

Conférence aux 48^e Rencontres de l'[ASDIFLE](#), « Évaluations et certifications ». 2^e partie : « Des certifications en FLE/LE, pour quoi et pour qui ? ». *Les cahiers de l'asdifle n° 23. Évaluations et certifications. Actes des 47^e et 48^e Rencontres.* Mars 2011, Paris – Octobre 2011, St-Étienne. Impr. SEPEC, s.l., 2012, 180 p.

LES COUPLES CONCEPTUELS
APPRENTISSAGE-USAGE, PROCESSUS -PRODUIT ET CONNAISSANCE-COMPÉTENCE
DANS LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN LANGUE

Par Christian Puren
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne
www.christianpuren.com

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Apprentissage-usage.....	2
2. Processus-produit.....	3
3. Connaissance-compétence.....	7
Conclusion.....	7
Bibliographie.....	10

Introduction

Pour mon intervention à la 2^e Rencontre 2011 de l'ASDIFLE sur la question des certifications, j'ai choisi comme on le voit à son titre une approche de type conceptuel. Je me propose ainsi d'aborder de manière réflexive des questions très concrètes telles que la spécificité de l'évaluation certificative par rapport aux autres formes d'évaluation, certains problèmes posés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ainsi que quelques évolutions qui me paraissent souhaitables pour une meilleure prise en compte de la perspective actionnelle dans les certifications. Comme exemple de certification, je ne prendrai que celui du Diplôme de Compétence en langue (DCL, www.d-c-l.net), non seulement parce que je le connais bien, mais aussi parce qu'il me paraît le plus proche d'une certification de type « actionnel ». Au cours des échanges avec les participants à cette Rencontre seront sans doute abordées les certifications existantes en FLE, que cette approche conceptuelle devrait tout autant concerner.

Je traiterai successivement des trois couples conceptuels apprentissage/usage, processus/-produit et connaissance/compétence : ils sont à la fois très différents et très liés, ce qui contribue à la complexité de la problématique de l'évaluation certificative.

1. Apprentissage-usage

En didactique des langues, la relation entre apprentissage et usage est bien entendu fondamentale – dans le sens le plus fort du terme –, puisque c'est elle qui légitime un enseignement supposé impulser, guider et aider un *apprentissage* de la langue en classe permettant de parvenir à son *usage* en société.

On connaît ce passage du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001), constamment cité parce que c'est le début du seul petit paragraphe consacré spécifiquement à la perspective actionnelle dans l'ensemble de ce document :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (p. 15, je souligne)

Ce qui nous intéresse ici, c'est de noter dans ces lignes une distinction apparemment importante puisque reprise sous deux formes (usager/apprenant, apprentissage/usage), et qui l'est effectivement parce qu'elle marque implicitement – peut-être parce qu'inconsciemment... – une rupture entre la perspective actionnelle et l'approche communicative, dans laquelle l'activité stratégique de simulation avait pour objectif d'effacer cette distinction.¹

L'évaluation diagnostique et l'évaluation formative sont toutes deux, bien évidemment, orientées apprentissage. La distinction entre apprentissage et usage permet quant à elle de faire une distinction claire entre l'évaluation sommative – qui est orientée apprentissage, puisque la « somme » ainsi prise en compte, c'est l'ensemble de ce qui a été antérieurement proposé à l'apprentissage par l'enseignant et/ou le matériel didactique – et la certification (ou évaluation certificative), qui se fait en dehors de toute référence à des contenus antérieurs d'enseignement-apprentissage, et directement en fonction de niveaux de compétence d'usage prédéfinis.²

L'un des problèmes structurels de la certification, c'est qu'elle se propose d'attribuer un niveau de compétence d'usage à des candidats à partir d'activités qui ne se déroulent pas dans une situation sociale d'usage, mais dans les conditions construites spécifiquement pour les épreuves d'évaluation : d'un point de vue épistémologique, il s'agit d'un problème comparable à celui des sciences exactes qui, pour parvenir à la plus grande exactitude possible, doivent recréer en laboratoire une réalité qui n'est pas celle de la réalité extérieure.

Pour analyser ce problème et ses modes de résolution, il faut faire appel aux concepts d'*extrapolation* et de *niveau d'extrapolation*. Évaluer en effet implique toujours d'extrapoler, c'est-à-dire de généraliser, d'induire du général à partir du particulier, en passant, en l'occurrence, de [a] à [b] :

1) [a] des résultats obtenus dans l'environnement particulier de l'évaluation
[b] à tout environnement social d'usage considéré comme analogue en termes de compétence langagière exigée ; mais en société, on peut être amené à réaliser une activité langagière en faisant autre chose en parallèle (conduire, écouter de la musique, regarder la télévision,...), avec des enjeux professionnels ou relationnels très forts, ou encore sous le coup d'émotions variées... et variables ; ce qui n'est pas le cas dans les environnements d'évaluation, où l'on cherche à créer le plus de calme et de concentration possible ;

(2) [a] des résultats obtenus dans chacune des épreuves – conçues en fonction d'un découpage prédéterminé en différents domaines, ou d'une articulation prédéterminée entre ces

¹ Dans la simulation, on demande en effet à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société.

² Cette distinction n'est souvent pas faite, beaucoup d'auteurs considèrent l'évaluation certificative comme une forme d'évaluation sommative.

différents domaines : le plus souvent il s'agit des dites « activités langagières » (compréhensions et expressions orales et écrites, interaction orale et écrite, expression orale en continu, médiation orale et écrite), parfois en outre de la grammaire et du lexique –, [b] aux résultats qui seraient globalement obtenus dans une situation où les combinaisons et articulations entre ces différents domaines sont multiples, variables et surtout aléatoires, et où le locuteur doit opérer lui-même des choix, parfois en temps réel, qui peuvent se révéler décisifs en termes de résultats : décider de répondre à un message téléphonique, par exemple, en laissant un message téléphonique en retour (expression orale en continu), ou en attendant d'avoir la personne au téléphone (interaction orale), ou encore en lui envoyant un courriel (expression écrite) ;

(3) [a] des formes linguistiques mobilisées dans les épreuves d'évaluation

[b] à toutes les formes linguistiques analogues : on va par exemple, à partir du fait qu'un candidat ait utilisé correctement quelques personnes grammaticales de l'indicatif présent de quelques verbes réguliers en -er, induire qu'il maîtrise l'indicatif présent de tous les verbes réguliers en -er ;

Le degré de *validité* attribué à une évaluation est donc fonction du degré de confiance dans la possibilité de l'extrapolation. Les organismes de certification peuvent à cet effet mobiliser deux grandes stratégies argumentaires opposées :

(1) Soit ils assurent que leurs épreuves simulent plus ou moins fidèlement les situations d'usage social : c'est le choix fait, par exemple, par le Diplôme de Compétence en Langue (DCL, www.d-c-l.net): on joue dans ce cas sur un niveau d'extrapolation minimal. L'avantage est que l'argument de validité est solide, l'inconvénient que les épreuves sont complexes et coûteuses.

(2) Soit ils proposent des épreuves artificielles, comme les QCM sur la syntaxe et le lexique du *Test Of English for International Communication* (TOEIC, <http://www.fr.toeic.eu/>), en assurant qu'il existe de bonnes correspondances, empiriquement et régulièrement vérifiées depuis longtemps, entre les résultats obtenus à ces épreuves par les candidats, et leur compétence d'usage sur le terrain : on joue dans ce cas sur un niveau d'extrapolation maximal. L'avantage est que les épreuves sont bien plus simples et bien moins coûteuses (certaines peuvent même être informatisées avec scores automatiques) ; l'inconvénient est que l'argument de validité repose uniquement sur le crédit accordé à l'organisme évaluateur et aux témoignages de leurs utilisateurs antérieurs. Mais plus l'organisme est réputé et reconnu, plus il peut négliger cet inconvénient en ignorant les analyses critiques des didacticiens, et tirer profit de cet avantage...

La prise en compte de la perspective actionnelle dans les certifications amène logiquement au choix d'une extrapolation minimale, puisque dans cette perspective – pour reprendre les termes mêmes des auteurs du CECRL – on considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant (et donc les candidats à une certification...) « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p. 15).

2. Processus-produit

Il s'agit d'un autre couple fondamental en DLC, puisque ses deux éléments correspondent aux deux grandes démarches possibles d'enseignement :

– On trouve la démarche orientée processus par exemple dans la procédure standard d'enseignement scolaire de la grammaire, qui est constituée d'une série d'activités partielles progressives – le repérage, la conceptualisation, l'application et l'entraînement – précédant les propositions de situations de réemploi.³

³ Cf. le document de présentation de cette procédure sur mon site personnel : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

– La démarche orientée produit se base à l'inverse sur l'imitation directe de modèles, c'est-à-dire de produits langagiers finis. Pour continuer sur l'exemple de l'enseignement de la grammaire, on trouve cette démarche orientée produit dans l'exercice structural (qui est un exercice de reproduction de modèles de langue orale), ou encore dans la grammaire notionnelle-fonctionnelle telle qu'elle peut être mise en œuvre dans l'approche communicative lorsque le matériel didactique passe directement de la présentation des formes linguistiques à leur réemploi simulé.

L'évolution de la DLC au cours des dernières décennies s'est faite globalement en faveur de l'orientation processus⁴, à tel point que l'on peut actuellement considérer que l'objet central de cette discipline est le processus d'enseignement-apprentissage. On retrouve aujourd'hui cette orientation processus par exemple dans le modèle cognitif dominant, celui du constructivisme, dans l'objectif prioritaire de l'autonomisation des apprenants (avec comme méthode principale leur réflexion sur leurs propres stratégies d'apprentissage), ou encore, dans un autre domaine didactique différent, celui de la politique linguistique, avec le thème central de la « formation tout au long de la vie ». Mais cette orientation processus a été parfois introduite dans l'auto-évaluation formative, très peu dans l'évaluation diagnostique, formative ou sommative, et jamais, à ma connaissance, dans la certification. Il y a eu là, sans doute, l'influence de l'approche communicative, qui privilégie l'interaction langagière orale en temps réel. Mais dans les situations d'usage les plus courantes, la production écrite autorise les réécritures, et la compréhension écrite les relectures, chacune de ces activités de reprise pouvant se faire avec des aides en temps réel désormais très accessibles telles que des grammaires, dictionnaires, traducteurs et encyclopédies en ligne.

Introduire de l'orientation processus dans les dispositifs d'évaluation implique de se centrer :

- sur ces processus de réécriture et de relecture ;
- sur les différents éléments intervenant sur le déroulement de l'apprentissage : motivation à l'apprentissage, culture d'apprentissage individuelle et collective (croyances, représentations et conceptions concernant le processus d'apprentissage, les modes d'organisation, les types de relation apprenant-enseignant et apprenants-apprenants, etc.)⁵, stratégies d'apprentissage, etc., avec un intérêt particulier porté à leur évolution dans la durée de l'apprentissage⁶ ;
- et sur les stades de maîtrise des formes langagières (tels que ceux, énumérés plus haut, de la procédure standard d'enseignement scolaire de la grammaire), et non sur le seul niveau terminal de maîtrise, celui du réemploi personnel en situation d'usage⁷ : il y a quelques années, par exemple, il était demandé aux candidats, dans la partie « compétence linguistique » des épreuves écrites d'anglais au baccalauréat, d'expliciter les règles correctement appliquées dans des énoncés présentés comme incorrects.

Lorsque l'apprentissage est organisé en vue de la préparation à court terme d'une certification, on se trouve face à un autre problème structurel : la conception moderne de l'apprentissage est en effet orientée processus, alors que la certification est orientée, comme nous l'avons vu, à la fois usage et produit. La contradiction est souvent éliminée aux dépens de l'apprentissage, qui tend à se focaliser sur / voire parfois se limiter à la préparation directe des apprenants aux épreuves de certification.

C'est ce qui se passe en tout cas dans l'enseignement scolaire français des langues au fur et à mesure que l'on se rapproche de la classe terminale, avec en outre une conception

⁴ Comme l'évolution du management d'entreprise : cf. le texte de ma conférence de 2006(c) intitulée « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise ».

⁵ On sait que par exemple certaines cultures privilégient les prises de parole publiques préparées (donc préalablement soumises à un processus de préparation écrite) au détriment des interventions spontanées.

⁶ L'auto-évaluation est alors fortement mise à contribution, comme on le voit dans les portfolios.

⁷. Alors que le concept de « niveau de maîtrise » est orienté produit, celui de « stade de maîtrise » est orienté processus.

particulièrement complexe des épreuves de baccalauréat, puisque celles-ci sont censées servir à la fois d'évaluation sommative (en fonction des programmes officiels de langue), d'évaluation diagnostique (le baccalauréat est le premier diplôme universitaire ; la réussite aux épreuves de langue au baccalauréat sont censées garantir la possibilité de poursuivre cet apprentissage au niveau exigé à l'université), et enfin d'évaluation certificative (le niveau requis étant adossé au CECRL depuis quelques années, et la note de langue au baccalauréat entrant dans le calcul de la moyenne finale des candidats). Un bel exemple (si l'on peut dire...) des effets désastreux de telles confusions conceptuelles a été donné en France, il y a quelques années, par l'organisation (si l'on peut dire, *bis...*) des nouvelles épreuves de langue introduites au Diplôme National du Brevet.⁸ La fascination exercée ces dernières années par les échelles des niveaux de compétence du CECRL et leurs descripteurs aux yeux de certains responsables, formateurs et enseignants en système scolaire, est certainement qu'ils leur ont paru pouvoir réduire l'extrême complexité de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire⁹ en servant à la fois de programme d'enseignement, de progression d'apprentissage ainsi que de grilles d'évaluation à la fois diagnostique, formative, sommative et certificative...¹⁰

J'attends donc avec grand intérêt les interventions de cette 2^e rencontre 2011 de l'ASDIFLE portant sur l' « axe 3 » intitulé « Certifications et apprentissages : quelles relations ? Quelles perspectives ? »...

Par ailleurs, l'une des difficultés majeures liées au poids que conserve l'approche communicative dans le CECRL peut s'interpréter sur la base de l'opposition processus-produit. Les descripteurs d'échelles de compétence n'y prennent en compte en effet que la communication produite, et non l'ensemble de la gestion de l'information, dont la maîtrise est pourtant l'une des compétences attendues d'un acteur social responsable.¹¹ Or cette maîtrise est décrite dans un document publié par l'UNESCO en termes de processus, sous la forme d'un « cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » :

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

(Annexe B, pp. 65-67)

La prise en compte des seuls critères d'efficacité de la communication réalisée explique l'impossibilité pour les auteurs du CECRL de proposer, dans certaines échelles de compétence, des descripteurs pour les niveaux supérieurs, pour lesquels aurait été nécessaire le recours à des critères de compétence processuelle basés sur des activités telles que celles énumérées ci-dessus

⁸ Faute d'espace pour développer ce point plus avant, je renvoie au dossier réalisé à ce propos, sous ma direction par l'Association française des Professeurs de Langues, APLV : « Enquête APLV sur la validation A2 au DNB : suivi de l'enquête », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1555>, et en particulier au document « Propositions de l'APLV », consultable à partir de cette page.

⁹ Sur ce thème, voir l'analyse détaillée que je propose dans mon article de 2001.

¹⁰ On trouvera quelques remarques sur ce thème dans mes conférences 2006a et 2007b.

¹¹ Toute la fin de ce chapitre 2 reprend des exemples présentés et des considérations développées dans mon article de 2009(b).

dans le document de l'UNESCO. Je prendrai l'exemple de la grille ci-dessous proposée dans le CECRL, qui concerne des types de documents correspondant précisément au résultat d'un traitement de l'information en amont de la communication (ici, la communication se situe au moment de la rédaction), et à un objectif de traitement de l'information en aval de cette communication :

NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	
C2	Comme B1
C1	Comme B1
B2	Comme B1
B1	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates.
A1	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

(CECRL, 4.4.3.2 Interaction écrite, p. 69)

On peut, par exemple, prendre des notes très fidèles sur une réunion, mais pour qu'elles soient efficaces, elles doivent tenir compte d'une réflexion en amont sur les objectifs et les destinataires de ces notes ; et en aval, il s'agit de les expédier au bon moment, de s'inquiéter auprès des destinataires s'il les ont bien reçues, si elles leur conviennent, s'ils n'ont pas besoin de compléments d'information, ce qu'ils en ont retenu pour leur activité, etc. : un acteur social responsable vis-à-vis de l'information n'est surtout pas un simple « communicateur », et sa responsabilité implique de plus en plus, au contraire, de sélectionner l'information de manière rigoureuse et de la transmettre de manière réfléchie, ciblée et parcimonieuse.

Une autre difficulté majeure du CECRL concerne la contradiction entre d'une part le nouvel objectif assigné à l'enseignement-apprentissage des langues – celui de la formation d'un acteur social – et d'autre part l'idéologie individualiste qui par ailleurs caractérise le type d'évaluation proposée, où il s'agit de certifier des individus sur la base de leurs seules compétences personnelles.¹² Or la prise en compte du collectif implique forcément celle des processus, comme on le voit très bien dans le CECRL lui-même, en particulier dans les « schémas d'interaction » dont les auteurs présentent la maîtrise comme partie intégrante de la « compétence fonctionnelle » :

[...] dans des interactions coopératives plus complexes et avec un but précis, les ressources langagières seront nécessairement utilisées pour :

- former le groupe de travail et créer des relations entre les participants
- mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune
- identifier ce qui pourrait et devrait être changé
- parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre
- se mettre d'accord sur l'attribution des rôles
- gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple :
 - en reconnaissant et résolvant les problèmes qui surgissent
 - en coordonnant et en gérant les interventions
 - en s'encourageant mutuellement
 - en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires tels que :
 - reconnaître l'accomplissement final de la tâche
 - évaluer la transaction
 - compléter et achever la transaction.

(p. 99)

¹² Sur la porosité idéologique de la DLC (l'influence sur elle des idées de l'époque), cf. mon article de 2007(a) intitulé « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ».

Mais les critères correspondants sont absents des descripteurs des échelles de compétence du CECRL, qui ne prennent en compte que les produits observables de la communication individuelle.

Pour les certifications qui ont fait le choix d'un niveau peu élevé d'extrapolation (ou, dit d'une autre manière, le choix d'un haut niveau d'analogie entre la situation d'évaluation et la situation d'usage), il apparaît donc logique, si du moins l'on se place dans la « perspective actionnelle » de la formation d'un « acteur social » responsable, d'intégrer ces deux dimensions liées que sont les dimensions collective et processuelle dans un cadre offrant aux candidats un certain niveau d'autonomie quant aux activités réalisées. Je ne vois pas comment le faire en dehors d'un scénario global, comme c'est le cas dans le Diplôme de Compétence en Langue.¹³

3. Connaissance-compétence

On oppose souvent, en Didactique des langues-cultures, l'évaluation « traditionnelle », qui ne porterait que sur les connaissances métalangagières (celles des paradigmes verbaux, des règles de syntaxe, etc.), et l'évaluation « moderne », qui porterait sur les compétences, c'est-à-dire sur la capacité à communiquer ou à agir en langue étrangère. Pour communiquer ou agir, on mobilise bien sûr certaines connaissances métalangagières, mais il s'agirait désormais d'évaluer non plus ces savoirs, mais les savoir-faire correspondants ; non pas la conjugaison du passé composé, par exemple, mais la mise en œuvre de ce temps pour raconter une histoire.

Cette opposition connaissance/compétence est effectivement pertinente lorsque l'on certifie un niveau d'usage social en situation de communication orale spontanée (activité langagière de référence de l'approche communicative). Elle l'est moins, comme on l'a vu plus haut à propos de l'orientation processus, lorsqu'il s'agit d'activités d'écriture ou de lecture, pour lesquelles, en situation d'usage, il est généralement possible de faire appel à des connaissances extérieures stockées sur support papier ou informatique, ou sur Internet, comme aide à des réécritures et des relectures qui peuvent être nombreuses et espacées dans le temps. Dans le cas d'un recours constant à des aides en ligne en temps réel, la différence entre aides à l'apprentissage et aides à l'usage tend même à se réduire, puisque l'utilisateur dispose alors en permanence de connaissances extérieures directement réutilisables à la fois pour sa production ou compréhension langagières et pour l'amélioration de sa compétence langagière.

Je prendrai pour une fois un exemple personnel : un outil tel que Google traduction m'aide énormément pour comprendre les textes en anglais, et j'y recours systématiquement, parce que malgré mon niveau de compétence limité, je suis capable non seulement de corriger moi-même la plupart de ses (nombreuses) erreurs, mais de les mettre à profit (« Tiens !, ce mot ne peut pas être traduit comme ça ici, ça n'a pas de sens dans ce contexte... »). Une évaluation exacte de mon niveau de compréhension écrite de l'anglais (*i.e.* dans une situation analogue à ma situation d'usage) devrait donc se faire avec cet outil sous la main.¹⁴

Enfin, cette opposition connaissance/compétence n'est plus tout pertinente lorsqu'il s'agit non plus du domaine de la langue, mais de celui l'information au service de l'action : la gestion des connaissances (détermination des besoins, recherche, évaluation, sélection, hiérarchisation, utilisation,...) fait en effet partie intégrante de la compétence informationnelle.

Conclusion

La problématisation en didactique des langues-cultures, comme celle à laquelle je me suis livré ici sur l'évaluation certificative, a pour fonction de soulever des problèmes et de générer des questions. Mais l'objectif est bien de proposer, sinon des solutions toutes faites, du moins des

¹³ Je renvoie à nouveau au site officiel de cette certification, qui propose des exemples de dossiers d'évaluation en plusieurs langues, y compris le FLE (<http://www.d-c-l.net/telechargements.htm>).

¹⁴ De la même manière, les candidats aux épreuves de mathématiques du baccalauréat français ont droit à des calculatrices électroniques, parce qu'ils les auront toujours à leur disposition, plus tard, en situation professionnelle.

idées, dont il faut voir ensuite lesquelles mettre en œuvre, et comment. En guise de conclusion, je reprendrai ici les propositions d'évolution du DCL que j'ai faites dans l'ouvrage collectif BOURGUIGON C., DELAHAYE P. & PUREN C. 2007, dans un chapitre intitulé « L'évolution du DCL face aux défis actuels et aux enjeux à venir de l'évaluation en langues » (chap. 3.4, pp. 55-59).

Pour comprendre ces propositions, je présente très brièvement le dispositif des épreuves du DCL, qui est conçu sur un scénario en simulation globale. Chaque candidat reçoit une identité (il travaille dans ou pour telle entreprise), une mission à réaliser (qui va consister généralement à rédiger un projet pour cette entreprise), et pour cela il reçoit un dossier documentaire écrit et oral (phase 1 : compréhensions de l'écrit et phase 2 : compréhension de l'oral) ; puis il téléphone à un informateur susceptible de lui donner des informations complémentaires ou supplémentaires (phase 3 : expression orale) ; ensuite, en tenant compte de toutes ces informations recueillies dans des tableaux (phases 1 et 2) et sous forme de notes (phase 3), il rédige un pré-projet qu'il va ensuite présenter à son commanditaire ou à un représentant, et discuter avec lui (phase 4 : interaction orale) ; enfin il rédige le texte final du projet (phase 5 : expression écrite). Dernière précision importante : tous les candidats travaillent sur le même dossier, et en fonction de leurs résultats, ils sont soit non classés (aucun « degré » obtenu), soit classés sur l'un des cinq « degrés » du DCL, qui sont équivalents aux cinq premiers niveaux du CECRL (A1 à C1).

Perspectives d'évolution à moyen et long terme

À l'avenir, le DCL devra se positionner par rapport aux évolutions en cours et aux évolutions prévisibles de la didactique des langues et de l'évaluation-certification en langue pour les entreprises.

Ces évolutions se feront sans doute au sein des recoupements désormais possibles entre :

– d'une part la réalité des pratiques de conduite de projet dans les entreprises et des exigences de celles-ci, plus variées que celles du scénario actuel du DCL ; en particulier : activités non entièrement prévisibles à l'avance, autoévaluation permanente, valorisation de la capacité à apprendre, importance du travail collaboratif, recours massif aux nouvelles technologies avec la place plus importante de l'écrit qu'elles entraînent ;

– et d'autre part les développements méthodologiques post-communicativistes d'une « pédagogie du projet » appliquée à l'enseignement-apprentissage des langues, que la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre européen de référence de 2001 amènera à réactiver fortement.¹⁵

Si l'on croise les deux éléments ci-dessus avec un troisième dont la prise en compte reste indispensable, à savoir la poursuite des simplifications [des épreuves], un certain nombre de perspectives apparaissent, entre lesquelles de multiples combinaisons sont a priori possibles :

1) Passage à un scénario « à géométrie variable ». On peut ainsi envisager la possibilité pour le candidat de choisir une seule phase entre deux phases différentes proposées – ou, pour la même phase, entre deux types de tâches, de supports et/ou de médias – en fonction de l'autoévaluation qu'il fait lui-même de son niveau linguistique et/ou de sa performance à la première ou aux deux premières épreuves (voir point 4 ci-dessous). Les candidats les plus faibles pourraient ainsi décider de ne pas rédiger le projet (phase 5), et d'en rester à des notes et des suggestions en style télégraphique susceptibles d'être utilisées par un collègue de l'équipe de projet qui serait, dans cette variante du scénario, supposé chargé de sa rédaction finale.

2) Intégration dans le scénario de phases supposées être réalisées par d'autres membres de l'équipe projet, comme à la fin du 1 ci-dessus, pour tous ou au choix.

¹⁵ Nous renvoyons sur ce dernier point aux articles de PUREN C. 2002 et 2004.

3) *Intégration d'une évaluation de groupe (pour tous ou au choix) et/ou préparation d'une réunion de groupe (combinaison possible avec le 2 et le 6 ci-dessous). L'évaluation de groupe est connue et utilisée en langues depuis le tout début des années 80 selon LUISSIER D. & TURNER C.E. 1995, pp. 131-133, qui renvoient aux développements de SKEHAN P. 1991).*

4) *Intégration d'une part d'autoévaluation (éventuellement assistée), perspective elle aussi combinable avec le 1 ci-dessus et le 6 ci-dessous.*

5) *Passage possible, pour les bas niveaux de compétence, d'une évaluation des compétences acquises en langue à une évaluation des capacités d'apprentissage en langue. Cette nouvelle orientation n'est pas utopique comme il pourrait sembler de prime abord : contrairement à ce que pensent souvent les enseignants de langues – de formation littéraire et généralement éloignés des réalités actuelles du monde économique – les chefs d'entreprise valorisent autant ces compétences générales d'apprentissage que les compétences installées d'usage, parce que les premières se trouvent coïncider avec les compétences professionnelles qui doivent désormais être mises en œuvre dans les entreprises modernes conçues, pour résister à une compétition de plus en plus dure sur des produits à durée de plus en plus courte, comme des « entreprises apprenantes ».*

6) *Recours aux nouvelles technologies (Web, courrier électronique, plates-formes collaboratives, agendas partagés, etc.), pour tous les candidats ou au choix (voir 1 ci-dessus). Elles peuvent permettre par exemple – si les documents supports sont préparés à l'avance – une variante allégée (et à l'écrit) de la phase 3 (entretien téléphonique), voire sa suppression : les candidats pourraient choisir par exemple, au lieu de téléphoner eux-mêmes, de recevoir par courrier électronique les informations supposées obtenues par un collègue travaillant avec lui sur le même projet.*

7) *À plus longue échéance – mais on sort là du simple aménagement du DCL actuel –, des perspectives s'ouvriront peut-être sur une évaluation intégrée des compétences langagières et professionnelles. [J'ai] développé en 1988 l'idée que l'enseignement des langues pourrait être orienté explicitement de manière à participer à la formation professionnelle des cadres, les exigences de l'apprentissage des langues recoupant très largement les compétences générales attendues en entreprise : autonomie, capacités à apprendre à apprendre, à conceptualiser, à échanger, à travailler en groupe, à accepter l'erreur et l'incertitude, à gérer la complexité,...*

Il pourrait en être de même pour l'évaluation en langue : même si cela reste pour l'instant de l'ordre de la « didactique-fiction », on peut imaginer à l'avenir des certifications qui valideraient simultanément des compétences linguistiques et des compétences professionnelles. Cela serait dans la logique de l'évolution prévisible du statut des langues étrangères dans les entreprises, où elles seront de moins en moins un instrument de communication à part, et de plus en plus un instrument d'action comme les autres, c'est-à-dire un élément intégré à la compétence générale d'action commune, et en particulier à la capacité collaborative dans la conduite de projets. [...]

Cette perspective est en définitive bien moins de « didactique fiction » qu'il n'y paraît : plus le niveau de compétence linguistique s'élève, et plus l'efficacité dans la réalisation de la tâche dépend de compétences professionnelles, comme on peut le constater à la lecture des critères retenus pour les degrés 4 et 5 dans le référentiel pragmatique interlangue du DCL: « présentation claire et structurée de l'information », « traitement pertinent des données pour l'accomplissement de la tâche », « aisance et capacité d'adaptation », « le candidat [...] prend les initiatives nécessaires [...], montre une capacité à gérer l'imprévu, [...] montre une bonne gestion de l'échange », « discours modulé et persuasif ».

Dans les échanges suivant mon intervention ici à l'Université de Saint-Étienne, nous pourrions éventuellement discuter de ces propositions, en particulier quand à leur pertinence pour l'évolution des certifications existantes en FLE.

Bibliographie

- BOURGUIGON Claire, DELAHAYE Philippe, PUREN Christian. 2007. *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre, Éditions Delbopur, 165 p.
- FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 112 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf/>.
- LUISSIER Denise & TURNER Carolyn E. 1995. *L'évaluation en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc., 258 p.
- PUREN Christian. 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), *L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices*. Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 148 p. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/>.
- 2001. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* n° 2/2001. Paris : APLV. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/.
 - 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. Paris : APLV, pp. 55-71. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/
 - 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/.
 - 2006a. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». Conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, 22 mars 2006. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006a/.
 - 2006b. « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006d/.
 - 2006c. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », Université de Poitiers, 24 novembre 2006. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006f/.
 - 2007a. "Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées", Cuadernos de Filología Francesa (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007c/>.
 - 2007b. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence ». Conférence à la Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007b/>.
 - 2009a. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : ROSEN Évelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE international-FIPF, 192 p. En ligne (version longue et corrigée) : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/.
 - 2009b. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/.
- SHEKAN P. 1991. "Progress in language testing: the 1990s", pp. 3-21 in: ANDERSON J.C & NORTH B. (eds), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications/The British Council.