

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE**

DESS Acteur international dans le domaine des Langues

LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

Danielle Laporte
Evaluation linguistique

Dossier préparé par

Florent DUREL
Ingénieur d'Etudes et de Recherche - CLA Besançon
Centre de Langues de l'Université de Brême (Allemagne)

SOMMAIRE

FICHE DE LECTURE	3
DEVOIR FINAL : ENCART DE LA <i>RATP</i>	5
1. Analyse pré-pédagogique du document	5
2. Repérages pédagogiques	6
2. 1. Cadre d'exploitation du document	6
2. 2. Public(s) et niveau linguistique	6
3. Stratégie et objectifs d'apprentissage	7
4. Démarche et activités principales	8
EVALUATION	10
1. Projet d'évaluation	10
2. Grilles d'évaluation	11
BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE	13

FICHE DE LECTURE

Ouvrage retenu pour la fiche de lecture :

LUSSIER Denise, 1992, *Evaluer les apprentissages / Dans une approche communicative*, Hachette (coll. Autoformation), Paris, 126 pages.

Denise Lussier propose aux enseignants de faire le point avec eux sur la démarche évaluative et les pratiques à viser dans un certain nombre de situations d'enseignement / apprentissage. Si la perspective n'est de prime abord pas spécifiquement celle du FLE, Denise Lussier, qui est, en 1992, psycholinguiste et docimologue ainsi que formatrice au Département des langues secondes à la faculté d'Education de l'Université Mc Gill (Montréal, Canada), axe son propos sur "les pratiques évaluatives qui assurent une valeur *pédagogique* à l'évaluation des apprentissages dans une approche communicative" (LUSSIER D., 1992 : 7). Ce dernier terme ramène naturellement la perspective à celle de l'évaluation des apprentissages en FLE, ce qui ne constitue pas une contradiction en soi, puisque c'est également l'approche privilégiée en ce domaine depuis plusieurs années. Le livre de Denise Lussier s'apparente également au manuel d'autoformation : ses quatre chapitres (*I. L'évaluation des apprentissages; II. La congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation; III. Evaluer les habiletés langagières; IV. Elaborer un instrument de mesure*) sont pourvus d'exercices, de tests à destination de l'enseignant (dont d'ailleurs une fiche d'auto-évaluation initiale, au début de l'ouvrage), ainsi que de pistes pour l'élaboration d'instruments de mesure des habiletés langagières et généralement de la compétence communicative.

C'est également du fait de la perspective communicative chère à l'auteur que l'ouvrage privilégie d'emblée la démarche formative en évaluation, faisant en quelque sorte de l'évaluation sommative l'un des aspects *visibles, institutionnels*, d'une démarche beaucoup plus large et profonde celle-ci, englobante et faisant partie de l'apprentissage. L'auteur la nommera plus tard "évaluation *pédagogique*", puisqu'elle permet non seulement de vérifier si les objectifs d'un programme d'études sont atteints, mais "aussi et surtout [de] recueillir des renseignements sur la progression des apprentissages" en vue de leur poursuite efficace (*Ibid.* : 123).

Le premier chapitre insiste particulièrement sur les phases nécessairement distinctes de toute évaluation, à savoir l'*intention* (buts et modalités qui sont fonction du type de décision à prendre finalement), la *mesure* (collecte, organisation et interprétation des données qui éclaireront la prise de décision), le *jugement* (appréciation des données) et la *décision* (qui

permet, selon la visée sommative ou formative, de classer, de sanctionner, d'orienter, de statuer sur les acquis, de procéder à des ajustements de la démarche d'enseignement / apprentissage).

Un autre point essentiel pour l'enseignant, et qui constitue d'ailleurs le cœur de l'approche évaluative dans une perspective communicative, est donné par la notion de "congruence" (*Ibid.* : 96) entre enseignement, apprentissage et évaluation. Le concept est parfaitement compréhensible dans la mesure où une méthodologie d'apprentissage qui veut coller à des situations réelles de communication se doit aussi de contenir en elle-même et de mettre en œuvre les instruments de mesure des habiletés visées ou acquises. Rejoignant en cela l'idée que l'évaluation est également une situation d'apprentissage et une situation socioculturelle à traiter pédagogiquement, Denise Lussier plaide pour une intégration de la démarche évaluative et pour sa fonction d'accompagnement des apprentissages et évolue, au moins au niveau théorique, vers le concept de "situation d'évaluation", laquelle doit notamment établir un lien ténu entre les objectifs de l'apprentissage et le vécu (les intérêts et les besoins) des apprenants. C'est en suivant cette voie - donc très éloignée de la seule fonction certificative - que l'évaluation devient signifiante, au sens socioculturel du terme.

Enfin, et c'est l'un des points à mentionner pour le choix de ce livre, Denise Lussier propose par sa démarche une véritable auto-évaluation de la compétence à enseigner / évaluer des enseignants. La démarche évaluative accompagnant les processus en constante évolution chez l'apprenant de l'apprentissage et de la performance, la démarche évaluative, dite "pédagogique", est aussi une démarche de formation continue de l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignant enseigne bien s'il évalue bien, s'il sait accompagner son activité d'enseignement des savoirs et des savoir-faire d'une démarche évaluative continue, intégrée, destinée à assurer l'adaptation et l'ajustement de celle-ci aux réalités d'apprentissage des apprenants.

En FLE, cette attitude est propre aussi bien à favoriser l'acceptance des schèmes d'enseignement et d'évaluation de l'enseignant (dans le cas où il est natif notamment) par les apprenants qu'à aider l'enseignant à adapter ceux-ci en fonction du milieu socioculturel où il évolue. Elle est, à notre avis, particulièrement judicieuse dans la perspective de l'enseignement / apprentissage des savoirs culturels qui se trouvent encore souvent, même dans les approches communicatives, dissociés de l'acquisition des habiletés purement langagières. C'est un peu rendre justice à la différence et à la richesse propre de l'apprenant étranger, car, au-delà de la réflexion de Denise Lussier, on se pose en effet très souvent la question, dans le cas de l'enseignement de la culture étrangère, de savoir comment multiplier les points d'accès à la culture étrangère en classe et évaluer le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant.

1. Analyse pré-pédagogique du document

Un document de cette nature présente au premier coup d'œil une richesse et une complexité à divers niveaux, aussi bien linguistique que culturel. Il est donc important de bien déterminer les éléments constitutifs du document pour savoir par la suite les exploiter et développer des objectifs qui les mettent en valeur et justifient l'emploi du document dans un cadre pédagogique plus large. Une approche pré-pédagogique classique¹ du document (à mener par et pour l'enseignant lui-même) consiste à dégager :

- *Les messages linguistiques* : très développés, composés de plusieurs éléments autonomes en français (syntagmes nominaux, propositions), ils se concentrent dans la partie inférieure; bien qu'explicites par nature (en visant à orienter la lecture et en induisant une seule lecture de l'image parmi d'autres), les messages linguistiques renvoient ici partiellement à du non-connu aussi bien linguistique que culturel pour les apprenants (ex. qu'est-ce qu'un "n° vert" ? la "RATP"?). On aura intérêt à faire classer les expressions ou à faire établir des fléchages logiques ("en parler, c'est agir" > "nous sommes tous concernés", entre les slogans, etc.). Il faudra donc lever des ambiguïtés et rendre clairs les messages en les mettant en relation avec les éléments iconographiques ou d'autres éléments hors-document (le document peut être une pièce parmi d'autres dans un module spécifique);
- *Le message iconique dénoté* (l'aspect "être là de l'image" selon Barthes) est constitué d'éléments identifiables (un visage, un paysage en arrière-plan > un tableau plus ou moins connu; un logo) sur lesquels on peut déjà travailler en classe; à cela s'ajoute plus globalement la mise en page où deux parties, supérieure et inférieure, extrêmement différentes dans leur réalisation et leurs fonctions, peuvent être exploitées indépendamment;
- *Le message iconique connoté* (le "savoir culturel investi dans l'image") enfin procède d'une analyse et d'une lecture plus complexes pour des apprenants en FLE; il ne s'agit plus de dire ce que l'on voit, mais pourquoi tel ou tel élément (et pas un autre) a été retenu dans la fabrication de l'encart et à quelle fin (un tableau > *La Joconde* : pourquoi?...). Dans le domaine de la connotation, chacun a sa lecture et sa compréhension propres du document qui sont fonction de la culture personnelle et locale; ce sont ces aspects ambigus du décryptage et du décodage de l'encart sur

¹ Cf. une approche sémiologique de la publicité dans : **BARTHES Roland**, 1964, "Rhétorique de l'image" dans COMMUNICATIONS 4, Seuil, Paris, 40-51.

lesquels il faut travailler en classe et dont l'évaluation elle-même devra vérifier la maîtrise.

2. Repérages pédagogiques

De cette analyse, on peut définir maintenant un certain nombre de repères pédagogiques pour l'introduction et l'exploitation de ce document auprès d'apprenants en FLE.

2. 1. Cadre d'exploitation du document

Le document offre par sa richesse et sa complexité un grand nombre d'approches possibles en classe; c'est ce qu'il faut en réalité conserver et exploiter, en d'autres termes et selon ce qu'on a dit plus haut, amener les apprenants à donner du sens, de la cohérence là où l'on n'en voit pas ou pas assez sans rien ignorer de la portée culturelle de ce document authentique.

Tout contribue en effet ici à faire passer par des mots et une illustration une information qui n'est pas inutile quant à la culture et à la civilisation françaises. C'est pourquoi le cadre général retenu pour l'exploitation de ce document peut être celui d'un module de civilisation (intitulé par exemple : "Vivre à Paris", mais aussi : "Violences urbaines", etc.), dans lequel la formation culturelle - l'enseignement de la culture - est l'un des buts ultimes.

Le moment où l'on introduit un tel document est donc variable à l'intérieur du module, car tout est ici question de priorités pédagogiques, de contexte d'enseignement. Cependant, du fait de ses potentialités et de ses "points d'accès", on peut privilégier le document en début de module pour mettre en situation et initier une réflexion culturelle et un apprentissage de fond.

2. 2. Public(s) et niveau linguistique

Là encore, la nature du document en fait une pièce valable pour de nombreuses situations d'apprentissage. Même restreint à l'enseignement de FLE, le recours à ce document peut intéresser des publics variés :

- élèves de lycées (enseignement général) sans grande expérience de la vie à Paris se destinant à venir vivre dans la capitale (pour y étudier, etc.);
- étudiants avec ou sans expérience, mais pouvant aborder le document sous des aspects spécifiques (sociologie, droit, politique de la ville, transports, publicité commerciale...) ou se destinant également à un séjour à Paris.

En réalité, le document intéresse toute personne désireuse de faire des progrès dans la connaissance des réalités socioculturelles et économiques de la région parisienne ou d'une grande agglomération.

Au niveau linguistique, là encore, les prérequis peuvent être variables. On se placera plus au niveau de l'apprentissage linguistique en travaillant à partir des éléments linguistiques seulement; cependant, la logique de ce document - et, on l'espère, de notre approche - consiste pour des apprenants de FLE à apprendre la langue en "apprenant la culture". On doit donc disposer d'un niveau minimum de compréhension écrite et d'expression comme de culture générale et francophone avant d'aborder ce document dont la nature et le niveau de connotation sont complexes. Le support se prête alors à un approfondissement des connaissances culturelles et linguistiques (à partir de 200 heures de français).

3. Stratégie et objectifs d'apprentissage

D'après les analyses précédentes, il paraît important, face à un document aussi ouvert, de mettre les apprenants en situation de recherche. Qu'est-ce que cela veut dire ici ? Laisser les apprenants entrer dans le document selon les pistes qui les motivent et les accès qu'ils reconnaissent. Or, si l'on considère que "former, c'est transformer"², il est naturel par l'exploitation du présent document que le "pouvoir d'un sourire" transforme le regard. Car l'enjeu est bien là dans la classe de FLE : faire observer puis comprendre une réalité complexe, étrangère à l'apprenant, en transformant sa perception du phénomène culturel et linguistique, en lui faisant chercher les clés de la compréhension du document. On invitera donc les apprenants à mettre en relation l'explicite et l'implicite, le dénoté et le connoté, le linguistique pur et le culturel; l'un des mouvements intellectuels de fond de l'exploitation du document consistera à formuler et vérifier des hypothèses.

On propose à cette fin les objectifs suivants pour l'exploitation de l'encart :

- *culturels* : comprendre une situation culturelle en étant capable de décrypter à plusieurs niveaux un document publicitaire et informatif; établir des relations de sens entre divers éléments constitutifs du document afin de maîtriser un contexte culturel nouveau;
- *communicatifs / cognitifs* : prendre la parole, réagir face à une situation culturelle nouvelle; argumenter à l'oral et à l'écrit; comparer au plan interculturel et élargir ses compétences discursives en adoptant l'attitude communicative qui convient; donner son opinion, discuter celle des autres;
- *linguistiques* : savoir lire et comprendre cette (une) affiche informative (de l'essentiel au plus détaillé selon la perspective pédagogique et le niveau); expliciter l'implicite; exprimer le sens de symboles et de métaphores; acquisition du lexique de l'analyse et de l'interprétation.

² Cf. LAPORTE Danielle, *Linguistique et didactique / Documents de cours / DESS AIDL, 1999-2000.*

4. Démarche et activités principales

Il est important à ce stade de sérier un certain nombre d'activités caractéristiques en accord avec les précédents objectifs et qui offriront également matière à évaluation. On rappelle que le document peut être une pièce parmi d'autres dans un module et que les étudiants disposent déjà de connaissances linguistiques de base leur assurant une certaine sécurité. On reprendra d'ailleurs volontiers l'idée centrale de l'encart selon laquelle "parler, c'est agir" pour mentionner une démarche en trois étapes constituées d'activités complémentaires où les apprenants peuvent effectivement communiquer en agissant. Ces dernières peuvent faire l'objet de trois séances distinctes (ou d'un séminaire en trois parties). Retenons :

- *oral préparatoire* (1h30) : on peut, de manière simplifiée, reprendre en classe la méthode d'analyse présentée p. 5; plusieurs approches sont possibles selon lesquelles le document sera peu à peu dévoilé (travail sur le visage seul, ou le slogan du haut ou du milieu, etc.). L'important est de suivre des pistes diverses pour faire naître plusieurs hypothèses, car ce sont elles qui répondent aux objectifs linguistiques de l'exploitation du document; cette phase doit permettre aux apprenants de consolider leurs connaissances linguistiques pour l'analyse d'un document de cette nature en général et préparer les deux suivantes. L'enseignant enseigne donc ici plutôt la langue au sens strict (formulation d'hypothèses, expression de points de vue, réfutation de l'opinion d'autrui, etc.). Des indications grammaticales ou le renvoi à des exercices structuraux ne sont pas à exclure à ce niveau. L'introduction des autres éléments scripturaux façonnent d'ailleurs la progression linguistique (présence de l'impératif, utilisation de l'infinitif en français, article possessif *notre/nos*, etc.). L'introduction / acquisition d'un vocabulaire thématique spécifique entre également dans les objectifs de cette première séance. Par ailleurs, le décryptage peut se faire du plus identifiable (irréfutable) vers le plus hypothétique pour peu qu'on s'oriente vers une cohérence de la réflexion dans le groupe, et c'est "une" lecture (une vision) culturelle particulière - dont l'enseignant natif peut être le garant à tout moment - qui va émerger du groupe. On doit pouvoir ainsi passer peu à peu de l'analyse de la dénotation à celle des aspects plus connotés du document (*La Joconde* > le sourire, la courtoisie parisienne, le centre de l'élégance? etc.). Cette première phase aboutit donc à la fois à l'acquisition d'outils linguistiques nécessaires et à un discours culturellement acceptable et accepté par les apprenants et l'enseignant (un consensus);
- *écrit d'assimilation* (1h30 en autonomie ou à la maison) : cette étape est celle de l'assimilation et de l'approfondissement des connaissances et des pistes précédemment ouvertes. Le document offre des ressources suffisantes pour être l'objet de travaux personnels ou en sous-groupes en autodidaxie. On voudrait que ceux-ci préparent en fait la dernière séance; il faut donc répartir des tâches complémentaires qui seront utiles

à tous et que celles-ci soient préparées librement en centre de ressources ou à la maison. Retenons par exemple : élaboration du "questionnaire libre contribution" (1 sous-groupe "responsables RATP"), rédaction de revendications ou desiderata de voyageurs à inscrire aux pages du "livre blanc" (1 sous-groupe "voyageurs"), formuler des "attentes et des propositions", "faire part de notre refus" (1 autre sous-groupe "voyageurs"), faire des recherches sur l'Internet pour ceux que cela passionne... L'objectif de ce travail en autonomie est double : d'une part, faire sienne, dans chaque sous-groupe, une situation de communication particulière, entrer dans le *jeu* de la culture étrangère en mobilisant à la fois ce qu'on sait de la culture étrangère et ce qu'on trouve en cherchant; d'autre part, pour les moins avancés, assimiler et approfondir ses connaissances en grammaire et en lexique en s'exprimant et en réfléchissant sur le papier (ne pas exclure : approfondissement individualisé en recourant aux exercices structuraux traditionnels³);

- *oral de synthèse* (1h30) : cette dernière phase est celle de la mise en commun des travaux libres et, d'une certaine manière, de la vérification par les apprenants et l'enseignant du progrès des connaissances et des savoir-faire. Cette séance est le lieu où les travaux doivent être défendus et critiqués : on constituera le "livre blanc" à partir des différentes contributions, en essayant de les classer par exemple; le questionnaire peut être soumis à des apprenants ne l'ayant pas préparé et mis en œuvre oralement; il sera complété en commun. Une activité comme le jeu de rôles peut être envisagée entre "voyageurs" et "responsables RATP", ou un débat interculturel contradictoire entre des simulants où seront introduites des consignes simples (proposer, refuser, s'indigner...). C'est dans ces activités de mobilisation et de réinvestissement des connaissances et des savoir-faire que doit naître le projet d'évaluation de l'enseignant.

³ L'équipe du CCCL BREMEN (RFA) - Centre de Langues de l'Université de Bremen travaille dans cette perspective d'apprentissage auto-dirigé avec par exemple: GREGOIRE Maïa, THIEVENAZ Odile, 1995, *Grammaire progressive du français*, CLE International, Paris, 256 pages.

1. Projet d'évaluation

Le projet d'évaluation doit s'adapter autant que possible au type de pédagogie développé durant les trois séances et à l'esprit de ces séances. Pour autant, l'évaluation elle-même dans sa forme peut demeurer relativement classique. Il importe de savoir, quand on évalue, ce qu'on veut montrer et comment. Ainsi peut-on envisager :

- *une stratégie certificative* : pour des étudiants préparant un certificat comme le DELF, plusieurs savoir-faire et compétences du certificat ont été embrassées par les activités menées (même si ces dernières ne peuvent à elles seules constituer une préparation ciblée). Ainsi l'analyse de document iconographique (vers DELF A2), la rédaction d'un écrit formel à partir d'un document prétexte (vers DELF A3), la manipulation et l'acquisition de la grammaire de base (vers DELF A4) ont été abordées, et, selon le niveau des apprenants, l'entretien, l'exposé ont également été travaillés (vers DELF A5 et A6). Toutefois, si le certificat constitue *in fine* l'évaluation déterminante pour certains apprenants, il n'a nullement un caractère obligé dans notre démarche et rend imparfaitement compte du projet de fond de celle-ci, à savoir le développement d'une compétence linguistico-culturelle globale;
- *une stratégie formative et formatrice* : une autre stratégie évaluative peut être envisagée, plus complexe celle-ci, selon laquelle l'enseignant se demande *qui* doit évaluer, des étudiants eux-mêmes ou de l'enseignant et sur *quoi* l'évaluation devra porter. On la privilégie ici puisque la part d'apprentissage en autonomie n'a pas été négligeable dans notre démarche et que l'ensemble vise en fait à proposer un parcours méthodologique. On adopte ainsi un dispositif d'évaluation en rapport avec une démarche où "les objectifs axés sur les connaissances [linguistiques] sont des sous-objectifs par rapport aux objectifs qui portent sur le développement des habiletés" (LUSSIER D., 1992 : 38). D'autre part, ce qui importe aussi, c'est d'évaluer l'apprentissage culturel qui devra donc trouver place dans la grille de l'apprenant.

L'idée que nous voudrions défendre est ainsi celle d'une évaluation *répartie*, comme il suit :

- 1) par l'apprenant en direction de lui-même (auto-évaluation de la compétence méthodologique acquise et des connaissances culturelles réalisées durant les deux premières séances);
- 2) par l'apprenant en direction des autres (évaluation de la dynamique de groupe, du

niveau de réaction et d'interaction entre tous les participants);

- 3) par l'enseignant vers chacun des participants (évaluation linguistique principalement et de la compétence socioculturelle).

2. Grilles d'évaluation

Les grilles suivantes permettent de répartir l'évaluation entre tous les acteurs du groupe-classe. La première (en deux parties) est à distribuer à la fin de la 3^{ème} séance à chaque apprenant.

GRILLE APPRENANT	OUI	NON
I. L'APPRENANT EVALUE SA COMPETENCE METHODOLOGIQUE ET CULTURELLE ACQUISE		
Durant la 1^{ère} séance (<i>recherche d'hypothèses, analyse du document</i>), j'avais assez de - connaissances culturelles (Paris, les transports, la violence urbaine, etc.) - connaissances linguistiques (vocabulaire, lexique spécifique) - connaissances méthodologiques (outils d'analyse du document) <i>Face au document, j'ai eu dès le début</i> - beaucoup d'idées, d'arguments - des idées, mais je n'ai pas su les exprimer - des souvenirs personnels Durant la 2^{ème} séance <i>en sous-groupe, nous avons</i> - réfléchi encore une fois ensemble sur le document - discuté pour organiser notre travail, fait des recherches ensemble - été satisfaits de notre production finale A la fin de la 3^{ème} séance, j'ai l'impression - d'avoir une connaissance plus grande des thèmes <i>Les transports, la violence urbaine, l'action citoyenne</i>, etc. - d'être plus à l'aise avec un document de cette nature (publicité, affiche)		
II. L'APPRENANT EVALUE LA DYNAMIQUE DE GROUPE, LE NIVEAU D'INTERACTION		
Durant la 1^{ère} séance, qui s'est exprimé? - moi, assez souvent - à peu près tout le monde - le prof a donné assez d'explications pour mieux maîtriser le document Durant la 2^{ème} séance, - j'ai travaillé avec les autres pour m'informer davantage - les autres m'ont appris quelque chose - j'ai trouvé des informations pour mon groupe - j'ai raconté aux autres des expériences personnelles <i>J'ai constaté que le travail en sous-groupe était</i> - agréable, intéressant - productif et efficace avec les autres - utile pour moi aussi Durant la 3^{ème} séance, les activités - de mon sous-groupe ont intéressé les autres (ils les ont commentées, discutées) - des autres sous-groupes m'ont intéressé (j'ai compris ce qu'ils ont fait) - m'ont incité à poser des questions, à discuter		

La grille réservée à l'enseignant est à remplir dès la fin de la 3^{ème} séance.

GRILLE ENSEIGNANT	OUI	NON
L'ENSEIGNANT EVALUE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE ET SOCIOCULTURELLE DE L'APPRENANT		
<i>Durant la 1^{ère} séance, l'apprenant</i>		
- a su exprimer des idées personnelles, des arguments (langue acceptable)		
- a eu une attitude constructive, a réagi aux questions, aux explications		
- a posé des questions de vocabulaire spécifique		
<i>A la fin de la 1^{ère} séance,</i>		
- chaque sous-groupe avait une tâche précise à réaliser		
- le cas échéant, certains étudiants ont eu des tâches supplémentaires à réaliser (renvoi individualisés en grammaire, en recherche documentaire)		
<i>Durant la 3^{ème} séance, je peux constater</i>		
- un effort de mobilisation et de réinvestissement du lexique, des structures pour analyser, pour s'exprimer sur le thème.....		
- des acquisitions individuelles, une sécurité linguistique plus grande		
- des connaissances culturelles plus fines		
- que l'apprenant sait prendre et passer la parole		

L'enseignant aura à dépouiller et à analyser les résultats et à comparer les renseignements fournis par les deux grilles. La présence de plusieurs NON (grille apprenant et grille enseignant) doit être considérée comme un signal d'alarme concernant l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et la réalisation des objectifs. Il indique, par le biais de "critères de performance" (*Ibid.* : 31) aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant qu'un certain nombre d'activités de renforcement, correctives, voire le remaniement complet de la démarche sont nécessaires. Le OUI, au contraire, peut être interprété comme l'indice de satisfaction à ces critères, soit d'un "niveau de performance minimal" (*Ibid.* : 33) (atteinte des objectifs et réussite des apprentissages visés).

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Ordre onomachronologique

BARTHES Roland, 1964, "Rhétorique de l'image" dans COMMUNICATIONS 4, Seuil, Paris, 40-51.

BATICLE Yveline, 1985, *Clés et codes de l'image*, Magnard (coll. Information Communication), Paris, 421 pages.

BAURET Gabriel, 1992, *Approche de la photographie*, Nathan-Université (coll. 128), Paris, 128 pages.

GERMAIN C., 1975, "Etude sémiologique d'images pédagogiques" dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 17: "L'image en didactique des langues", Didier, Paris, 44-60.

LUSSIER Denise, 1992, *Evaluer les apprentissages / Dans une approche communicative*, Hachette (coll. Autoformation), Paris, 126 pages.

PORCHER Louis, 1975, "L'image dans les méthodes de langue: quelques problèmes et perspectives" dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 17: "L'image en didactique des langues", Didier, Paris, 127-135.

PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, 105 pages.

TAGLIANTE Christine, 1991, *L'évaluation*, CLE International (coll. Techniques de classe), Paris, 141 pages.

VIGNER Gérard, 1983, "Photographie et énonciation" dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 180, Hachette-Larousse, Paris, 105-109.

ZARATE Geneviève, 1983, « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère » dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 181, Hachette-Larousse, Paris, 34-39.

ZARATE Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 159 pages.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier (coll. Crédif Essais), Paris, 128 pages.