

## **Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence : défi et enjeu pour l'enseignement/apprentissage des langues**

*Claire Bourguignon, Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen*

### **INTRODUCTION**

Les gadgeteries de la créativité sont souvent vus nouveaux dans les vieilles outres positivistes !

Lemoigne J.L., *Le constructivisme II Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : L'Harmattan, 2002, p.327

En 1999, P. Chardenet écrivait :

Il est remarquable de voir comment l'ensemble des acteurs du système éducatif, de l'Administration du Ministère de l'Éducation à travers son discours, aux enseignants dans leurs pratiques et leurs discours, utilisent la notion d'évaluation comme valeur implicitement partagée. Mais d'un côté nombre d'enseignants nomment « évaluation » de procédures qu'ils appelaient hier « test » ou « contrôle » et d'un autre, l'administration dans le règlement de ses nombreuses procédures de mesure de compétences, a recours à une terminologie parfois aléatoire.<sup>1</sup>

Il a fallu du temps pour que cette réalité s'estompe dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et que commence à s'effectuer un glissement du contrôle vers l'évaluation. A cet égard précisons que lorsque nous nous référons au « contrôle » et à l' « évaluation », c'est en tant qu'acte et non en tant qu'activité.

L'objectif de cette conférence est, dans un premier temps de montrer pourquoi il est impossible de substituer l'un à l'autre sans une réelle réflexion d'ordre épistémologique.

Dans un deuxième temps, il s'agira de comprendre pourquoi le glissement s'est effectué au plan terminologique bien avant qu'une réelle évolution n'apparaisse dans la pratique et pourquoi cette évolution a finalement eu lieu.

Enfin, nous terminerons en montrant la forme que peut prendre l'évaluation de la compétence en langue à l'aune du *Cadre européen commun de référence*, ouvrage de référence en matière d'enseignement, apprentissage et évaluation des langues au niveau européen sur lequel s'appuient les nouveaux textes officiels.

#### **I. Du contrôle de connaissance de la langue à l'évaluation de la compétence en langue : un changement de paradigme<sup>2</sup>.**

Pour articuler et organiser les connaissances, et par là reconnaître et connaître les problèmes du monde, il faut une réforme de la pensée. Or cette réforme est paradigmatique et non programmatique : c'est la question fondamentale de l'éducation, car elle concerne notre aptitude à organiser la connaissance. (Morin E., 2000, p.35)

---

<sup>1</sup> Chardenet P. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, Paris : Editions l'Harmattan, 1999

<sup>2</sup> Ensemble de postulats et de principes qui orientent la pensée scientifique pendant une certaine période vers son développement

## I.1 Pour une nouvelle épistémologie<sup>3</sup>

Il est impossible de parler de « contrôle » ou d' « évaluation » sans se poser des questions d'ordre épistémologique. De fait, les deux démarches impliquent des choix clairs sur la nature de la connaissance.

D'un côté, le contrôle, lié au processus d'enseignement, s'effectue à partir des savoirs transmis par l'enseignant. Ceci suppose l'existence d'une connaissance objective<sup>4</sup> de l'objet langue qui serait suffisante à garantir l'aptitude à être usager de la langue. Le contrôle, dans cette logique «sanctionne» des connaissances.

D'un autre côté, l'évaluation, liée au processus d'apprentissage, fait partie intégrante du projet d'apprentissage et est intégrée à la progression. Dans cette logique, les connaissances, ne sont pas un « déjà-là » mais « sont construites et reconstruites en permanence par la réflexion que [chacun] construit pour élaborer et justifier sa propre action »<sup>5</sup>. L'objectif de l'enseignant, dans ce cadre, est de faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. Ainsi, l'évaluation se fait par paliers et régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des connaissances. C'est cette maîtrise opératoire des connaissances que nous appellerons compétence.

Ceci signifie que l'évaluation apporte un éclairage nouveau sur le savoir<sup>6</sup>. Ce n'est plus l' « objet » transmis, le « savoir » qui est au cœur de la relation enseignant / apprenant, c'est le « sujet » qui s'approprie ce savoir, c'est-à-dire l'apprenant.

Dans cette logique, le « contrôle » se situe résolument sur le paradigme de la connaissance. Il s'effectue par rapport à un programme concernant le code, l'objet langue, conçu comme un système extérieur à son utilisateur. Il porte sur l'amont (ce qui a été appris) et se base sur ce qui est produit par le candidat pour attribuer des notes (mode quantitatif) en fonction des lacunes constatées dans les connaissances (perspective négative de la sanction). Le contrôle s'effectue sur un mode vrai/faux très réducteur par rapport à la communication réelle, on y considère que la connaissance du système de la langue permet de préjuger de l'aptitude à l'utiliser : c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d' « extrapolation maximale ».

L' « évaluation » place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c'est à dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels,...), ainsi que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en terme d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Les tâches demandées aux candidat sont proches de celles qu'il aura à réaliser, et c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d' »extrapolation minimale «.

Nous résumerons notre propos sous forme du tableau ci-dessous :

---

<sup>3</sup> Un paradigme est un type de relation logique entre un certain nombre de notions ou catégories maîtresses.

<sup>4</sup> Lemoigne J.L., 2002

<sup>5</sup> Ibid. supra, p.15

<sup>6</sup> Nous appelons « savoir », l'objet extérieur au sujet et « connaissance », le savoir fait sien par le sujet.

| « CONTRÔLE »<br>(PARADIGME DE LA CONNAISSANCE) | « ÉVALUATION »<br>(PARADIGME DE LA COMPÉTENCE)         |
|--|--|
| Connaissance                                   | Compétence   |
| Orientation objet langue                       | Orientation sujet acteur                               |
| Code   | Message  |
| Linguistique                                   | Pragmatique  |
| Correction                                     | Pertinence, adéquation, efficacité                     |
| Niveau de connaissances                        | Degré d'opérationnalité                                |
| Programme (en termes de contenu)               | Référentiel (en termes d'objectifs)                    |
| Amont  | Aval   |
| Apprentissage                                  | Usage  |
| Orientation produit                            | Orientation processus                                  |
| Perspective négative (sanction)                | Perspective positive (validation)                      |
| Mode quantitatif (notes)                       | Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance) |
| Extrapolation maximale                         | Extrapolation minimale                                 |

 : Concepts intégrés

Les parties grisées mettent en exergue la relation « dialogique »<sup>7</sup> que la compétence entretient avec la connaissance, c'est-à-dire que la compétence n'exclut pas la connaissance mais elle l'inclut et la dépasse. Dès lors, si contrôler les connaissances en langue est un acte simple qui vise à mettre en regard un résultat attendu et un résultat produit, c'est aussi un acte réducteur puisque connaître un code n'a jamais permis de l'utiliser de manière adéquate.

Ce tournant épistémologique que représente le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences n'a pas échappé aux discours officiels qui se succèdent depuis presque 30 ans comme nous allons le montrer brièvement dans la partie suivante.

## I.2 D'une nouvelle épistémologie à une nouvelle terminologie

L'apparition des termes de « compétences » et d'« évaluation » remonte à une trentaine d'années, les années 70-80 dans les textes officiels.

Dès 1977, la circulaire n°77-160 du 29 avril 1977 définit le but de l'enseignement de l'anglais pendant les deux premières années du collège et indique les compétences à acquérir : comprendre, parler, lire et écrire. Cette circulaire précise que :

l'action du maître s'organise selon un projet pédagogique soigneusement organisé, cohérent et rigoureux, mais toujours prêt à s'infléchir en fonction des réactions du groupe.

Si le concept d'« évaluation » n'apparaît pas directement, il est en filigrane dans la deuxième partie de l'énoncé. « Un projet pédagogique qui s'infléchit en fonction des réactions du groupe » n'est pas construit autour d'un contenu à transmettre mais autour d'une mise en

<sup>7</sup> Relation à la fois antagoniste et complémentaire (Morin)

regard du degré d'appropriation de ce contenu par rapport à un objectif fixé. Or, ce degré d'appropriation ne peut être observé que par la mise en place d'activités visant à l'évaluer.

Le B.O n°32 bis du 10 septembre 1981 portant sur l'enseignement de l'italien en lycée professionnel indique :

pour apprécier la progression des acquisitions, le professeur aura intérêt à effectuer des contrôles fréquents, à la fois pour évaluer le travail de l'élève et pour adapter son enseignement aux besoins du groupe classe. Pour atteindre ces objectifs, ces contrôles seront brefs et variés, c'est à dire qu'ils devront prendre en compte les quatre savoir-faire fondamentaux....

On notera avec intérêt le glissement du « contrôle » à l' « évaluation » qui s'opère mais qui n'est pas encore totalement fixé au plan terminologique.

Le milieu des années 80 voit une avancée significative dans l'intégration du concept d'évaluation dans les textes puisque dans les textes officiels d'italien on peut lire que

l' évaluation est partie intégrante de l'enseignement .....Par évaluation, il faut entendre deux opérations indépendantes, l'évaluation qui mesure, à l'aide d'outils adaptés, une production observable des résultats ou encore des comportements et l'interprétation plus globale de ces résultats afin de contrôler les acquisitions des élèves au terme d'un apprentissage (évaluation dite sommative) autant que les acquisitions ou le manques à une certaine étape du processus d'apprentissage (évaluation dite formative). Cette dernière est pédagogiquement plus utile puisqu'elle permet de vérifier les progrès des élèves. ....

Le texte officiel précise que « *l'interprétation des résultats se fonde sur un choix pertinent des exercices, des consignes de réalisation claires, des critères d'interprétation bien définis* ».

Quelques années plus tard, la loi d'orientation pour l'éducation de 1989 « consacre » cette terminologie à travers les différents décrets relatifs aux nouveaux statuts des professeurs en même temps qu'ils substituent le « contrôle » par l' « évaluation » :

les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation..... La pédagogie englobe l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique.....l'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demande d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts.

La question qui se pose maintenant est celle de comprendre pourquoi le tournant épistémologique effectué dans les textes depuis 30 ans n'a pas été suivi d'effet dans la pratique.

Il serait réducteur de notre part de penser que la réponse vient du fait que le contrôle est « simple » alors que l'évaluation est « complexe » même si cela peut être une réponse comme le souligne De Peretti quand il écrit :

l'évaluation recouvre un ensemble complexe de conceptions et de démarches. Le risque est alors grand, pour les enseignants, de se résoudre à une réduction de cette complexité (p. 129).<sup>8</sup>

Nous pensons que la difficulté vient du décalage entre le tournant épistémologique imposé par le concept même d'« évaluation » et repris par le discours officiel d'un côté et la représentation sociale et professionnelle de l'enseignement des langues en France, ce que nous nous proposons d'analyser dans la partie suivante.

## **II La difficulté à changer de paradigme ou « le dilemme de l'adaptation humaine »**

En comparaison des autres espèces humaines, les êtres humains disposent de peu de réponses naturelles préalables. Par contre, ils disposent de moyens de les construire au contact de la réalité. Leur adaptation peut être ainsi, à terme, plus étendue, plus profonde, se construisant en relation aux évolutions mêmes de leurs environnements changeants. Ils auront à décider dans quelle mesure les réponses inventées, doivent être sélectionnées, conservées, transmises. Le plus souvent c'est sans décision expresse que cela se fera, en fonction du cours plus ou moins insistant, semblable ou différent de leur expérience. Si tout change vite, la sélection, la conservation, la transmission n'auront pas de sens.

Demorgon J., *Complexité des cultures et de l'interculturel – contre les pensées uniques*, Paris : Ed. Economica, 2004, p. 10

Passer du contrôle à l'évaluation, c'est accepter que l'erreur fasse partie du processus d'apprentissage ; c'est accepter que le savoir académique ne soit pas au cœur du dispositif scolaire mais que ce soit l'apprenant, c'est-à-dire celui qui s'approprie le savoir ; c'est accepter de ne pas être, en tant qu'enseignant, exclusivement un détenteur de connaissance mais aussi un facilitateur de l'appropriation de ces connaissances ; c'est valider un niveau de compétence en langue plutôt que de sanctionner une mauvaise connaissance du système linguistique.

Autant dire que c'est remettre en cause la représentation que tout citoyen français a de l'enseignement de la langue qui, depuis un siècle, passe par la connaissance de règle de grammaire et de mots de vocabulaire.

Ceci ne sera pas démenti par un récent rapport de l'Inspection générale des langues consacré à l'évaluation, selon lequel

**la langue** apprise en milieu scolaire est **par définition objet d'enseignement** puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, **elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles**, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue.....<sup>9</sup>

C'est sa double nature –objet d'étude et outil de communication- qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a

<sup>8</sup> André de Peretti, « Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et applications », août-sept. 1992, pp. 128-132.

<sup>9</sup> *Rapport de l'Inspection Générale* : « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », janvier 2007, p.26

pour visée l'apprentissage de la langue elle-même. D'où un retour, par effet de miroir, sur **le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première**.

Le paradoxe évident que soulignent les propos précédents participe à la situation de « crise » dans laquelle se trouve l'enseignement des langues aujourd'hui. La réalité à laquelle se trouvent confrontés les enseignants aujourd'hui n'est pas la même qu'il y a 30 ans à l'époque où s'amorçait dans les textes officiels le passage de la connaissance à la compétence et du contrôle à l'évaluation. La réalité du terrain a évolué, le contexte d'enseignement n'est plus le même, l'exposition à la langue n'est plus réservée exclusivement au « cours de langue » et les besoins ont changé.

Si aujourd'hui le terrain semble favorable à la mise en place d'une réelle culture de l'évaluation c'est que, comme le dit Demorgon, chaque acteur cherche à construire « ses réponses au contact de la nouvelle réalité ».

Les résultats en langue des élèves français les placent dans les derniers au niveau européen, ces mêmes élèves sont démobilisés et beaucoup d'enseignants sont découragés ; dans ce contexte, repenser l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues n'est plus une question de discours, c'est véritablement une évidence.

De fait, comme le souligne, de manière paradoxale, le même rapport de l'Inspection générale des langues précédemment cité :

Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.

Ces quelques lignes soulignent un point central aujourd'hui, celui de la finalité et donc de sens de l'apprentissage des langues auquel ne peut échapper toute réflexion sur le contrôle et sur l'évaluation.

En effet, si au début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'objectif formatif<sup>10</sup> de l'enseignement des langues et donc le contrôle des connaissances étaient une évidence, ça ne l'est absolument plus aujourd'hui. Le public a changé et si, apprendre les langues est devenu une nécessité, les apprenants de langue ne voient pas véritablement le sens de l'apprentissage. A cet égard, une étude par un collègue de l'IUFM de l'Académie de Rouen sur la motivation des élèves de lycées dans l'Académie a mis en avant que plus de 80% des élèves (sur un échantillon de 250) considèrent que l'anglais est la discipline la plus importante et le même pourcentage que c'est celle qu'ils aiment le moins !!!

De fait, l'apprentissage de la langue trouve son sens dans la représentation que l'apprenant a de l'« objet langue ». Il devient « non-sens » ; il ne signifie rien si l'apprenant ne trouve aucun intérêt à cet objet qui, dès lors devient inerte et sans vie.

Ceci tend à prouver que l'accès au savoir n'est pas simplement une question d'assentiment rationnel. Comme le souligne de manière pertinente Bernard Rey,

un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien ; c'est un objet, il n'est qu'un assemblage réglé et organisé de

---

<sup>10</sup> L'enseignement des langues se caractérise par 3 objectifs prioritaires : l'« objectif pratique » : l'enseignement / apprentissage de la langue sera à visée utilitaire ; l'objectif formatif : l'enseignement / apprentissage sera « désintéressé », c'est à dire à visée purement intellectuelle ; l'objectif culturel : l'enseignement / apprentissage vise principalement à découvrir la culture des pays dont on apprend la langue. (Voir Bourguignon C., 2005)

signes. Pour qui sait lire et le comprendre, il est porteur de sens. Mais les difficultés pratiques de tout enseignement montrent assez que l'accès au sens d'un savoir est un processus qui n'a rien d'automatique. Au regard de l'accès au sens, les savoirs sont des problèmes, non des solutions. (Rey B., 2000, p.118).

Le « non-sens » de l'apprentissage s'accompagne d'un refus d'apprendre et donc d'une « mauvaise note au contrôle » qui sanctionne l'apprentissage, amplifiant ainsi le non-sens.

### III. L'évaluation de la compétence en langue : un levier de l'apprentissage.

Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la Connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse ; il faut les conjuguer.

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Editions du Seuil, 2000, p.48.

#### III.1 Une question fondamentale : la dichotomie « apprentissage »/ « usage » .....

Reprenons les propos tenus dans le rapport de l'Inspection générale,

**alors qu'en milieu naturel** l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, **en milieu scolaire** la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même.

La disjonction « apprentissage », « usage » nous amène au cœur de notre débat :

Faut-il « apprendre pour apprendre » et faire, comme dit précédemment, de l'objectif formatif la finalité de l'enseignement des langues ?

De ce fait, faut-il contrôler la connaissance de la langue, d'un système à travers des tâches d'apprentissage puisque

**la langue** apprise en milieu scolaire est **par définition objet d'enseignement** puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, **elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles.**

Faut-il, au contraire, que l'usage soit le moteur de l'apprentissage et que l'évaluation du degré d'appropriation du savoir<sup>11</sup> linguistique se fasse à travers des tâches d'usage ?

De ce fait, faut-il penser que c'est la « double nature de la langue »,

objet d'étude et outil de communication- qui **constitue un défi en milieu scolaire** car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même.

Le véritable « défi » ne serait-il pas de décroquer « apprentissage » et « usage » pour redonner du sens à l'apprentissage et de faire ainsi de l'évaluation de la compétence un véritable levier de l'apprentissage ?

---

<sup>11</sup> Nous appelons « savoir », un objet extérieur au sujet et « connaissance », un savoir que s'est approprié le sujet.

### III.2 ..... Une réponse : les orientations du *Cadre européen commun de référence*

Le *Cadre européen commun de référence* sur lequel sont ancrées les dernières Instructions Officielles nous propose de relever le défi à travers la « perspective actionnelle » qu'il propose.

La **perspective** privilégiée [ ...] 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. **Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.** (CECR, p.15)

Le CECR nous invite à « conjoindre » ce qui traditionnellement a toujours été « disjoint », c'est-à-dire, « apprenant/usager », « apprentissage/usage », « tâches langagières/tâches sociales (=actions) ».

Ceci n'est pas une invitation à supprimer l'apprentissage de l' « objet langue » mais une invitation à donner du sens à l'apprentissage en le reliant à l'usage de la langue. Il s'agit, non plus seulement, de se focaliser sur l'authenticité du document utilisé mais aussi et surtout sur l'authenticité de la situation d'apprentissage. Nous avons personnellement suggéré que l'apprentissage se fasse à travers le « scénario d'apprentissage-action »<sup>12</sup>.

Nous ne développerons pas cet aspect qui nous amènerait à déborder de notre propos. Nous nous intéresserons essentiellement dans le cadre de cette conférence aux implications en termes d'évaluation.

Si Francis Goulier parle du « projet » comme étant « la forme la plus aboutie de la démarche actionnelle » (Goulier F. 2005, p.21), la forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence en langue dans la perspective actionnelle est le Diplôme de Compétence en Langue<sup>13</sup>, c'est la raison pour laquelle, nous avons jugé intéressant de présenter cette démarche d'évaluation dans le cadre de ce colloque.

La **tâche** demandée au candidat dans le cadre du Diplôme de compétence en langue est la suivante : il a **une mission à accomplir** qui consiste à **faire une proposition** par rapport à un objectif clairement défini et des contraintes qui doivent le guider dans sa prise de décision.

Pour accomplir cette tâche, il doit successivement effectuer un certain nombre de micro-tâches faisant appel au 5 activités de communication langagière précédemment mentionnées : les deux activités de réception, l'activité d'interaction, les deux activités de production.

**Les activités de communications sont non seulement reliées entre elles mais les activités de réception sont au service des activités de production.** Dans cette logique, à travers les activités de réception, le candidat devra repérer les informations nécessaires à l'accomplissement de sa mission en liaison avec les contraintes imposées.

---

<sup>12</sup> « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », site de l'APLV....

<sup>13</sup> Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) ([www.d-c-l.net](http://www.d-c-l.net)) est une certification de l'Éducation Nationale mais n'est pas un diplôme conférant un titre ; il s'agit d'une certification externe. Dans l'ouvrage *Évaluer dans la perspective actionnelle – l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue* par Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Christian Puren, février 2007 (référence sur le site de l'APLV), les auteurs utilisent le DCL pour illustrer de manière approfondie les caractéristiques de l'évaluation dans la perspective actionnelle.



Ceci signifie que, ce ne sont pas tant à des stratégies cognitives qu'il doit faire appel qu'à des **stratégies constructivistes de mise en relation fin-moyen**. L'accomplissement de la tâche relève donc d'un **processus qui sera évalué au regard du degré d'accomplissement**.

La compétence de communication étant au service de l'accomplissement de la tâche, le degré d'accomplissement dépendra du niveau de compétence.

La **performance** ainsi comprise ne se réduit pas à la performance linguistique mais à une **manifestation de la compétence dans l'action**. Il s'agira donc d'évaluer un degré d'opérationnalité dans la langue sur une échelle construite en liaison avec les niveaux de compétence du *Cadre* et non pas de comparer un résultat à un niveau du *Cadre*.

L'opérationnalité en langue reposant A LA FOIS sur la **composante linguistique** ET sur les **composantes pragmatique et socio-linguistique**, ces deux composantes seront évaluées.

Il est évident qu'une telle démarche d'évaluation ne peut reposer sur des « exercices type adaptés à chaque niveau ». Le support d'évaluation sera un **scénario**, c'est-à-dire « une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives effectuées en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné. Les tâches communicatives transversales constituent le fil conducteur de la construction du scénario. »<sup>14</sup>

L'activité demandée au candidat perdrait tout son sens sans une démarche d'évaluation orientée processus à l'aide de grilles d'évaluation critériée. Ces grilles permettent de positionner l'apprenant sur un continuum en fonction de son degré d'accomplissement de la tâche. C'est ce qu'on appelle l'« évaluation positive ». Même si le niveau visé n'est pas atteint, il apparaît à l'apprenant qu'il a quand même atteint un niveau et qu'il a acquis un certain nombre de connaissances et de capacités. Par ailleurs, il prend conscience du chemin qui lui reste à parcourir et tout en donnant du sens à l'évaluation à travers des critères précis, cela le responsabilise par rapport à son apprentissage.

## CONCLUSION

Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires.

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Editions du Seuil, 2000, p.36

Pour conclure, nous dirons, avec J. Demorgon, que l'évolution d'une tradition ne peut se faire que si les acteurs concernés n'ont pas l'impression que l'on cherche à usurper leur « culture » en leur imposant un discours.

Ainsi le passage progressif d'une culture du contrôle de la connaissance de l'objet langue à une culture de l'évaluation de la compétence en langue n'a pu réellement s'effectuer qu'« en relation aux évolutions [des] environnements changeants », à savoir l'impasse dans laquelle se trouve l'enseignement des langues et les nouvelles orientations préconisées par le Cadre européen commun de référence.

Pour autant, nous avons montré que ce changement de culture impose un changement de paradigme, donc une autre représentation du métier d'enseignant et ainsi une autre démarche que nous avons illustrée à travers l'exemple du Diplôme de compétence en langue. Cela

---

<sup>14</sup> Bourguignon C., Delahaye P., Puren C., 2007, p. 79.

signifie qu'au-delà de l'adaptation progressive de chacun, il est nécessaire de mettre en place un accompagnement à cette adaptation à travers des formations continuées. Il est aussi nécessaire de réfléchir à la cohérence entre enseignement/apprentissage et évaluation en particuliers eu égard les examens terminaux mais ceci est un autre débat !

## BIBLIOGRAPHIE

Bourguignon C., « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006

Bourguignon C., Delahaye P., Puren C., *Évaluer dans une perspective actionnelle – l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Février 2007

Bourguignon C., *La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence*, site de l'APLV, décembre 2006

Bourguignon Claire, *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*. PUF, Paris, 2005

*Cadre Européen Commun de Référence*, Editions Didier, 2000

Chardenet Patrick, *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, L'Harmattan, Paris, 1999

Demorgon Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Editions Economica, Paris, 2004

Goulier F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris : Éditions Didier, 2005.

Inspection Générale, *Rapport « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspective d'évolution »*, Rapport N° 2007-009, 2007

Le Moigne Jean-Louis, *Le Constructivisme – Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité*, L'Harmattan, 2002

Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF Éditeurs, 1990.

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Editions du Seuil, 2000.