

	OUI	NON
⑤ Cuisine régionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥ Menus sans viande ni poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑦ Lieu calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑧ Service de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le Lyon exotique

La cuisine proposée par Luis, un jeune cuisinier brésilien, est authentique et 100 % faite maison. Deux types de plats sont proposés : des plats typiques de Lyon et des plats de son pays d'origine. Au menu : saucisson lyonnais mais aussi gratin de patates douces ou plats de légumes colorés. C'est délicieux de l'entrée jusqu'au dessert. En salle, les serveurs sont souriants mais peu efficaces. Si le soleil de Rio arrive jusqu'à Lyon, vous pourrez déguster votre repas en terrasse en écoutant de la samba. Un lieu un peu trop bruyant surtout en fin de semaine.

Le Lyon exotique

	OUI	NON
9 Cuisine régionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Menus sans viande ni poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Lieu calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Service de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le Piano

Les deux jeunes cuisiniers du Piano travaillent exclusivement avec des produits frais. Vous pourrez découvrir leur cuisine gourmande et naturelle à travers les meilleures recettes lyonnaises. Le menu est imaginé chaque jour en fonction de ce que les chefs trouvent au marché de Lyon. Ils vous feront goûter, par exemple, du boudin noir aux pommes ou la célèbre saucisse de Lyon. Il n'y a cependant pas de plats de légumes à la carte. Le service est très professionnel, les serveurs savent conseiller les clients. Le restaurant possède un petit salon calme pour les réunions et les dîners privés.

Le Piano

	OUI	NON
13 Cuisine régionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Menus sans viande ni poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Lieu calme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Service de qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EXERCICE 2**

Vous lisez cet article sur Internet.

8 points

**PARLER DEUX LANGUES EST-IL UN ATOUT
OU UN HANDICAP POUR LES ENFANTS ?**

En France, un enfant sur cinq naît dans un foyer bilingue. Il n'y a pas beaucoup de différences dans le développement du langage entre un enfant bilingue et un enfant monolingue. « À 24 mois, les enfants connaissent une cinquantaine de mots, souligne Barbara Abdelilah-Bauer, linguiste. Pour les enfants bilingues, ces mots sont partagés entre les deux langues. » Cette situation pourrait laisser croire qu'il y a un retard dans l'apprentissage d'une des deux langues, mais « quand on étudie le vocabulaire des enfants bilingues et monolingues à trois ans, on trouve le même nombre de mots, en moyenne. »

Chaque famille a sa propre expérience du bilinguisme. Ainsi, Johanna, qui est irlandaise et vit à Nantes, témoigne : « En France, si je parle anglais à mon fils, Mathias, il me répond plutôt en français. Ce n'est qu'en Irlande, là où vit ma famille, et au bout de quelques semaines, qu'il fait des phrases en anglais. Lorsqu'il m'arrive de me fâcher contre mon fils, j'utilise spontanément ma langue maternelle. Je regrette tout de suite après car j'ai peur qu'il associe la langue anglaise à quelque chose de désagréable. »

Ibsen est danois. Pour lui, parler sa langue maternelle avec ses filles, c'est surtout transmettre quelque chose de la culture danoise. « Je leur apprends des chansons en danois et elles regardent aussi des dessins animés en danois. Mais dans leur vie quotidienne, comme à l'école ou avec leurs copains, c'est clair, c'est le français qui l'emporte. Ce n'est vraiment pas simple de transmettre sa langue lorsqu'on n'est pas dans son pays d'origine ! »

Barbara Abdelilah-Bauer évoque un autre point : « Encore aujourd'hui, certains pensent qu'un enfant élevé dans deux langues différentes réussit moins bien à l'école. » Ce qui est faux. De plus, les langues n'ont pas la même image dans la société. « Malheureusement, on voit souvent la capacité à parler anglais comme une force, mais pas forcément d'autres langues, regrette Barbara Abdelilah-Bauer. Je reçois par exemple des couples franco-espagnols qui n'ont qu'une envie : que leur enfant apprenne l'anglais. »

D'après Oihana GABRIEL, www.20minutes.fr

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse.

- ① Selon Barbara Abdelilah-Bauer, vers 3 ans, les enfants bilingues... 1 point
A ont tendance à mélanger les deux langues.
B apprennent plus rapidement des mots dans les deux langues.
C possèdent autant de vocabulaire que les enfants monolingues.
- ② En Irlande, le fils de Johanna a besoin de temps pour communiquer en anglais avec sa famille. 1 point
A. Vrai B. Faux
- ③ Johanna parle plus naturellement l'anglais quand elle est en colère contre son fils. 1 point
A. Vrai B. Faux
- ④ Les filles d'Ibsen utilisent le danois quand elles... 1 point
A discutent en famille.
B jouent avec leurs amis.
C chantent avec leur père.
- ⑤ Au quotidien, il est facile et naturel pour Ibsen de parler danois à ses filles. 1 point
A. Vrai B. Faux
- ⑥ Certaines personnes pensent que les enfants bilingues... 1,5 point
A apprennent moins vite
B ont de moins bons résultats ... à l'école.
C communiquent moins facilement
- ⑦ Barbara Abdelilah-Bauer regrette que... 1,5 point
A l'enseignement des langues soit peu varié.
B la société donne trop d'importance à l'anglais.
C les enfants bilingues soient aussi peu accompagnés.

**EXERCICE 3**

Vous lisez cet article dans un magazine.

9 points

L'IMPACT DES LOCATIONS SAISONNIÈRES* SUR L'IMMOBILIER

C'est un fait inquiétant qu'on constate dans toutes les capitales européennes : les touristes séjournent de plus en plus dans des appartements loués sur des sites internet. Laurent Lopez, directeur d'hôtel, est directement concerné : « *notre chiffre d'affaire baisse de 10 % chaque année depuis 3 ans.* » En parallèle, ce nouveau mode d'hébergement a provoqué une augmentation du prix du mètre carré. Ainsi, à Barcelone, le quartier historique se vide peu à peu de ses habitants qui, pour des raisons économiques, préfèrent déménager en banlieue. Aujourd'hui, le quartier ne compte plus que 15 624 résidents à l'année alors qu'ils étaient 27 470 en 2006.

Par ailleurs, Yolande, qui habite à Paris, nous explique que son quotidien est devenu très difficile en raison des locations saisonnières : « *Les arrivées et départs à n'importe quelle heure de la journée, les fêtes toute la nuit, les groupes de touristes qui envahissent le hall de l'immeuble avec leurs valises... On ne se sent plus chez soi. Nous ne voulions pas d'ascenseur, mais un voisin qui loue son appartement en voulait absolument un pour attirer les touristes. Ça nous a donc coûté de l'argent, s'énerve-t-elle. J'ai été me plaindre à la mairie mais ça n'a servi à rien !* »

Le marché de la location saisonnière peut rapporter beaucoup d'argent : en moyenne 350 € supplémentaires par mois pour les propriétaires de logements loués sur les sites internet de locations saisonnières à Amsterdam. Dans cette ville, tout comme à Paris et Londres, les autorités ont déjà décidé de mettre en place des règles pour limiter la durée de location. Les sites internet de locations saisonnières protestent et affirment que les problèmes de logement existaient déjà avant leur arrivée.

Pour les habitants des quartiers historiques, la vie n'est plus la même : les rues pleines de touristes perdent peu à peu leurs magasins de quartier. Fini les boutiques d'autrefois, adieu les voisins qu'on connaît bien. Maintenant, les rues se remplissent de restaurants chics, de boutiques de souvenirs et de valises à roulettes.

D'après Anne MAUREL, www.partenaire-europeen.fr

* location saisonnière : mode d'hébergement touristique de courte durée.

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse.

- ① En Europe, les réservations dans les hôtels ont fortement augmenté.
A. Vrai B. Faux 1 point
- ② À Barcelone, les habitants quittent le centre-ville car les logements sont trop... 1,5 point
A chers.
B petits.
C bruyants.
- ③ Yolande trouve que les locations saisonnières... 1,5 point
A donnent une mauvaise image de la ville.
B ne lui rapportent pas suffisamment d'argent.
C provoquent trop de passage dans son immeuble.
- ④ Pour quelle raison Yolande est-elle en colère ? Parce que... 1,5 point
A les touristes ne la saluent pas.
B les dépenses de l'immeuble ont augmenté.
C la mairie autorise trop de locations saisonnières.
- ⑤ D'après les sites internet de locations saisonnières, les difficultés à se loger en centre-ville ne sont pas nouvelles.
A. Vrai B. Faux 1 point
- ⑥ Les habitants des centres-villes regrettent... 1,5 point
A l'absence de solidarité des voisins.
B le manque d'éducation des touristes.
C la disparition des commerces de proximité.
- ⑦ En séjournant dans les centres-villes, les touristes ont accès à une vie de quartier traditionnelle.
A. Vrai B. Faux 1 point

DELFB1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Anomalies	<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 79 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>				
<p>Commentaires (facultatif) :</p> 					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB1 du candidat.

4 Production orale

25 points

Cette épreuve d'expression orale comporte 3 parties qui s'enchaînent, et dure entre 10 et 15 minutes.

Pour la 3^e partie, le candidat tire au sort deux sujets et en choisit un.

Il dispose de 10 minutes de préparation.

Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.

10 minutes de préparation
pour la 3^e partie de
l'épreuve uniquement

15 minutes de passation

1 ENTRETIEN DIRIGÉ - SANS PRÉPARATION - 2 à 3 minutes

Présentation générale (2 à 3 mn)

Parler de soi, de ses activités, de ses centres d'intérêt. Parler de son passé, de son présent et de ses projets. Cette épreuve permettra aussi de mettre le candidat à l'aise en parlant de lui. Elle se déroule en interaction sur le mode d'un entretien informel entre le candidat et l'examinateur qui amorce le dialogue par une question du type :

Bonjour... Pouvez-vous vous présenter, me parler de vous, de votre famille... ?

L'examinateur relance l'entretien sur des thèmes tels que :

- Où avez-vous passé vos dernières vacances ?
- Qu'est-ce que vous êtes en train d'étudier ?
- Que voulez-vous faire plus tard ?
- Parlez-moi de vos passe-temps préférés.

2 EXERCICE EN INTERACTION - SANS PRÉPARATION - 3 à 4 minutes

AU CHOIX DU CANDIDAT APRÈS TIRAGE AU SORT DE DEUX SUJETS :

Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ► **SUJET 1** (3 à 4 min)

Pendant votre séjour en France, vous avez acheté un vêtement qui, finalement, ne vous convient pas. La publicité précisait « satisfait ou remboursé ». Vous demandez le remboursement de votre achat, mais le vendeur refuse et vous propose un échange. Vous n'êtes pas d'accord avec sa proposition. Vous insistez pour vous faire rembourser.

L'examinateur joue le rôle du vendeur.



Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ► **SUJET 2** (3 à 4 min)

Vous faites un stage professionnel en France. Vous avez proposé d'organiser une grande fête pour le départ en retraite d'un collègue. Au dernier moment, le collègue vous dit qu'il ne souhaite pas de fête mais préfère un simple repas avec quelques amis. Vous tentez de comprendre ses raisons et de le convaincre d'accepter votre proposition.

L'examinateur joue le rôle du collègue français.



Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ► **SUJET 3** (3 à 4 min)

Vous êtes en France et vous proposez à votre ami français de partir en week-end. Il n'a pas envie de voyager et vous propose de partir avec un autre ami. Vous lui expliquez pourquoi c'est très important pour vous d'y aller avec lui.

L'examineur joue le rôle de l'ami français.



Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ► **SUJET 4** (3 à 4 min)

À l'occasion de votre voyage en France, vous avez réservé une chambre dans un hôtel. Mais en arrivant, vous constatez que celle-ci ne correspond pas du tout à votre réservation. Vous demandez au réceptionniste d'en changer. C'est la pleine saison touristique et l'hôtel est complet. Vous cherchez un arrangement avec le gérant.

L'examineur joue le rôle du réceptionniste.



Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ► **SUJET 5** (3 à 4 min)

Vous êtes en France et vous proposez d'organiser, dans la résidence pour étudiants étrangers où vous habitez, un festival gastronomique : chaque dîner sera préparé par un étudiant de nationalité différente. Le responsable de la résidence trouve ce projet difficile à réaliser. Vous insistez.

L'examineur joue le rôle du responsable de la résidence.



3 MONOLOGUE SUIVI - 5 à 7 minutes

Préparation : 10 minutes

Objectifs :

- Identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur.
- Donner son opinion et en débattre avec l'examinateur.

Consigne au candidat :

Vous dégagerez le thème soulevé par le document ci-dessous. Vous présenterez ensuite votre opinion sous la forme d'un court exposé de 3 minutes environ. L'examinateur pourra vous poser quelques questions. Vous tirez au sort deux sujets et en choisissez un.

AU CHOIX DU CANDIDAT APRÈS TIRAGE AU SORT DE DEUX DOCUMENTS :

EX.3

DOCUMENT 1**Travailler dans son salon**

Si le télétravail permet de mieux concilier vie de famille et travail, de réduire les temps de trajets ou les coûts de location de bureau, des enquêtes menées cette année montrent que la proportion de télétravailleurs parmi les salariés n'atteint que 7%.

Le télétravail est réservé à certains types de poste et il ne s'improvise pas. Certaines personnes y renoncent au bout de quelques mois car, d'une part, la vie de l'entreprise leur manque et, d'autre part, ces travailleurs d'un type particulier ont souvent peur qu'on les oublie, surtout dans les promotions.

Alors, travailler chez soi, oui, c'est une situation qui semble très attractive, mais il faut rappeler que ce type d'activité est parfois plus difficile à exercer qu'il n'y paraît.

Qu'en pensez-vous ? Etes-vous d'accord avec cette dernière affirmation ? Cela vous plairait-il de travailler à domicile ?

D'après Nice-matin.fr

EX.3

DOCUMENT 2**Les petits boulots d'été**

Les jobs d'été sont un « plus » sur un CV, un « plus » sur le plan personnel, un « plus » sur le plan professionnel, et une marque d'autonomie.

A partir de 16 ans, les jeunes peuvent légalement effectuer des travaux adaptés à leur âge, avec des horaires pas trop lourds et des tâches pas trop difficiles (garder des animaux, aider dans un restaurant, faire quelques heures de nettoyage, s'occuper d'enfants, etc.), à condition d'avoir obtenu l'accord écrit de leurs parents.

Certains secteurs recrutent plus que d'autres : l'hôtellerie et la restauration, surtout dans les régions touristiques ; la récolte du raisin (les vendanges) dans les régions viticoles ; les services à la personne et, bien sûr, l'animation (moniteur ou animateur dans les centres de vacances).

Que pensez-vous des jobs d'été pour les jeunes ? L'âge légal est-il, selon vous, adapté ? Donnez votre avis.

D'après www.femina.fr



EX.3

DOCUMENT 3**Moi, je m'engage**

Ils sont jeunes et ont le même idéal : être utiles aux autres. Pourquoi des jeunes s'engagent-ils dans des actions humanitaires ? Pour certains, c'est lié à leur histoire. La famille joue un rôle dans la défense de certaines valeurs. Les enfants qui ont des parents engagés dans des actions de bénévolat s'engagent plus volontiers eux-mêmes. Les amis peuvent également avoir une influence, mais aussi des événements, comme, par exemple, une catastrophe naturelle qui fait réagir.

Ces jeunes-là ont envie de se sentir utiles, d'agir pour les autres, de voir les choses évoluer dans le bon sens. Les associations leur permettent de mettre en pratique les valeurs qu'ils défendent : la solidarité, l'égalité, le respect. L'engagement apporte un enrichissement non seulement personnel mais aussi professionnel.

Comment comprenez-vous cet engagement ? Cela vous tente-t-il ? Donnez votre avis.

D'après www.femina.fr



EX.3

DOCUMENT 4**Stress aux examens : comment l'apprivoiser**

« Nous y pensons en nous couchant, en nous réveillant, et certains d'entre nous ont du mal à dormir. Si nous sortons, nous culpabilisons de prendre du temps libre », confient des étudiants à la veille de leurs examens. Valérie, responsable pédagogique : « Au bout d'un certain temps, le cerveau n'a plus la capacité d'assimiler, il vaut donc mieux prendre du repos et se changer les idées. Le stress n'est pas un ennemi, il est même souhaitable : il aide et prépare à l'action. Mais il ne faut pas que le stress soit trop fort, car, dans ce cas, il devient paralysant. Certaines techniques de relaxation et de respiration peuvent aider à le réduire. »

Qu'en pensez-vous ? Etes-vous stressé avant des examens ? Avez-vous certaines techniques pour lutter contre le stress ?

D'après Nice-matin.fr



EX.3

DOCUMENT 5**Les Français fous de cuisine**

Ils passent en moyenne une heure par jour à cuisiner : les Français, autant par nécessité que par plaisir, adorent être derrière leur cuisinière.

Le bonheur de partager un bon repas, le souci de manger des aliments sains, le plaisir du goût font que les Français sont de retour dans leur cuisine. Près de la moitié d'entre eux déclarent aujourd'hui cuisiner davantage qu'il y a quelques années, révèle un récent sondage.

Cette passion pour la cuisine gagne du terrain chez les jeunes : six personnes de moins de 35 ans sur dix passent plus de temps qu'avant dans la cuisine. Ce qui les motive d'abord ? La garantie de manger plus équilibré. C'est ce que disent plus de la moitié des femmes, tandis que c'est le plaisir du bon goût et le bonheur de mettre la main à la pâte qui passent en premier chez les hommes.

Et vous, pensez-vous qu'il est agréable de cuisiner ? Pour quelles raisons ? Faites-vous souvent la cuisine ?

D'après <http://www.francesoir.fr>

DELFB1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : entretien dirigé <i>(2 à 3 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction <i>(3 à 4 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : expression d'un point de vue <i>(5 à 7 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro des sujets préparés par le candidat : Exercice en interaction : sujet n°..... Expression d'un point de vue : sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB1 du candidat.



DIPLÔME APPROFONDI DE LANGUE FRANÇAISE

Niveau C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

DALF C1



ÉPREUVES COLLECTIVES

DURÉE

NOTE SUR

<p>1 Compréhension de l'oral</p> <p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes) ; • plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashes d'information, sondages, spots publicitaires...) (une écoute). <p><i>Durée maximale des documents : 10 minutes</i></p>	40 minutes environ	/25
<p>2 Compréhension des écrits</p> <p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique), de 1 500 à 2 000 mots.</p>	50 minutes	/25
<p>3 Production écrite</p> <p>Épreuve en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1 000 mots ; • essai argumenté à partir du contenu des documents. 	2 heures 30 minutes	/25

ÉPREUVE INDIVIDUELLE

DURÉE

NOTE SUR

<p>4 Production orale</p> <p>Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.</p>	30 minutes <i>Préparation : 1 heure</i>	/25
---	--	-----

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
 Note minimale requise par épreuve : 5/25
 Durée totale des épreuves collectives : 4 heures

NOTE TOTALE

/100

CODE CANDIDAT

 -

→ Volet à rabattre pour préserver l'anonymat du candidat.

Nom :

Prénom :

1 Compréhension de l'oral

25 points

► PREMIÈRE PARTIE

18 points

Vous allez entendre deux fois un enregistrement de 6 minutes environ :

- vous avez tout d'abord 3 minutes pour lire les questions ;
- puis vous écoutez une première fois l'enregistrement ;
- vous avez ensuite 3 minutes pour répondre aux questions ;
- vous écoutez une seconde fois l'enregistrement ;
- vous avez encore 5 minutes pour compléter vos réponses.

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse ou écrivez l'information demandée.

La colonne à droite du questionnaire est un espace de brouillon que vous pouvez utiliser librement pour prendre des notes. Cependant, seules les réponses portées à gauche seront prises en compte lors de la correction.

Lisez maintenant les questions. Vous avez 3 minutes.

Prise de notes

① Dans cet entretien, la réflexion de Michel Serres porte principalement sur... *1,5 point*

- A les éléments qui permettent de quantifier le bonheur.
- B l'interprétation des statistiques liées au produit national brut.
- C l'utilisation des chiffres du bonheur national brut par les politiques.

② Le journaliste introduit Michel Serres en affirmant que... *2 points*

- A les catastrophes font la richesse d'un pays.
- B le taux du PNB reflète le niveau de bonheur.
- C le malheur des uns fait le bonheur des autres.

③ Pour Michel Serres, dans quelle mesure un accident peut-il être une chance pour l'économie ? *2 points*

.....

.....

④ D'après Michel Serres, quelle est la relation entre la pollution et le PNB ? *2 points*

.....

.....

5 Michel Serres soulève la question de l'équilibre à trouver entre... *1,5 point*

- A la pauvreté et la richesse.
- B la pollution et le bien-être.
- C les catastrophes et l'économie.

6 Pour quelle raison Michel Serres pense-t-il qu'il est difficile de mesurer le bonheur ? *2 points*

.....

.....

7 Quelle méthode Michel Serres propose-t-il pour tenter de chiffrer le bonheur ? *2 points*

.....

.....

8 Pour Michel Serres, que doit-on garder à l'esprit lorsque l'on profite de la vie ? *2 points*

.....

.....

9 Quelle est la position de Michel Serres sur le bonheur national brut ? *1 point*

- A Il y est opposé.
- B Il y est favorable.
- C Il y est indifférent.

10 Quelle est la conclusion de Michel Serres sur le sujet abordé dans l'émission ? *2 points*

.....

.....

Prise de notes

▶ SECONDE PARTIE

7 points

Vous allez entendre une seule fois plusieurs courts extraits radiophoniques.

Pour chacun des extraits :

- vous avez 50 secondes pour lire les questions ;
- puis vous écoutez l'enregistrement ;
- vous avez ensuite 50 secondes pour répondre aux questions.

Document 1. Lisez les questions.

3 points

- 1 En 1936, les scientifiques s'intéressent au coelacanthe, une espèce marine... 1 point
- A qu'ils pensaient disparue.
- B qu'ils espéraient capturer.
- C qu'ils ne connaissaient pas.
- 2 Pour quelle raison les chercheurs sont-ils intrigués par cette espèce ? 1 point
- A Elle a une espérance de vie inhabituelle.
- B Elle a des caractéristiques communes avec l'homme.
- C Elle a des capacités d'adaptation à tous les milieux marins.
- 3 De nos jours, le coelacanthe est... 1 point
- A en sûreté.
- B en forte croissance.
- C en voie de disparition.

Document 2. Lisez les questions.

4 points

- 1 Le journaliste affirme que la tradition des cartes postales... 1 point
- A évolue.
- B perdure.
- C disparaît.
- 2 Quel est l'objectif principal de l'expéditeur de la carte postale ? 1 point
- A Donner de ses nouvelles.
- B Faire plaisir au destinataire.
- C Informer sur son lieu de vacances.
- 3 D'après Jean-Claude Protet, la carte postale sert surtout à... 1 point
- A promouvoir la culture d'une région.
- B fabriquer des souvenirs mémorables.
- C transmettre des informations à ses proches.
- 4 À ce jour, on peut dire que le commerce des cartes postales... 1 point
- A reste stable.
- B est en recul.
- C se transforme.

2 Compréhension des écrits

25 points

Lisez le texte puis répondez aux questions en cochant la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Changer de vie, le syndrome du tourisme à la ferme

Leurs parents portaient élever des chèvres à la campagne. Les cadres d'aujourd'hui quittent leur entreprise pour ouvrir des maisons d'hôtes. Crise de l'âge adulte ou choix rationnel ?

Pour dissuader ses lycéens de faire les Beaux-arts, l'École du cirque ou de se diriger vers diplôme d'arts du spectacle, un proviseur avait coutume de leur raconter cette histoire : « *J'avais deux copains. Ils adoraient tous les deux la montagne. Chaque fin de semaine, ils portaient ensemble en randonnée dans les Alpes. Le bac en poche, le premier d'entre eux choisit d'en faire son métier. Il devint guide de haute montagne. Aujourd'hui, il gagne difficilement le salaire minimum. Les randonneurs sont rares, et souvent médiocres. À mi-parcours, il doit souvent faire demi-tour. Les sommets, il ne les voit jamais. À 40 ans, il est usé. Mon second copain fit des études de commerce. Il est devenu directeur financier dans une grande entreprise. Chaque vendredi, il s'envole vers les plus beaux sommets d'Europe. Il s'offre les meilleurs guides, gravit les montagnes, s'épanouit... Lequel des deux assouvit le mieux sa passion ?* » Grâce à cette anecdote, le proviseur s'enorgueillissait de n'envoyer aucun bachelier vers des filières bouchées. Seulement voilà : depuis trois ans, le proviseur se fait plus discret. Car l'histoire a pris un tour inattendu. Le directeur financier, sans doute moins heureux qu'il l'affichait, a tout abandonné : son travail, son entreprise, sa vie parisienne et son appartement cosu. Il a ouvert un gîte de randonneurs en Haute-Savoie... Ses enfants l'ont traité de fou. Lui se déclare enfin « en phase » avec lui-même.

Ce cas n'est pas isolé. Il suffit de se promener dans une campagne française pour prendre la mesure du phénomène. Des panneaux « chambres d'hôtes » ont fleuri partout le long des routes. En vingt ans, leur nombre est passé de 4 500 à plus de 30 000, selon la direction du Tourisme du ministère de l'Emploi, qui ne recense que les maisons d'hôtes labellisées par les principales organisations touristiques. Et chaque année, 2 500 Français créent un gîte rural, une aventure pourtant risquée.

La fin des parcours linéaires

Plus qu'à un changement de métier, c'est à un changement de vie auquel aspirent ces individus. Citadins pour la plupart, ils ont entre 30 et 50 ans, avec une tendance au rajeunissement ; ils sont « installés » sur le plan professionnel, en couple ou seuls. Ils se disent prêts à quitter travail et confort, à s'éloigner de leurs amis, à « gagner moins pour vivre mieux ». Une fois leur projet abouti, ils parlent de liberté, d'harmonie, de renaissance. En kiosque depuis le 1^{er} mars, le magazine *Changer tout* résume l'ambition de leur reconversion. « *Nous avons l'intention d'appeler ce journal Changer de vie, révèle sa fondatrice. Mais au dernier moment, nous nous sommes rendus compte que ce titre était déjà déposé par un producteur de télévision.* » L'anecdote est révélatrice. Le changement personnel, valorisé depuis une trentaine d'années, serait-il devenu une incantation collective ? Pour la sociologue, auteur de *Reconversions professionnelles volontaires*, ce mouvement est à la fois individuel et social. Certes, l'individu, actif et volontaire, est le seul initiateur de sa reconversion. Mais la société, en érigeant en diktat le changement et la « vocation de soi », en fait une expérience sociale. Ce phénomène, poursuit la sociologue, résulte à la fois de la crise de l'emploi, qui encourage chacun à être plus mobile, et d'un bouleversement des valeurs qui cimentent la société :

« Jusqu'aux années 1970, le projet de vie des individus était surtout construit à partir des catégories de la famille heureuse, de l'accession à la propriété familiale. Aujourd'hui, il est davantage question de réalisation de soi, de quête de l'identité personnelle. » Le mythe du retour aux sources, l'engouement écologique, le rejet des transports en commun et des rythmes professionnels épuisants peuvent aussi constituer de puissants ressorts.

L'effet « autocuiseur »

Si sept millions de citoyens rêvent de refaire leur vie aux champs, tous ne passent pourtant pas à l'acte. « Il y a toujours un événement déclencheur », constate la directrice de *Changer tout*. Elle-même a quitté Paris et son poste de directrice de la rédaction d'un magazine télé, il y a neuf ans, pour fonder sa propre agence dans le Gers. « Mon fils, allergique à la pollution, a fait une crise d'asthme terrible, se souvient-elle. En quinze jours, j'ai tout vendu, et je suis partie m'installer dans le Gers. »

Une sociologue, qui a réalisé une enquête qualitative, utilise la métaphore de l'autocuiseur pour caractériser ce « scénario de crise » qui conduit l'individu à une remise à plat de son expérience. Une crise survient à l'issue d'une période de quelques mois, pendant laquelle la pression – professionnelle, familiale ou existentielle – ne cesse de monter. Une dispute avec un patron peut faire « sauter le couvercle ». Des événements privés – séparation, naissance, deuil ou problème de santé – peuvent aussi jouer un rôle clé dans la reconversion. « L'importance du changement opéré provient de ce que cette crise traverse diverses sphères de la vie, les contamine mutuellement [...]. Ici, tout est mêlé et accéléré », souligne la sociologue.

Il n'est guère étonnant, dès lors, que la bifurcation professionnelle et le déménagement prennent des allures de « conversion identitaire ». Elle oblige à une réflexion sur soi-même et à un inventaire des possibles. Le sujet négocie avec lui-même le prix de sa liberté. Cette introspection est un préalable à la planification de son projet, alors vécu comme un choix positif.

Le coût de la liberté

Il reste un mystère : pourquoi l'ouverture d'une chambre d'hôtes reste le fantasme premier des Français qui souhaitent changer de vie ? Il existe après tout mille manières de refaire sa vie : partir à l'étranger, faire de l'humanitaire, passer un concours de la fonction publique, se lancer dans une carrière artistique... Dans *Changer de vie. Se reconvertir, mode d'emploi*, les deux auteures donnent des indices. À partir de récits de vie, elles dissèquent les motivations des candidats à la reconversion professionnelle. Elles établissent cinq catégories : se mettre au vert, se mettre à son compte, se consacrer aux autres, vivre sa passion, partir loin. Quelle activité, sinon l'hébergement touristique, permet de conjuguer toutes ces motivations ? Pour se lancer, il est préférable d'avoir quelques finances et un bon carnet d'adresses. Avec une rentabilité de 1 500 à 3 000 euros par chambre et par an, l'aventure tourne parfois court. D'où un tout nouveau phénomène. Forts des expériences, parfois malheureuses, de leurs aînés, certains jeunes anticipent. Dans les écoles de commerce, dans les couloirs de places financières, il arrive aujourd'hui de croiser de jeunes adultes de 20 ou 25 ans qui prévoient d'ouvrir une maison d'hôtes « dans une quinzaine d'années ». Une crise du milieu de vie en somme, inscrite dans leur plan de carrière.

Héloïse LHÉRÉTÉ, *Sciences Humaines*

Répondez aux questions.

- ① Dans ce texte, la journaliste traite... 1 point
A d'une nouvelle forme de tourisme.
B d'un nouveau secteur professionnel.
C d'une nouvelle manière de se réaliser.

- ② Qu'est-ce que le proviseur d'un lycée cherchait à démontrer à ses élèves ? 2 points
-
-

- ③ D'après la journaliste, quelle raison a poussé le directeur financier à changer de vie ? Reformulez avec vos propres mots. 2 points
-
-

- ④ Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie de texte qui justifie votre réponse. 2 points
2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

La journaliste pense que le nombre des chambres d'hôtes donné par le ministère est exagéré. Vrai Faux

Justification :

.....

- ⑤ Quel motif principal pousse les Français à créer des chambres d'hôtes ? 2 points
A Le besoin de vivre autrement.
B L'envie de mieux gagner leur vie.
C Le plaisir de prendre des risques.

- ⑥ D'après la fondatrice du magazine *Changer tout*, quels indices l'ont confortée dans son choix éditorial ? 2 points
-
-

- ⑦ Selon la journaliste, quel changement de perspective accompagne le mouvement de société traité dans cet article ? 3 points
-
-

- 8 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie de texte qui justifie votre réponse. 2 points
2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

Une situation de crise ne facilite pas la reconversion professionnelle. Vrai Faux

Justification :

.....

- 9 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie de texte qui justifie votre réponse. 2 points
2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

La majeure partie du temps, les Français se reconvertissent de façon hâtive et irréfléchie. Vrai Faux

Justification :

.....

- 10 Vrai ou faux ? Cochez la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie de texte qui justifie votre réponse. 2 points
2 points si le choix V / F et la justification sont corrects, sinon aucun point ne sera attribué.

La reconversion passe nécessairement par une quête de soi. Vrai Faux

Justification :

.....

- 11 Pourquoi l'ouverture de chambres d'hôtes est-elle une reconversion si populaire ? 3 points

.....

.....

- 12 Pour certains étudiants de commerce ou de finances, ouvrir une chambre d'hôtes peut... 2 points
- A être la réponse à leurs études.
- B faire partie de leur projet de vie.
- C être l'aboutissement de leur carrière.

3 Production écrite

25 points

▶ ÉPREUVE N°1 : Synthèse de documents

13 points

Vous faites une **synthèse** des documents proposés.

Pour cela, vous dégagez les idées et les informations essentielles qu'ils contiennent, vous les regroupez et les classez en fonction du thème commun à tous ces documents, et vous les présentez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent.

Attention :

- vous devez rédiger un texte unique en suivant un ordre qui vous est propre, et non mettre deux résumés bout à bout ;
- vous ne devez pas introduire d'autres idées ou informations que celles qui se trouvent dans les documents, ni faire de commentaires personnels ;
- vous pouvez bien entendu réutiliser les « mots-clefs » des documents, mais non des phrases ou des passages entiers.

200 à 240 mots

Règle de décompte des mots : est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre deux espaces : « c'est-à-dire » = 1 mot ; « un bon sujet » = 3 mots ; « je ne l'ai pas vu depuis avant-hier » = 7 mots

Attention, le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice (fourchette acceptable donnée par la consigne). Dans le cas où la fourchette ne serait pas respectée, on appliquera une correction négative : 1 point de moins par tranche de 20 mots en plus ou en moins.

Document 1

La diversité linguistique : un atout pour l'humanité

Lorsqu'une culture est assimilée par une autre, la langue menacée subit un processus qui passe généralement par trois étapes. Dans un premier temps, les locuteurs subissent une très forte pression – politique, sociale ou économique – pour parler la langue dominante. Ce phénomène peut venir d'en haut, sous forme de mesures d'incitation, de recommandations ou de lois, ou bien de la base, par la pression du groupe ou en raison de la nécessité économique. La deuxième phase correspond à une période de bilinguisme émergent. On maîtrise de mieux en mieux la nouvelle langue, tout en étant toujours compétent dans l'ancienne. Puis, souvent très rapidement, le bilinguisme commence à s'estomper, et l'ancienne langue cède le pas à la nouvelle. Cela débouche sur la troisième phase, au cours de laquelle la jeune génération s'identifie de plus en plus à la nouvelle langue, l'ancienne ayant à ses yeux moins d'intérêt. Il arrive souvent à ce stade que parents et enfants éprouvent une certaine honte à utiliser l'ancienne langue. Les familles qui continuent de la parler voient diminuer le nombre de leurs interlocuteurs et, le domaine d'usage se rétrécissant, cela aboutit à la création de « dialectes familiaux ».

Quel remède à cela ? Dans le cas de beaucoup de langues, il est trop tard pour faire quoi que ce soit, parce que les locuteurs sont soit trop peu nombreux soit trop âgés, ou bien parce que la communauté linguistique est trop occupée par ailleurs à essayer de survivre. Mais bien d'autres langues n'en sont pas à ce stade et on peut encore dans bien des cas les revitaliser. Mais il faut pour cela qu'un certain nombre de conditions soient réunies : la communauté elle-même doit avoir envie de sauver sa langue ; la culture plus vaste dans laquelle elle s'inscrit doit respecter les langues minoritaires ; et il faut des fonds pour financer les cours, le matériel pédagogique et les enseignants.

La mort d'une langue est-elle vraiment une catastrophe ? [...] La disparition des langues devrait nous préoccuper au même titre que celle des espèces animales ou végétales. Car cela réduit la diversité de notre planète. Des décennies de sensibilisation à l'écologie ont fini par nous convaincre que la biodiversité est une bonne chose. La diversité linguistique n'a malheureusement pas bénéficié de la même publicité.

La diversité occupe une place centrale dans la théorie de l'évolution, car elle permet à une espèce de survivre dans des milieux différents et l'uniformisation présente des dangers pour la survie à long terme d'une espèce. [...] Si la multiplicité des cultures est une condition nécessaire pour un développement humain réussi, alors la préservation de la diversité linguistique est essentielle, puisque les langues écrites et orales sont le principal mode de transmission des cultures.

David CRYSTAL, *Courrier international*

Document 2

6 000 langues : un patrimoine en danger

L'immense majorité des langues serait-elle condamnée à disparaître à court terme ? Les linguistes estiment qu'un idiome ne peut survivre qu'à condition de compter au moins 100 000 locuteurs. Or, sur les quelque 6 000 langues qui existent actuellement dans le monde, la moitié compte moins de 10 000 locuteurs et un quart moins de 1 000. Depuis qu'elles se sont diversifiées, au moins 30 000 sont nées et se sont éteintes, souvent sans laisser de trace. A cette très grande mortalité correspond une durée moyenne de vie relativement courte. Rares sont celles qui, comme le basque, l'égyptien, le chinois, le grec, l'hébreu, le latin, le persan, le sanskrit, le tamoul et quelques autres ont soufflé leurs 2 000 bougies.

Ce qui est nouveau, en revanche, c'est la vitesse à laquelle elles périssent en ce moment. En remontant dans le temps, on s'aperçoit que le déclin de la diversité linguistique a été considérablement accéléré par les conquêtes colonialistes européennes qui ont éliminé au moins 15 % des langues parlées à l'époque. [...] La naissance des Etats-nations, dont l'unité territoriale était étroitement liée à leur homogénéité linguistique, a également joué un rôle décisif dans la consolidation des langues adoptées comme nationales, et la marginalisation des autres. Déployant de gros efforts pour instaurer une langue officielle dans l'éducation, les médias et l'administration, les gouvernements ont consciemment visé l'élimination des langues minoritaires.

Ce processus d'homogénéisation s'est renforcé avec l'industrialisation et le progrès scientifique, qui ont imposé de nouveaux modes de communication, rapides, simples et pratiques. La diversité des langues a été alors perçue comme une entrave aux échanges et à la diffusion du savoir. Le monolinguisme est devenu un idéal. C'est ainsi qu'à la fin du XIX^e siècle est née l'idée d'une langue universelle (on a même songé à revenir au latin), qui a donné lieu à une prolifération de langues artificielles. Le volapük a été la première d'entre elles, tandis que l'espéranto a connu le plus vif succès et la plus grande longévité.

Plus près de nous, l'internationalisation des marchés financiers, la diffusion de l'information par les médias électroniques et les autres avatars de la mondialisation ont intensifié la menace qui pesait déjà sur les « petites » langues. Une langue qui n'est pas employée sur Internet « n'existe plus » dans le monde moderne. Elle est hors circuit. Elle est exclue du « commerce ».

Le rythme d'extinction des langues a ainsi atteint des proportions sans précédent dans l'histoire : 10 par an à l'échelle mondiale. L'avenir paraît encore plus sombre. Selon les pronostics, de 50 à 90 % des langues parlées aujourd'hui mourront au cours de ce siècle. Leur préservation est une affaire urgente.

DALF C1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – SYNTHÈSE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétence pragmatique	Respect de la consigne de longueur	<input type="checkbox"/> 0		<input type="checkbox"/> 0,5	
	Respect de la règle d'objectivité	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5
	Réalisation de la tâche : synthèse	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Anomalies	<i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i>				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : synthèse » et « lexique ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : synthèse » et « cohérence et cohésion ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « respect de la règle d'objectivité », « réalisation de la tâche : synthèse » et « cohérence et cohésion ». Le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».				
	<input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
	<input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 99 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
	<input type="checkbox"/> Recopiage : dans le cas où le candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus des ¾ du texte final), attribuez 0 aux critères « lexique » et « morphosyntaxe ».				
<input type="checkbox"/> Longueur excessive : si le candidat produit 300 mots ou plus, il ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour le critère « réalisation de la tâche : synthèse ».					
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 12,5

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.

DALF C1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – ESSAI

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche : essai	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Anomalies		<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche : essai », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 124 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>			
<p>Commentaires (facultatif) :</p> 					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 12,5

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.

4 Production orale

25 points

Préparation : 60 minutes

Passation : 30 minutes environ

DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE :

Le candidat tire au sort deux sujets. Il en choisit un. Ensuite, il dispose d'une heure de préparation. Il doit présenter une réflexion ordonnée à partir du thème indiqué et des documents qui constituent le sujet (8 à 10 minutes). Son exposé sera suivi d'un débat avec le jury (15 à 20 minutes). Lors de la passation, les deux parties s'enchaînent, mais vous signalerez au candidat le passage d'une tâche à l'autre.

SUJET 1

Thème de l'exposé Le travail est-il nécessaire au bonheur ?

DOCUMENT 1

Faut-il aimer son travail pour être heureux ?

S'épanouir dans sa profession est une aspiration forte pour beaucoup d'entre nous. Mais parce que nous n'exerçons pas le bon métier ou que nous l'exerçons dans de mauvaises conditions, cela n'est pas toujours possible. Quelles sont les vraies raisons de nos frustrations professionnelles ? Et comment remettre le travail à sa juste place ?

Aujourd'hui, travailler est une obligation culturelle. « Dans notre société de l'accomplissement personnel, le travail est devenu l'un des principaux vecteurs de la réalisation de soi », confirme le sociologue Vincent de Gaulejac. Au point que même lorsque nous occupons un emploi qui ne nous passionne pas, nous cherchons à y trouver un intérêt. Notre conception du travail est désormais intimement liée à une notion d'enrichissement personnel. « Idéalement, nous aspirons à mettre à profit une part précieuse de nous-mêmes pour en tirer un revenu confortable, constate un journaliste. Cela paraît simple. C'est monstrueusement compliqué. » Car dans la réalité, « ce qu'un employeur attend d'un salarié, ce n'est pas qu'il se fasse plaisir – même s'il l'y encourage –, mais qu'il contribue à la rentabilité de son affaire, l'un n'étant pas toujours compatible avec l'autre », observe Vincent de Gaulejac.

« C'est parce que nous y mettons beaucoup de nous-mêmes que le travail nous expose à la déception », poursuit le sociologue. Exercer le métier de son choix mais dans de mauvaises conditions est un autre motif d'insatisfaction. Françoise, infirmière en hôpital psychiatrique : « On nous demande d'améliorer les relations avec le patient, d'être plus rentable dans le soin, et on supprime des postes. La contradiction est intenable. » Les situations qui engendrent des conflits intérieurs sont nombreuses : ne pas parvenir à équilibrer travail et vie privée (les femmes savent à quel point cet exercice est délicat), se trouver face à un dilemme entre sa mission et ses valeurs... Georges, ancien directeur des ressources humaines dans une entreprise de télécommunications, a ainsi été contraint de procéder à des licenciements qu'il désapprouvait. « J'en ai perdu le sommeil », assure-t-il.

« Ce qui nous réjouit, à la fin d'une journée de travail, c'est d'avoir pu amener une amélioration dans la vie de quelqu'un », affirme un journaliste. « Il ne s'agit pas nécessairement de grands changements. L'industrialisation a rendu plus abstrait ce sentiment d'être utile. Contrairement aux artisans d'autrefois, qui connaissaient leurs clients, les ouvriers, par exemple, ont perdu le bénéfice de connaître ceux qui profitent de leur production... » Pour résumer le journaliste, aujourd'hui encore, deux conceptions du travail s'affrontent : schématiquement, celle héritée de la classe ouvrière, pour qui travailler n'est qu'un moyen (de nourrir sa famille, de s'offrir du temps libre), et celle héritée des classes moyennes, qui l'envisagent comme une fin en soi, une condition indispensable au bonheur. En ces temps de difficultés économiques, la première vision a tendance à l'emporter, on se réjouit d'avoir du travail ! Un pragmatisme qui n'interdit pas de vouloir améliorer sa situation professionnelle, sans attendre pour autant qu'elle la comble totalement.

« Remettre le travail à sa juste place est vital, certifie une psychanalyste. Il faut accepter le fait que le travail idéal n'existe pas, que la vie professionnelle n'est pas tout et que l'on ne peut pas tout avoir en même temps. » Ce qui manque à notre travail peut et doit être cultivé ailleurs.

Christilla PELLÉ DOUEL, www.psychologies.com

DOCUMENT 2**Des vertus de la paresse**

Synonyme de servitude dans l'Antiquité romaine, le travail est devenu une valeur des sociétés modernes. Et si la paresse nous mettait sur la voie d'une société plus juste favorisant l'épanouissement de chacun ?

La question de la place du travail dans la société est aujourd'hui plus vive que jamais. Le développement des technologies a permis une augmentation importante de la productivité et a soulagé les hommes de nombreuses tâches ingrates ; pourtant, le travail occupe encore une très large place dans nos existences.

D'après un économiste nord-américain, le travail est sur la pente d'un inexorable déclin. Du fait de l'automatisation et de l'informatisation, une large part des emplois dans tous les secteurs d'activité est amenée à disparaître et à rendre inutile une grande partie de la population active. Face à ce problème social, il préconise de réduire le temps de travail, de repenser la distribution des richesses autrement que sur la base de la production et de développer davantage l'économie sociale et la sphère associative qui oeuvrent au bien-être d'autrui. Une vision qui rejoint celle de la sociologue française Dominique Méda : elle en appelle à relativiser la place du travail dans nos sociétés au profit des activités sociales et politiques, qui développent l'autonomie et la coopération. La vie humaine ne se résume pas à la production.

Travailler moins, est-ce paresser ? Non, soutient le rédacteur en chef d'un magazine économique qui, chiffres à l'appui, fait état de l'excellente productivité des Français.

Et la réduction du temps de travail est-elle suffisante pour mieux répartir le travail ? N'est-ce pas toute une échelle de valeurs et un mode de vie qu'il convient de construire ? Ne pourrait-on pas concevoir une société où chacun serait libre de choisir de travailler plus ou moins ? Les défenseurs de la décroissance invitent pour leur part à consommer moins, à travailler moins et à réformer en profondeur les modes de vie et notamment notre consommation. Une question de survie, expliquent-ils, pour réduire l'impact écologique et le prélèvement des ressources naturelles, mais aussi une volonté de promouvoir d'autres valeurs : l'altruisme, la coopération, le loisir, etc. Outre que cela favoriserait notre épanouissement, un peu de paresse sauverait-il le monde ? Ce n'est peut-être pas si improbable.

Catherine HALPERN, www.scienceshumaines.com

SUJET 2**Thème de l'exposé**
L'espèce humaine peut-elle préserver
la biodiversité ?**DOCUMENT 1****Biodiversité : de quoi parle-t-on ?**

Entretien avec Robert Barbault, Professeur à l'université Paris VI, directeur du département Écologie et gestion de la biodiversité du Muséum national d'histoire naturelle.

La notion de « biodiversité » a-t-elle un sens précis pour le biologiste ?

Les biologistes ont toujours parlé de « diversité des espèces » et, comme on le sait, la « biodiversité » est apparue comme un concept politique en 1992, à l'issue de la conférence de Rio. Je pense cependant que, d'un point de vue scientifique, il apporte une idée oubliée : celle que l'homme est partie prenante de la biosphère. Cela permet de prendre en considération le rôle de la diversité dans l'évolution des sociétés humaines. Cela a pour conséquence que le sujet concerne non seulement les biologistes, mais aussi les autres spécialistes des sciences de la vie, de l'homme et de la société. C'est un concept qui porte un regard écologique sur le monde et oblige à considérer les interactions entre tous les compartiments du système planétaire, y compris les aspects humains, économiques et sociaux.

Y a-t-il des raisons scientifiquement établies pour qu'une telle problématique s'impose maintenant ?

À l'échelle des temps géologiques, l'évolution entraîne une augmentation du nombre des espèces vivantes avec, de temps en temps, une grande crise d'extinction. Ces crises sont suivies de nouvelles expansions. Il y a donc une capacité naturelle de la biosphère à produire de la diversité et à faire face à son érosion. D'ailleurs, aucune espèce vivante n'est éternelle. La nature change tout le temps et la diversité est la stratégie qui lui permet de s'adapter au changement. Si l'on considère la période actuelle, on voit cependant qu'une espèce a particulièrement réussi : la nôtre. Elle a envahi la Terre, occupe de plus en plus d'espace, transforme les paysages, morcelle les milieux, détruit les forêts et modifie les climats. Ce phénomène a forcément des conséquences sur l'ensemble du vivant. Dans quelle mesure ? C'est là que la discussion commence. Certains additionnent les bactéries et les éléphants et affirment que 30 000 espèces disparaissent chaque année... C'est très spéculatif, car on ne maîtrise pas le nombre global d'espèces existantes. On peut faire des constats plus mesurés, sur les vertébrés par exemple. Il en existe 50 000 espèces ; en moyenne, une espèce vit cinq millions d'années, de sorte que l'on estime normal le rythme d'une disparition par siècle. Or, pour le XX^e siècle, on relève déjà 260 disparitions de vertébrés. Il y a donc eu une accélération du phénomène. De plus, il n'y a pas que les extinctions qui comptent. Si on observe le déclin d'espèces comme les oiseaux communs, c'est que la qualité de leurs milieux de vie se dégrade. L'impact humain sur la diversité est indéniable.

Quelles conséquences cette érosion de la biodiversité peut-elle avoir ?

Le milieu de vie des oiseaux communs est aussi le nôtre. La dégradation des milieux amène des fluctuations brusques. Ces déséquilibres induisent des risques d'épidémie et de proliférations spécifiques. Plus on déséquilibre, plus on oblige à des interventions lourdes. Prenons un exemple : dans les vallées situées près de New-York, l'eau a été potable jusque dans les années 90, puis a cessé de l'être, à cause des pollutions agricoles et de la disparition des filtres naturels. L'assainissement de l'eau entraînait un coût énorme. On a donc décidé de restaurer les conditions antérieures, ce qui a été également coûteux mais dans une moindre mesure, et ne le sera plus à l'avenir. On prend ainsi peu à peu conscience que la protection des milieux est économiquement intéressante. La protection de la biodiversité n'est pas seulement une mesure conservatoire : c'est une condition du développement durable.

Propos recueillis par Nicolas JOURNET, *Sciences Humaines, Hors-série n°49*

DOCUMENT 2**« Les espèces naissent, prospèrent puis disparaissent »**

Christian Lévêque, hydrobiologiste, évoque les menaces pesant sur la biodiversité, le rôle de l'être humain et les mesures à mettre en oeuvre pour préserver les espèces menacées.

Sciences-et-Avenir.com : Quelles sont les menaces qui pèsent sur la biodiversité ?

Christian Lévêque : On classe généralement les menaces sur la biodiversité en quatre grandes catégories : la pollution, la destruction d'habitat, la surexploitation et les introductions d'espèces qui peuvent concurrencer les espèces autochtones. Cela est vrai, c'est l'aspect factuel, mais si on regarde un peu plus loin, les raisons de l'érosion de la biodiversité sont dans les comportements sociaux. Ce qui est en cause, c'est le profit à court terme : on exploite le plus vite possible pour faire le plus d'argent rapidement. C'est la corruption qui existe dans tous ces domaines de protection des ressources naturelles. Et c'est la pauvreté : dans les pays les plus démunis, la biodiversité est une source de profit que ce soit par la surexploitation ou par le braconnage. [...]

Vous dites que l'être humain est aussi un créateur de biodiversité ?

Bien sûr, d'abord nous avons manipulé les plantes pour créer de nouvelles variétés, puis les animaux. Nous générons aussi des conditions propices à l'émergence de nouvelles espèces. La différence réside dans l'échelle de temps : il est bien plus rapide de détruire une espèce que d'en créer une. La mondialisation, le transfert de spécimens d'un continent à l'autre sont autant de facteurs créateurs de biodiversité. On a longtemps cru que, pour qu'une nouvelle espèce apparaisse, il fallait qu'une population soit isolée. Il existe maintenant un autre modèle dans lequel il apparaît que des espèces peuvent évoluer différemment au sein d'un même milieu.

Nous avons néanmoins le devoir de préserver la biodiversité mais peut-on sauvegarder toutes les espèces ?

Premièrement, il faut bien dire que l'on ne souhaite pas protéger toute la biodiversité. On cherche, par exemple, à détruire ou à cantonner les micro organismes pathogènes qui représentent également de la biodiversité, compte tenu de leur nombre et de leur omniprésence sur la planète. Ensuite, il me semble impossible de pouvoir protéger toutes les formes de vie actuelles. Nous allons nécessairement devoir faire des choix. Lesquels ? Je dirai qu'un côté affectif fait que nous nous intéressons plus aux vertébrés et aux mammifères. C'est aussi une question de point de vue : quand je pose cette question à mes collègues africains, ils me répondent qu'ils veulent protéger ce qu'ils connaissent et qui leur est utile. Pour moi, par exemple, la disparition des orangs-outans de Bornéo, parce qu'on détruit leur habitat pour planter des palmiers à huile pour faire des agrocarburants, me pose problème.

Propos recueillis par Joël IGNASSE, Sciences-et-Avenir.com

DALF C1

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : monologue suivi (8 à 10 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction (15 à 20 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique (pour les deux parties de l'épreuve)	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Monologue suivi : sujet n°				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.



FRANCK DUBOSC **AURE ATIKA**

BANDE-ANNONCE
Compréhension audiovisuelle

REGARDE !

Entrée en matière

1a. L'affiche - Sélectionnez les adjectifs illustrant l'humeur du père :

- épanoui
- désemparé
- dépassé
- heureux
- calme
- débordé
- serein
- exténué
- tranquille
- nerveux

1b. Le titre - Imaginez les raisons du départ de la mère :

.....

.....

.....

.....

.....

1er visionnage

2. Retrouvez l'activité de la mère de famille :

.....

3. Retrouvez qui la sollicite et pourquoi ?

1. sa fille

a. Il n'y a plus d'eau chaude !

b. Il est où l'ipad ?

2. son mari

c. J'ai mal à la tête. Je veux pas aller à l'école !

3. son fils aîné

d. Tu pourras m'aider avec le contrat de la succursale ?

4. son fils cadet

e. Il est où mon sac de cours ?

4. Retrouvez ce que pense le mari des journées de sa femme :

.....

.....

5. Retrouvez ce qu'elle décide de faire. A votre avis, pourquoi ?

.....

.....

2ème visionnage

6. Remettez dans l'ordre les instructions :

a. « Tu files* avec Joseph (à la maternelle). »

b. « Tous les plats cuisinés pour ce soir-là sont déjà au frigo. »

c. « Tu retournes chercher Maxime, qui t'attendra chez son copain Léon. »

d. « Tu retournes à l'école et tu déposes les enfants. »

* filer (fam.) : aller vite, en se dépêchant.

7. Retrouvez tous les indices qui montrent que le mari ne s'est jamais occupé de l'emploi du temps de ses enfants :

.....
.....
.....

Vocabulaire

8. Retrouvez tous les problèmes que le mari rencontre pendant l'absence de sa femme. Associez les étiquettes aux images.

a. Il renverse quelqu'un en reculant.

b. Il tombe en testant un jeu vidéo.

c. Il ne sait pas comment gérer les premières règles de sa fille.

d. Le grille-pain prend feu.

e. Il tombe de la barrière du jardin.

f. Son fils l'asperge d'acide citrique.

g. Il fait des cauchemars.

h. Une canette lui explose à la figure.

i. Il casse le rétroviseur de sa voiture

j. La machine à café déborde et lui explose à la figure.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

9. A l'aide des icônes, expliquez ce que le mari pense des journées de sa femme et ce qu'il en est réellement :



Production écrite

10. Aidez ce mari à rédiger sa lettre d'excuses. Il racontera ce qu'il a fait pendant l'absence de sa femme, les problèmes auxquels il a été confronté et ce dont il se rend finalement compte.

 Envoyer	De ▼	
	À...	
	Cc...	
	Objet	

Ma chérie,

Références bibliographiques et sitologies à consulter

Blanchet, Ph. (2005). *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (L'exemple du français langue étrangère)*, Presses universitaires de Rennes 2.

Blanchet, Ph. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Rennes 2 Haute-Bretagne.

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action:*

[http://www.aplylanguesmodernes.org/article.php3?idarticle=865.](http://www.aplylanguesmodernes.org/article.php3?idarticle=865)

Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris. Didier.

Coste, D. (1976). *Un Niveau-Seuil, publics et domaines*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Un Niveau Seuil, Le français dans le monde.

Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur

Lallement, B. (Ed) (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues. La Cadre Commun Européen de Référence pour les langues. Ecole, collège, lycée*. Paris : Hachette

Noël-Jothy, F., Sampsonis, B., (2006) *Certifications et évaluations en FLE*, Hachette FLE.

Scallon, G., (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck.

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

Veltcheff, C., Hilton, S., (2003), *L'évaluation en FLE*, Hachette, FLE.

<https://www.francepodcasts.com/delf-b1-2/>

<https://flippizz.com/le-cinema-et-la-famille/>