

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **LE CLES : UNE REVOLUTION TRANQUILLE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'EVALUATION DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES**

**Marie-Thérèse MAURER\***

*\*Université Lumière Lyon2*

---

**Mots-clés :** certification - évaluation -CECRL- compétences - perspective actionnelle

**Résumé :** *Lorsque la certification nationale CLES, adossée au CECRL est créée en 2000, c'est une véritable révolution qui va avoir lieu dans le domaine, jusque là peu reconnu, de l'enseignement universitaire des LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Elle se distingue de l'évaluation normative classique des autres tests et certifications par une pédagogie de projet et une validation de toutes les compétences, y compris la production orale. D'apprenant passif, l'étudiant devient alors acteur d'un scénario avec une mission à accomplir. C'est souvent grâce au CLES que le CECRL arrive à l'université et de ce fait, une nouvelle démarche didactique y fait son entrée et qui permettra, comme nous le verrons, une réflexion, une modification en profondeur de l'organisation et des pratiques pédagogiques.*

---

Jusque dans les années 1990, l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) à l'université n'est pas considérée comme une priorité et n'y suscite que peu d'interrogations et de remises en questions. Pourtant, il est difficile d'ignorer le faible niveau opérationnel des étudiants dans ce domaine à l'issue de leurs études. Ce constat peu reluisant n'est toutefois pas limité à l'enseignement de cette discipline au niveau post-bac, les mêmes conclusions étant déjà tirées au niveau du secondaire en particulier en ce qui concerne les compétences de production orale. C'est que les méthodes d'enseignement privilégient un apprentissage centré sur l'acquisition formelle de la langue à partir, notamment des notions structurelles de la langue-cible prévoyant surtout de favoriser la compréhension et l'expression écrites. Mais depuis plus de vingt ans, une évolution s'est faite, tendant à démontrer qu'apprendre une langue ne relevait pas uniquement des savoirs, et qu'elle ne pouvait s'acquérir réellement sans savoir-faire. Le développement « d'approches communicatives » au sens où l'entendent des didacticiens comme Coste, Germain ou Hymes en sont l'amorce, On s'éloigne de la conviction selon laquelle apprendre une langue consisterait à développer des habitudes et progresser grâce à des exercices structuraux pour considérer qu'il s'agit d'un processus interne à l'apprenant qui doit se mettre en marche. Toutefois, il faudra encore attendre avant que ne soit clairement formulée l'importance de l'authenticité tant dans les documents proposés à l'apprenant que dans celle de la mise en situation. L'évolution des approches est en marche et connaîtra en 2000, un véritable bouleversement.

Au début des années 2000, et dans le sillage des accords de Bologne<sup>1</sup> qui visaient à faire converger les systèmes d'enseignement supérieur vers une structure plus transparente, la politique éducative de l'enseignement supérieur français est dominée par l'instauration de la nouvelle organisation des cursus en trois cycles distincts : Licence, Master et Doctorat, la fameuse réforme LMD. Elle prévoit, entre autres, des enseignements transversaux en langues, en nouvelles technologies (NTE à l'époque) et en UE libres (Unité d'Enseignement d'ouverture que l'étudiant peut choisir librement). Or, c'est justement en langue vivante transversale que de grands changements s'amorcent, d'une part avec la parution en 2001 du Cadre Européen commun de Référence pour les Langues vivantes (CECRL) et, d'autre part par l'arrêté du 20 mai 2000<sup>2</sup> portant création d'un Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES). La combinaison de ces trois éléments se révélera déterminante pour l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) : le LMD en officialisant la légitimité et la place de la langue vivante dans le parcours Licence, le CECRL en posant

---

<sup>1</sup> Déclaration de Bologne signée par 29 états (dont la France) en juin 1999

<sup>2</sup> Arrêté du 20 mai 2000, modifié le 25 avril 2007

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

les bases d'une nouvelle approche par compétences de l'apprentissage de la langue et en servant de base à la certification CLES et, enfin et surtout, le CLES lui-même, première certification nationale en langues vivantes étrangères pour la formation initiale dans le supérieur qui va permettre d'opérer une véritable révolution de l'enseignement et l'évaluation des LVE à l'université.

### **1. Situation des LVE à l'université avant 2000**

Il faut bien dire que jusqu'en 2000 la place des langues pour non spécialistes à l'université souffre d'un déficit de reconnaissance. Elles ne sont d'ailleurs pas présentes dans toutes les composantes et il est plutôt rare que la possibilité d'étudier deux LVE y soit proposée. C'est que cet enseignement est un peu en marge dans des établissements qui ont traditionnellement et prioritairement pour vocation, d'offrir une spécialisation disciplinaire aux étudiants et des domaines de recherche aux universitaires.

Rien d'étonnant alors à ce que les enseignants-chercheurs linguistes soient peu tentés par ce type de cours qui est le plus souvent confié à des lecteurs ou des vacataires. Mais cette catégorie de personnels, dont la compétence est pourtant indéniable, a un défaut majeur : les lecteurs ne sont là que pour une courte période, et les vacataires qui ont un emploi principal ailleurs, sont tributaires de l'emploi du temps imposé par leur établissement et susceptibles de ne plus avoir la même disponibilité d'une année sur l'autre. Par ailleurs, en l'absence d'une véritable coordination et d'un mode opératoire définis, une harmonisation des méthodes pédagogiques, des objectifs poursuivis et des apports aux apprenants est difficilement concevable. En effet, le lecteur ou le maître de langue ont certes l'avantage d'être natifs dans la langue-cible ce qui pourrait être extrêmement profitable pour la langue de communication mais les modes opératoires les supports et les contenus sont souvent spécifiques au pays-cible et différents de ceux des chargés de cours souvent formatés par les préparations au concours, les méthodes d'enseignement du secondaire, les recommandations des IPR<sup>3</sup> et les manuels.

Il est donc difficile, dans ces conditions, de mettre en place une démarche didactique et un dispositif pédagogique pérennes ce, d'autant plus que le niveau langagier des apprenants issus de sections et d'établissements du secondaire différents est forcément extrêmement variable en fonction des compétences travaillées dans l'optique de l'épreuve au baccalauréat, des résultats obtenus et de la motivation de l'apprenant..

Les conditions de travail constituent un obstacle supplémentaire dans ce contexte. En effet, nombre d'universités appliquent aux langues les dispositions générales liées aux TD (Travaux Dirigés) qui prévoient un effectif de 40 étudiants par groupe. Se pose alors la question des contenus, des supports de cours, et, surtout des objectifs envisageables. Ces objectifs ne peuvent évidemment pas être de type interactif (autre que vertical) ni même communicatif. Un état des lieux effectué en 2001 à l'université Lyon2 montre que les activités proposées se focalisaient principalement sur des tâches de compréhension orales et écrites (textes, projection de films, traduction, points de grammaire...), les tâches de production étant attendues dans le cadre d'une évaluation sommative. Une autre piste est suivie par certaines UFR<sup>4</sup>. La LVE doit alors se mettre avant tout au service de la discipline étudiée. Les supports et contenus de cours se cantonnent alors à une certaine technicité souvent en lien avec les autres enseignements et ont pour but avoué de faire acquérir la langue de spécialisation. Mais c'est aller un peu vite en besogne sachant qu'au sortir du lycée les apprenants sont très loin des niveaux imaginés par les instructions officielles<sup>5</sup>. Ils sont ainsi souvent plus près du niveau « survie » que du niveau « autonome. ». Comment alors imaginer que l'assimilation d'une langue spécifique peut être possible dès lors que les bases générales ne sont pas acquises? Le traitement des LANSAD se fait donc non pas en transversal mais, dans bien des cas, au sein des composantes avec un bilan extrêmement insuffisant. C'est ce que les didacticiens réunis à Rüschlikon en Suisse ont relevé dès 1991 pour plusieurs pays, ce qui les a amenés à mettre en place une réflexion suivie et englobant des experts internationaux didacticiens, linguistes et institutionnels de plusieurs pays qui travailleront pendant plus de sept ans pour élaborer des propositions au niveau européen.

Face à ce constat peu reluisant et parallèlement aux travaux menés sur les échelles de niveau et l'évaluation par compétences<sup>6</sup>, les années 1990 ont été marquées par l'éclosion, dans les universités, des centres de ressources en langues s'appuyant notamment sur les outils informatiques. Il s'agit là d'une première grande tentative d'offrir aux étudiants un espace d'information, d'apprentissage et de

<sup>3</sup> Inspecteur Pédagogique Régional

<sup>4</sup> Unités de Formation et de Recherche

<sup>5</sup> niveau B2 pour les bacheliers !

<sup>6</sup> ALDERSON, DAVIDSON, GIPPS, NORTH.....

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

remédiation, une sorte de guichet unique des langues transversales à l'université. La taille, les statuts, les missions les domaines de compétence et le rattachement de ces centres de ressources varient selon les établissements et la politique de leur gouvernance. Dans certains cas, ils font partie d'une UFR (souvent l'UFR de Langues), dans d'autres, ils représentent un service commun ou font partie du service documentaire d'autres encore sont départements d'université et, ont, de fait, un statut de composante et une liberté certaine d'action qui permet d'entrevoir de nouveaux horizons. Pour le développement pédagogique et institutionnel des LVE à l'université. Ils vont introduire un tout nouveau mode opératoire. En effet, la mise en place de ces espaces est indissociable de l'évolution des nouvelles technologies, de l'apparition des didacticiels et du travail en ligne synchrone ou asynchrone. Cette nouvelle approche de l'apprentissage des langues va également permettre des avancées importantes dans le domaine de l'autonomisation de l'apprenant et du rôle de l'enseignant que la généralisation des TICE va modifier en profondeur et ouvrir la voie des parcours personnalisés, de l'autonomie guidée et de la gestion des groupes hétérogènes.

### **2. Les années 2000, le CLES, le CECRL et le LMD**

Les années 1990 ont été marquées par le travail international d'experts en linguistique et en didactique des langues dont l'objectif est de proposer un apprentissage par compétences, et une évaluation qui prévoit 6 niveaux du A1 au C2. C'est ainsi qu'est publié, en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues vivantes que ses auteurs présentent comme une boîte à outils à destination des enseignants et des apprenants. Le chapitre 2 de l'ouvrage précise la méthodologie mise en place où la perspective actionnelle et l'interculturalité sont des éléments essentiels et où l'apprentissage se décline non seulement en savoirs mais aussi et surtout en savoir-faire et savoir-être<sup>7</sup>.

En 2000, le ministre de l'éducation nationale Jack Lang, qui, à l'époque, chapeaute l'enseignement de la maternelle au supérieur, crée une certification spécifique à l'enseignement supérieur, le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Cette certification a la particularité d'être nationale et officielle contrairement à celles en cours qui sont des tests ou certifications proposés par des organismes privés.

Parmi les didacticiens consultés pour l'élaboration de la nouvelle politique générale des langues figure Claude Hagège, professeur au Collège de France<sup>8</sup> et ardent défenseur du plurilinguisme. Le format du CLES est totalement innovant car, pour la première fois, on propose, au sein de l'université, une démarche actionnelle pour une certification qui prévoit un scénario dont le candidat sera l'acteur. Elle fait suite à une certification du même type mise en place quelques années plus tôt (en 1995) pour la formation continue, Le DCL « Diplôme de Compétences en Langues ». Le CLES, instauré pour la formation initiale dans l'enseignement supérieur, est proposé, au départ, pour l'allemand, l'anglais et l'espagnol langues auxquelles, progressivement, s'ajoutent l'arabe, le chinois, le grec moderne, l'italien, le néerlandais, le polonais, le russe). Cet arrêté de 2000, portant création du CLES est courageux et décapant, comme le montre le début du rapport de présentation<sup>9</sup> :

« La création du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) correspond à une attente réelle. La pratique des langues, dont on s'accorde à dire qu'elle est devenue essentielle dans le monde contemporain, est globalement insuffisante dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités. Les dispositions réglementaires actuelles sont loin de donner satisfaction pour développer vraiment cette pratique. C'est pour favoriser et valoriser la maîtrise des langues par l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur qu'est créé le certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur (CLES). »

---

<sup>7</sup> p.15 : « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social »

<sup>8</sup> Signature de la convention Etat-Région sur l'enseignement des langues vivantes dans l'académie de Strasbourg : Discours de Jack La Ministre de l'éducation nationale

Paris le 18 octobre 2000. : J'ai pris ces premières décisions après avoir consulté Claude HAGEGE, professeur au collège de France et j'ai chargé l'inspecteur général Francis GOULLIER de concevoir et mettre en place un plan général de développement des langues vivantes, tous les niveaux, de l'école à l'université, que je rendrai public à la rentrée.

<sup>9</sup> Arrêté du 20.05.2000

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

C'est également une décision forte car elle reconnaît explicitement la nécessité d'innover par une démarche et un contrôle qualité universitaires. Par ailleurs, la volonté affirmée d'une évaluation mettant l'accent sur la langue de communication est en total décalage avec les tests et certifications commerciaux. En affichant l'importance d'une cohérence et d'une lisibilité apportée par l'adossement au CECRL, il pointe l'originalité de la démarche par rapport à l'évaluation sur toutes les compétences, des éléments que ne présentent alors pas les certifications privées existantes .

Les objectifs fixés visent à valoriser les compétences langagières et communicatives dans le cadre des LANSAD à l'université. En effet, le CLES met l'accent sur les activités de production et se distingue des autres certifications qui, généralement, ne les évaluent pas, par la prise en compte de la production orale et l'interaction (en particulier pour le CLES2 et le CLES3). Il s'agit également de proposer un socle commun aux étudiants en langue et en TICE par le biais du CLES et du C2i<sup>10</sup>. On sait que ce sont ces acquis qui sont souvent déterminants sur un CV et obtenir ces certifications permet de garantir aux étudiants un niveau critérié. Par ailleurs, il s'agit de défendre le plurilinguisme et les langues modimes ou en perte de vitesse en évitant le tout anglais. C'est la raison pour laquelle Jack Lang préconisa d'emblée que chaque étudiant devrait avoir obtenu 2 certifications CLES à la fin de son cursus<sup>11</sup> :

« Ce certificat, qui comporte trois niveaux, pouvant éventuellement être subdivisés en sous-niveaux, a pour objet de valider les compétences acquises dans une ou plusieurs langues par les étudiants. Indépendant du ou des diplômes de spécialité, il sera joint à ce ou ces diplômes avec la mention du niveau correspondant, de façon à ce qu'à l'issue de ses études tout étudiant puisse faire valoir la nature exacte de ses compétences en langues.

La logique même de cette certification est qu'elle soit obligatoire à terme pour tous ceux qui entreprennent ou reprennent des études d'enseignement supérieur et que d'autre part l'obligation porte sur deux langues : dans le monde actuel la connaissance, même partielle, d'une deuxième langue étrangère, est un atout incontestable qui apparaît même de plus en plus comme une nécessité pour tous ceux qui sont appelés à travailler dans ou en relation avec des pays étrangers. «

C'était, pensait-il sans doute, comme Hagège<sup>12</sup>, le meilleur moyen de maintenir, à côté de la langue anglaise, qui, à l'époque de la mondialisation, occupe la première place, une autre langue. La réalité du terrain n'a pas répondu à ses attentes puisque les étudiants qui présentent le CLES l'obtiennent à plus de 70% en anglais et sont rares à en passer un deuxième dans une autre langue. C'est enfin la possibilité à travers cette certification d'offrir une lisibilité européenne du fait de son adossement et de sa correspondance au CECRL.

Le CLES englobe trois des six niveaux définis dans le CECRL. Les niveaux inférieurs n'y sont pas représentés partant du principe que les étudiants ont au moins obtenu un niveau A2 dans le secondaire. Ainsi, aux niveaux CLES1, CLES2 et CLES3, correspondent respectivement les niveaux B1,B2 et C1 du CECRL. L'impact innovant de cette certification ne s'arrête pas là. En effet, l'évaluation proposée n'est ni un score ni une note mais une validation portant sur les quatre voire les cinq compétences (si on y adjoint l'interaction orale). Pour obtenir la certification il faut que toutes les compétences soient validées. Aucune compensation entre compétences n'est prévue : réussir le CLES, signifie donc, satisfaire à tous les descripteurs du niveau du CECRL correspondant. Mais la véritable révolution réside dans le format des épreuves qui relève d'une toute nouvelle approche dans ce contexte : c'est un scénario qui est proposé aux candidats et ils y joueront le rôle principal. Avec des supports audio, vidéo ou des documents écrits ceux-ci effectuent des micro-tâches qui les mèneront à une macro-tâche de production écrite et orale, donc une tâche finale à réaliser, aboutissement d'un cheminement, et d'un guidage.. D'interlocuteur passif qui se soumet à une série d'exercices imposés, l'étudiant devient acteur de son apprentissage et se retrouve ainsi au coeur du dispositif pédagogique et de l'approche actionnelle. Cette perspective actionnelle reprend les 3 composantes de l'approche communicative (linguistique, socio-linguistique et pragmatique) et considère que les apprenants sont des acteurs sociaux qui ont des tâches, non seulement langagières mais également opérationnelles, à accomplir.

---

<sup>10</sup> C2i Certificat Informatique et Internet

<sup>11</sup> Arrêté du 20.05.2000

<sup>12</sup> Claude HAGEGE dans un article de l'Express du 28.03.2012 : *Imposer sa langue c'est imposer sa pensée* : « Le problème est que la plupart des gens qui affirment "Il faut apprendre des langues étrangères" n'en apprennent qu'une : l'anglais. Ce qui fait peser une menace pour l'humanité tout entière. »

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Un référentiel précis et un cahier des charges exhaustif et révisable, en fixent les modalités structurelles et organisationnelles. Le candidat se voit proposer une mise en situation sur la base de documents authentiques, visuels, audio et/ou vidéo traitant d'une thématique réaliste, un scénario dans lequel le candidat-acteur aura à remplir un rôle vraisemblable et auquel il peut s'identifier. Le CLES1 le met ainsi en position de mobilité (découverte d'universités et de structures ou situations en lien avec le monde étudiant dans le pays-cible), et atteste notamment de sa capacité à s'insérer dans un programme d'études dans une université étrangère. Le CLES2 le confronte avec des faits de société et atteste de sa capacité à restituer, présenter, exposer et défendre un point de vue sur des thématiques générales, tandis que le CLES3 atteste de la capacité de l'étudiant à intervenir et interagir par rapport à son domaine de spécialisation dans le cadre d'une présentation ou d'un colloque. La mission finale est du domaine de la production écrite et orale : pour le CLES1, le candidat va rédiger un courrier et enregistrer deux messages sur un répondeur, pour le CLES2 il aura à écrire une synthèse des documents et interagira à l'oral avec un autre candidat sur une problématique liée à la thématique du sujet (jeux de rôle) où tous deux ont pour objectif de parvenir à un consensus. Cette épreuve, innovante permet non seulement d'évaluer les acquis langagiers des apprenants mais prend également en considération les critères pragmatiques, qui dans des situations de mobilité se révèlent souvent d'une grande importance. Le CLES3 amène le candidat à présenter la synthèse des documents étudiés, devant un jury comprenant obligatoirement un professionnel du domaine de spécialité. Cette présentation suivie d'un entretien avec le jury, précède la production écrite et peut permettre éventuellement une remédiation avant de passer à la rédaction d'un abstract.

La mise en place de cette certification à l'université a également eu un impact important et quasi révolutionnaire en amont. Il était en effet impensable de continuer à envisager l'enseignement/apprentissage en langues vivantes de la même manière. On l'a vu, les cours, souvent confiés par les enseignants-chercheurs (peu intéressés par le transversal) à des lecteurs ou des vacataires, ne bénéficiaient ni de véritables modes opératoires ni d'un réel dispositif pédagogique. Les enseignants se retrouvaient le plus souvent face à des groupes de TD (Travaux Dirigés) de quarante personnes, un nombre qui rend la pratique d'une langue « vivante » quasi impossible... Or, si l'on veut que les étudiants puissent réussir le CLES qui met l'accent sur la langue de communication et l'autonomisation de l'apprenant, des changements organisationnels, pédagogiques et didactiques s'imposent. Dans ce contexte, le CLES et le CECRL sont étroitement liés et il est intéressant de constater que la plupart des établissements qui ont adopté le CLES dans les premières années, ont pu, par ce biais, introduire le CECRL alors encore peu connu, et mettre en place une approche par compétences et un enseignement prenant en compte la langue de communication et l'interaction. Ces modifications de contenu ont eu des conséquences positives d'ordre organisationnel et pédagogique : d'une part, et en toute logique, s'agissant de l'accent mis sur la communication voire le co-actionnel ou le communic'actionnel (pour reprendre le concept développé notamment par Christian Puren et par Claire Bourguignon<sup>13</sup>), une baisse nécessaire et notable des effectifs de groupe de langue ? D'autre part,, l'adoption des niveaux du CECRL, du développement des compétences entraîne une nouvelle vision de l'apprentissage des langues, appelle un encadrement averti et impulse, enfin, la mise en place d'un dispositif pérenne, et, de ce fait d'une équipe pédagogique qui le soit également. Au niveau des groupes se présente aussi l'opportunité de prévoir des groupes de niveaux (A2,B1, B2, C1) qui permettront aux étudiants d'avancer à leur rythme.

En 2002 la France met officiellement en place le LMD destiné, dans l'esprit des accords de Bologne, à harmoniser les diplômes au niveau européen et à faciliter la mobilité par l'introduction des crédits ECTS<sup>14</sup> qui deviennent, en outre, le nouveau barème des unités d'enseignement dans les universités françaises. Il apporte également une nouvelle structuration du parcours Licence en trois blocs distincts constitué de 2 majeures, liées à de la spécialisation et d'un bloc d'enseignements transversaux dans lequel on trouve l'enseignement des langues et des nouvelles technologies. Cette inscription dans le parcours-type des établissements signifie pour les LANSAD un changement radical qui en officialise à la fois l'importance et la transversalité. Un certain nombre d'universités, conscientes des enjeux de la transversalité et de la nécessité d'un socle commun vont prévoir également une certification pour les

---

<sup>13</sup> PUREN : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle » (2002) et BOURGUIGNON : « De l'approche communicative à l' »approche communic-actionnelle « en didactique des langues-cultures » (2003)

<sup>14</sup> ECTS : European Credits Transfer System

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

langues et les TICE qu'ils inscrivent sur la maquette de la formation, et offriront aux étudiants la certification CLES et C2i à l'intérieur du parcours Licence, garantissant ainsi d'une part, un enseignement harmonisé (adossé au CECRL pour ce qui est des langues) dans ces deux disciplines et, d'autre part, une situation de réussite quelque soit l'issue des études.. L'étudiant pourra, ainsi, valoriser son niveau en langues et TICE dans le cadre d'un concours, d'une recherche d'emploi, de job en France ou à l'étranger. Cette nouvelle organisation des cursus et la mise en place de la certification donne enfin une identité propre aux équipes pédagogiques des LANSAD. Petit à petit on voit apparaître des profils de PRAG et de MCF dont les missions prévoient l'enseignement en LANSAD, la coordination, le suivi décès LVE, et qui sont parfois fléchées certifications ou CLES, des recrutements, qui, quelques années plus tôt n'auraient pas été envisageables... la coordination des langues transversales. Les équipent se forment souvent au sein des centres de ressources en langues et de la recherche appliquée en didactique des langues. C'est auprès de ces enseignants que l'on trouve également les concepteurs et les examinateurs de la certification CLES.

### **3. Le CLES et la démarche-qualité**

Toute l'organisation de la certification est du ressort des universités, est basée sur la mutualisation et la démarche-qualité. Les sujets sont nationaux, conçus au sein des universités par des enseignants titulaires. Deux relecteurs (issus d'autres établissements) en suivent l'élaboration et s'assurent de la fidélité au cahier des charges. Une fois, le sujet achevé et approuvé, il doit encore être examiné puis accepté par un comité de validation avant d'être rendu anonyme, eodé, puis d'être déposé sur une base de données pour être envoyé de façon aléatoire aux universités, centres d'examen qui organisent des sessions CLES. Les examinateurs experts et formés au CECRL et à la perspective actionnelle corrigent les copies anonymes et évaluent les productions des candidats à l'aide de grilles d'évaluation critériées élaborées à partir des descripteurs du CECRL et parfois adaptées selon les langues. Elles sont, tout comme le cahier des charges, révisables chaque année dans le cadre des travaux d'un comité scientifique. Pour que la certification soit validée, toutes les compétences doivent l'être. Il n'y a donc pas de compensation possible entre les compétences. L'évaluation porte sur l'accomplissement de la mission, reconnaît le rôle de guidage des micro-tâches de compréhension et tient également compte de critères autres que langagiers, comme les critères pragmatiques, stratégiques, opérationnels et socioculturels. Grâce à cette certification, c'est réellement un profil de l'apprenant en situation qui est révélé comme le montre la grille d'évaluation : le B2 est validé si tous les critères le sont.

| <b>Critères</b>     | <b>Certification nationale CLES : grille d'évaluation de l'interaction orale<br/>CLES 2<br/>Niveau B2</b>                                                                                                                                                      | <b>Validé</b>            | <b>Non validé</b>        |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>PRAGMATIQUES</b> | <b>1. Situation</b><br>Joue de manière adéquate le rôle qui lui a été attribué dans le cadre de la situation donnée.<br><i>Réhibitoire si, manifestement, le candidat ne tient compte ni de la situation, ni du rôle, ni de l'évolution vers un compromis.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                     | <b>2. Contenu</b><br>Utilise des arguments variés et pertinents issus des documents en ajoutant éventuellement des idées personnelles                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                     | <b>3. Interaction</b><br>Sait interagir : prend son tour et l'initiative de la parole quand il convient, sait relancer l'échange si nécessaire                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                     | <b>4. Aisance</b><br>Exprime ses idées avec fluidité sans faire de longues pauses (hésitations tolérées)                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

|               |                                                                                                                                                                            |   |   |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| LINGUISTIQUES | <b>5. Phonologie</b><br>A une prononciation et une intonation suffisamment claires pour être comprise                                                                      | □ | □ |
|               | <b>6. Correction grammaticale</b><br>Maîtrise suffisamment la grammaire pour ne pas commettre d'erreurs conduisant à des malentendus. (Erreurs non systématiques tolérées) | □ | □ |
|               | <b>7. Cohérence</b><br>Dispose d'outils linguistiques pour lier, nuancer et adapter son discours                                                                           | □ | □ |
|               | <b>8. Lexique</b><br>Utilise un lexique juste et varié (quelques lacunes sont tolérées)                                                                                    | □ | □ |

**Figure 1** : exemple de grille d'évaluation CLES

Le suivi national pédagogique et organisationnel du CLES est assuré par les coordinateurs de pôle (entre 2005 et 2013), des pôles régionaux définis en 2003 par une circulaire officielle<sup>15</sup> et qui ont été complétés par le pôle bordelais. Les pôles se répartissent les tâches dans un esprit de mutualisation et assurent la formation des concepteurs et examinateurs. Ils sont les référents experts pour les responsables CLES des établissements du pôle et y supervisent également les centres d'examen. Un bilan statistique national est établi chaque année et transmis à la DGES-IP. En 2008 paraît le livre blanc du CLES<sup>16</sup>. Depuis avril 2013, la coordination nationale est assurée par l'université Grenoble3,

<sup>15</sup> Circulaire Korolitski du 28.03.2003

<sup>16</sup> Conçu, élaboré et rédigé par Marie-Noëlle OLIVE, alors coordinatrice nationale du CLES

## Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

1128

N° 20  
17 MAI  
2007

ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR, RECHERCHE  
ET TECHNOLOGIE

### **A**nnexe III

#### **I - Fonctionnement**

##### **1) Conception et utilisation des sujets**

Selon un principe de mutualisation, les établissements délivrant le CLES conçoivent, valident et diffusent les sujets nationaux dans le respect des principes fixés par l'arrêté et ses annexes. Les sujets sont mis à la disposition des établissements par le serveur d'un établissement, choisi par l'ensemble des établissements certificateurs. À cette occasion, ils mettent en forme par niveau un cahier des charges récapitulatif, qu'ils s'engagent à respecter et qui sera joint au bilan évaluatif.

##### **2) Diffusion des sujets**

Une université, retenue par l'ensemble des établissements certificateurs, est responsable de la diffusion des sujets dans la base de données nationale, s'engage sur leur demande, à transmettre les sujets par voie électronique sécurisée. Elle s'engage à tenir un calendrier (envoi des sujets, lieux, dates des sessions, nombre d'étudiants présentés) qu'elle mettra à la disposition des coordonnateurs de pôles.

##### **3) Bilan statistique national**

Une université, retenue par l'ensemble des établissements certificateurs, établit en fin d'année universitaire un bilan chiffré (nombre de sessions, d'étudiants présentés au CLES, langues, niveaux de CLES, résultats) à partir des informations renseignées par chaque pôle ayant fait passer le CLES. Une gestion informatisée permet le traitement statistique des données (fichier Excel joint à l'envoi des sujets.)

##### **4) Réunions des représentants des établissements**

Les représentants des établissements se réunissent en cours d'année universitaire pour :

- répartir les conceptions de sujets nationaux entre les pôles ;

- programmer l'envoi de tous les sujets ;
- harmoniser les sujets après relecture ;
- valider les grilles d'évaluation (conformément au CECR).

Ils se réunissent également en fin d'année universitaire pour :

- analyser les résultats au vu du bilan chiffré ;
- faire des propositions pour l'année à venir, s'il y a lieu.

##### **5) Comité de relecture**

Il est constitué de représentants désignés par les établissements pour veiller à l'harmonisation des sujets et leur correspondance au cahier des charges (en adéquation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues).

##### **6) Formation**

Les établissements habilités à délivrer le CLES organisent la formation des évaluateurs et des concepteurs.

##### **7) Promotion du CLES**

Les établissements organisent la promotion du CLES auprès des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur (site web : <http://www.certification-cles.fr>).

#### **II - Sessions d'examen**

##### **1) Principes généraux**

Le CLES se présentant sous forme d'un scénario lié, les tâches à réaliser par le candidat doivent s'enchaîner pour en respecter les objectifs, en tenant compte des spécificités de chaque établissement.

##### **2) Calendrier**

Chaque établissement fixe le nombre de sessions, et établit le calendrier des épreuves.

##### **3) Délivrance de la certification**

Conformément à l'article 6, les établissements habilités réunissent le jury de validation, délivrent la certification CLES sous la responsabilité de l'établissement, et établissent un bilan annuel local (cf. I-3).

La saisie des résultats ainsi que l'édition du certificat sont assurées par le dispositif informatique de scolarité de l'établissement.



## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Figure 2 : Fonctionnement du CLES (arrêté modifié du 25.04.07)

Le CLES, au départ, se cantonnait à la formation initiale dans une cinquantaine d'établissements d'enseignement supérieur français et s'est développé sur la base de la mutualisation inter-établissements, passant des 1500 candidats initiaux à près de 40 000. Il a connu, en 2010, une forte poussée au niveau national, en partie par l'obligation faite aux candidats admis aux concours des métiers de l'enseignement d'avoir obtenu le CLES2 ou une autre certification en langue de niveau B2, acceptée comme équivalence au CLES2, pour pouvoir être nommés stagiaires (concours externe) ou être titularisés (concours interne). Il est vrai que les textes fondateurs de cette certification prévoyaient que le CLES devait être un préalable à l'entrée à l'IUFM<sup>17</sup> mais cette directive n'avait pas été appliquée, sans doute en raison de la création de deux ministères distincts (MEN et MESR)<sup>18</sup> en lieu et place de celui, unique, que dirigeait Jack Lang. Si la nouvelle obligation faite aux candidats de réussir une certification B2 (ainsi que le certificat en informatique C2i2e<sup>19</sup>) a semé la panique auprès des candidats, qui, il est vrai, étaient souvent loin d'avoir atteint ce niveau. Mais, la démarche officielle, citant nommément le CLES2 dans l'arrêté ministériel et reconnaissant par là-même, la démarche actionnelle qui le sous-tend, pouvait faire espérer, à terme, une nouvelle révolution des pratiques pour l'enseignement des LVE en master et, ensuite, dans les écoles. Cet espoir ne s'est pas concrétisé. La réforme portant création des ESPE<sup>20</sup> et la mise en place de nouvelles maquettes de master (les masters MEEF<sup>21</sup>) ont écarté l'obligation de la certification, au profit d'une unité d'enseignement en LVE non compensable et qui devrait toutefois amener les futurs enseignants à un niveau B2...

Mais la certification CLES ne se cantonne pas au cadre limité de l'université ; des établissements relevant d'autres ministères, des grandes écoles (école des Mines, Ecole Normale Supérieure, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Lyon ...) y proposent le CLES. La Commission du titre d'ingénieur accepte également le CLES2 parmi les certifications nécessaires pour obtenir le diplôme. Des contacts avec le MEDEF montrent que les entreprises ont compris la valeur ajoutée que représente une certification telle que le CLES et une correspondance optimale avec les descripteurs du CECRL. En effet, le niveau de certification et sa correspondance avec le Cadre est autrement plus parlant que les formules lapidaires figurant jusqu'ici sur les CV, et qui ne donnent aucun élément concret sur les compétences réellement acquises..

Par ailleurs, le CLES est, depuis plusieurs années, reconnu bien au-delà des frontières. Dans un premier temps, ce sont les communications et la participation des coordinateurs de pôle à des colloques internationaux qui ont fait connaître le CLES à l'étranger. ou à la faveur de la mobilité entrante et sortante, des échanges et cursus intégrés. Le format CLES a notamment été retenu par le ministère de l'enseignement supérieur du Maroc pour certifier les étudiants marocains et une convention a été signée dans cette optique entre le ministère de l'enseignement supérieur marocain et l'université Aix-Marseille. L'intérêt des partenaires étrangers pour notre évaluation adossée au CECRL qui est la référence de la plupart des curricula européens se manifeste lors de chacune de nos interventions à l'étranger. C'est ainsi qu'un rapprochement a pu avoir lieu avec les collègues allemands gérant la certification UNiCertet. En effet cette certification relève, tout comme le CLES, de la perspective actionnelle et fonctionne sur une logique de projet et de scénario où une mission est proposée au candidat. Il s'agit d'une certification prise en charge par les centres de ressources en langue et qui se différencie principalement du CLES dans la mesure où UNiCert prévoit un nombre d'heures de préparation pour présenter la certification et inclut une partie de contrôle continue dans l'évaluation. En outre, le projet final peut être présenté et évalué en binôme.

Entre 2008 et 2011, un projet européen, consistant à élaborer une certification internationale s'est fortement inspiré de ces deux certifications. En effet, le projet européen GULT<sup>22</sup> réunissant des experts

---

<sup>17</sup> IUFM : Institut de Formation des Maîtres

<sup>18</sup> MEN : Ministère de l'éducation Nationale, MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

<sup>19</sup> C2i2e Certificat en informatique et internet niveau 2 l'enseignement

<sup>20</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

<sup>21</sup> MEEF : Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

<sup>22</sup> GULT : Guidelines for University Language Testing

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

de la certification et de l'évaluation de plusieurs pays a permis des échanges fructueux et une étude extrêmement intéressante des pratiques dans les universités des participants. Au bout de trois ans a été élaborée une proposition de certification européenne en langue vivante étrangère extrêmement prometteuse qui prend pour modèle le CLES ainsi que son équivalent allemand UNICert<sup>23</sup>, deux certifications proches de par leur adossement au CECRL et axées sur la perspective actionnelle et sur le scénario pour le format d'épreuve.

Le CLES et le CECRL ont donc indéniablement été les déclencheurs d'un changement en profondeur de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, de leur cohérence, de leur évaluation et de leur lisibilité en interne, à l'université, mais aussi à l'extérieur de l'institution et du pays. Ils ont d'ores et déjà permis à des centaines de milliers d'étudiants de progresser vers l'acquisition d'une véritable maîtrise langagière et opérationnelle de la langue-cible. C'est également une réponse aux questionnements en didactique portant sur les langues-cultures puisqu'au-delà des compétences langagières, de l'approche opérationnelle de la langue, c'est bien, au travers du travail sur l'authenticité des documents et des situations, la découverte des réalités et de la culture du pays-cible, de fait, l'altérité, la reconnaissance de l'interlocuteur comme un autre soi-même qui est mise en valeur. Le concept émergent est celui, essentiel, de l'interculturalité, véritable fil conducteur du CECRL et du CLES et qui est clairement du domaine du savoir-être. Il remet l'enseignant face à l'importance de sa mission qui est non seulement de faciliter la transmission des savoirs et savoir-faire mais aussi et surtout du savoir-être qui va déterminer la qualité de la démarche vers l'autre. Les épreuves de la certification CLES en sont, à cet égard, une bonne préparation et posent les bases d'une rencontre réussie avec l'interlocuteur du pays-cible. Il est étonnant mais très réjouissant que cette approche ait été introduite par notre ministère de tutelle qui nous a, certes, habitués à des réformes successives d'importance mais rarement aussi innovantes et représentant une telle avancée didactique. C'était en soi une révolution et un immense espoir de voir l'enseignement des LANSAD son évaluation et la démarche-qualité initiés par le CLES et le CECRL se modifier durablement, affirmer son identité et voir son importance reconnue. On peut estimer que c'est en bonne voie si l'on en juge par les dispositifs en langue mis en place notamment dans le cadre du *Plan Réussite Licence*<sup>24</sup> à partir de 2008 et le poids croissant, qui y est pris par la perspective actionnelle et l'interculturel non seulement dans les pratiques pédagogiques mais aussi et surtout dans les attendus de certaines épreuves d'admission aux concours (CAPES<sup>25</sup> et Agrégation en langues) où la perspective actionnelle est clairement demandée pour l'exploitation des documents proposés<sup>26</sup>. Former ainsi les futurs formateurs est une chance de plus, pour qu'à terme, les apprenants en langues soient en situation de réussite et ce, dès le secondaire, et pour toutes les compétences. Il faut donc espérer qu'avec les nouveaux outils dont s'est doté l'enseignement des LANSAD depuis l'an 2000, les étudiants pourront, à l'avenir, quitter l'université à la fin de leur cursus avec deux certifications CLES, comme en était émis le souhait lors de sa création.

---

<sup>23</sup> : UNiversity-specific modern languages CERTification

<sup>24</sup> Dans le courrier de décembre 2007 annonçant le « Plan réussite Licence » la ministre V Pécresse donne les pistes des langues transversales, des TICE et des certifications CLES et C2i

<sup>25</sup> CAPES : Concours d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

<sup>26</sup> Cf. par exemple, le rapport de jury de CAPES allemand 2011

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

### **4. Bibliographie**

- ANDRE, Bernard (dir. publ) (1999) : *Autonomie et enseignement /Apprentissage des langues étrangères*, Paris : Editions Hatier, 159 p.
- BACHMANN, Christian, LINDENFELD, Jacqueline, SIMONIN, Jacky, (1981) : *Langage et communications sociales*, Paris : éditions Hatier.
- BARBOT, M-José, CAMATARRI, Giovanni (1999): *Autonomie et apprentissage*, PARIS :PUF, 244 p.
- BEACCO, Jean-Claude (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : éditions Didier, 307 p.
- BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick (dir. publ.) (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues*, Paris : éditions des archives contemporaines, 507 p.
- BLANCHET, Philippe (dir.pub.) (2009): *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : éditions des archives contemporaines, 224 p.
- BOURGUIGNON, Claire (2006) : *De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, Synergie Europe n°1, pp.58-73
- BOURGUIGNON, Claire (2011) : *Pour enseigner les langues avec le CECRL* Paris : éditions Delagrave, 125 p.
- BOURGUIGNON, Claire (2011) : *Pour préparer au Diplôme de Compétences en Langues*, Paris : éditions Delagrave, 175 p.
- CARON J (1989): *Précis de psycholinguistiques*, Paris : PUF.
- Conseil de la coopération culturelle (2001): *Cadre européen de référence pour les langues*, Paris : Editions Didier, Paris 192 p.
- CHALVIN, Dominique (2002): *Les outils de base de l'analyse transactionnelle*, Paris : éditions ESF.
- CHAUDENSON, Robert, CALVET, Louis-Jean (2001) : *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Paris : éditions Lharmattan,.
- CYR, Paul : *Les stratégies d'apprentissage*, Editions CLE international, Paris, 1995, 159 p.
- DEGACHE, Christian, MANGENOT, François (dir) (2007): *Echanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*, Revue linguistique et didactique des langues LIDIL n°37, Grenoble : ELLUG.
- DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANCAISE ET AUX LANGUES DE France (2007) *Les politiques des langues en Europe*, Paris,190 p.
- DEMORGON, Jacques (2000) : *Complexité des cultures et de l'interculturel*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Anthropos, .
- GFEN :*Repères pour une éducation nouvelle*, (2005), Lyon : Editions chronique sociale, 160 p.
- FORESTAL, Chantal (dir. Publ.) (2008) : *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, Paris : éditions Didier Erudition Klincksieck.
- HAGEGE, Claude (1996) :*L'enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob.
- HANNOUN, Huber (2008)t : *L'intégration des cultures*, Paris : éditions Lharmattan, Paris 107 p.
- LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure, LIRIA, Philippe (coord.) (2009): *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, Paris : éditions Maison des Langues, 297 p.
- MARTINEZ, Pierre (1998) ; *La didactique des langues étrangères*, Paris : éditions PUF, 126 p.
- MATTELART, Armand (2009): *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris : éditions La découverte, 122 p.
- POCHARD, Jean-Charles (dir. publ.) (1995): *Profils d'apprenants*. Actes du IXe colloque international : "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches", Publications de l'Université de Saint-Etienne, 470 p.
- PUREN, Christian (2002) : *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* in : *Les langues modernes* , n°3/2002 pp. 55-71, Paris : APLV.