

L'EVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE ET LE CECRL

Par

Claire Bourguignon,

Maître de conférences HDR, PLIDAM, INALCO

Présidente du conseil scientifique du Diplôme de compétence en langue

Résumé

Aujourd'hui, les niveaux de langue attribués dans le cadre d'examens scolaires ou plus largement dans le cadre de certifications, sont tous reliés aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. De plus, il n'est plus question que d'évaluation et de compétence. Mais deux questions se posent : évalue-t-on vraiment la compétence en langue, au sens où l'entend le *CECRL* et les niveaux annoncés sont-ils vraiment des niveaux de compétence?

Ainsi après avoir défini clairement ce que signifie « évaluer la compétence », pourquoi on choisit d'évaluer une compétence et comment on l'évalue, nous illustrerons notre propos en présentant le Diplôme de compétence en langue, un véritable dispositif d'évaluation de la compétence.

Abstract

Today, most school exams and tests are linked to the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages*. In addition, « evaluating language competence » is what everyone pretends to do today! Yet, is it what is done in practice and can it be said that the results correspond to a competence level as referred to in the *CEF*? The purpose of this paper is precisely to give an answer to these questions. This is why, in a first part « evaluating competence » will be defined; then we will see why we choose to evaluate competence and how it is done; finally, we will present the « Diplôme de compétence en langue », an evaluation device that is totally in keeping with the *CEF*'s approach.

INTRODUCTION

Une des conséquences de l'entrée en vigueur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'enseignement des langues a été la place centrale accordée à l'évaluation. Le discours tenu par L'Inspection générale des langues vivantes est à cet égard édifiant,

l'évaluation, dans sa double fonction de régulation et de validation, est au cœur même de tout processus d'apprentissage. En ce qui concerne les langues vivantes la rapide évolution des politiques linguistiques de ces dernières décennies- au niveau international et national – conduit à réactualiser la réflexion sur l'évaluation, dont on sait qu'elle est un levier puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes.¹

¹ *Rapport n° 2007-009 de l'Inspection générale : L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, janvier 2007, p.3

Nous retiendrons des propos ci-dessus la place centrale de l'évaluation dans l'apprentissage des langues et le levier que constitue l'évaluation pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Si nous ne pouvons que renchérir sur la première affirmation, la deuxième est plus contestable. De fait, si l'évaluation a fait une entrée en force dans les discours tenus sur l'enseignement des langues, force est de constater que, dans les pratiques, les changements sont loin d'être évidents. Le terme « évaluation » est, en effet, bien souvent un habillage nouveau pour des pratiques anciennes. La raison majeure vient du flou conceptuel qui entoure non pas le terme « évaluation » à proprement parlé mais le terme « compétence ». Le fait est que l'évaluation est toujours associée à la compétence, et à juste titre, pour des raisons qu'il serait hors sujet de développer dans le cadre de cet article mais qui sont avérées. Or le terme « compétence » est encore aujourd'hui employé dans le sens qu'il avait dans le cadre de l'approche communicative à savoir le sens de « skill » anglais (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale). L'approche communicative étant entrée en vigueur dans les années 80, il n'est pas surprenant que les pratiques aient peu évolué !!

Ainsi dans un premier temps, nous définirons le terme « compétence » à la lumière de la perspective actionnelle préconisée par le *CECRL* pour montrer en quoi l'évaluation de la compétence ainsi comprise peut effectivement être un levier pour faire évoluer les pratiques. Enfin, pour illustrer notre propos, nous présenterons le Diplôme de compétence en langue, qui est aujourd'hui le seul véritable outil d'évaluation qui soit en adéquation avec la perspective actionnelle.

I. Évaluer la compétence : un changement de paradigme

Il ne suffit pas de dire que l'on évalue une compétence pour que le passage du contrôle de connaissances à celui de l'évaluation de la compétence ait lieu de manière automatique !. En effet, parler de compétence signifie changer de paradigme, c'est-à-dire changer de point de vue. L'important n'est plus tant ce que l'on évalue, l'objet langue, mais la manière dont le « sujet », celui qui est évalué, utilise cet objet.

De fait, l'évaluation apporte un éclairage nouveau sur le savoir². 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.

IL est donc important de faire un point sur les différences essentielles entre le contrôle et l'évaluation avant de poursuivre notre réflexion. 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 fonde 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 binaire 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

² Nous appelons « savoir », l'objet extérieur au sujet et « connaissance », le savoir fait sien par le sujet.

que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes 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 candidats 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 :

Contrôle	Évaluation
Paradigme de la connaissance	Paradigme de la compétence
Orientation objet : langue	Orientation sujet : acteur
Linguistique	Pragmatique
Code	Message
Niveau de connaissance	Degré d'opérationnalité
Correction	Pertinence, adéquation, efficacité
Programme	Référentiel
Amont	Aval
Apprentissage	Usage
Orientation produit	Orientation processus
Perspective négative (sanction)	Perspective positive (validation)
Mode quantitatif	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Extrapolation maximale	Extrapolation minimale

Fig 1. Du contrôle à l'évaluation

Une remarque importante s'impose en lien avec les parties « grisées » du tableau. Nous avons surligné en gris tout ce qui relève de l'évaluation de la compétence.

Alors que l'évaluation de la compétence inclut la correction de la langue, ce qui est indiqué par le surlignage gris dans la colonne « contrôle », le contrôle de la connaissance exclut la dimension pragmatique inhérente à la compétence. Il n'y a pas de message sans connaissance du code, même si cela ne suffit pas, mais il peut y avoir connaissance du code sans capacité à faire passer un message. Cette mise au point est fondamentale car elle permet d'insister sur le fait que se positionner sur l'axe de l'évaluation ne signifie aucunement que la qualité de la langue ne doit plus être contrôlée. Évaluer la pertinence du message et la communication ne suffisent pas pour pouvoir décerner un niveau de compétence. L'évaluation de la compétence comprend deux dimensions : une dimension linguistique autour du critère de « correction » et la dimension pragmatique autour des critères « pertinence », « adéquation » et « efficacité ». Nous venons de montrer en quoi l'évaluation se différencie du contrôle. Il ne s'agit pas seulement de changer de terminologie pour que le passage de l'un à l'autre s'effectue. La connaissance est centrale dans le contrôle, la compétence est centrale dans l'évaluation. Ceci nous amène donc à la partie suivante : pourquoi veut-on évaluer la compétence et comment le fait-on?

II. Évaluer la compétence : pourquoi et comment?

Vouloir évaluer la compétence, c'est ne plus s'intéresser exclusivement à la quantité de connaissances que possède un individu, mais à la manière dont un individu utilise les

connaissances qu'il possède en situation autre que la situation d'apprentissage. Rappelons à cet égard, la définition que donne le CECRL de la compétence : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »³. On se rend compte que la compétence dépasse la connaissance, elle l'englobe et surtout elle relie connaissance et « agir ».

Ainsi, comme l'exprime très justement J.M De Ketele,

« Etre compétent suppose bien **plus que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base** (les « skills ») : cela suppose de **pouvoir les mobiliser de façon pertinente** dans des situations problèmes à résoudre ou **des tâches complexes à effectuer** ».⁴

Dans les propos ci-dessus, il apparaît clairement que ce qui va permettre de définir un niveau de compétence, ce n'est pas le contrôle de la maîtrise de connaissances ou de savoir-faire mais bien l'aptitude à mobiliser ces connaissances et ces savoir-faire. C'est donc pour évaluer cette aptitude que le choix de l'évaluation de la compétence peut être fait. Mais alors comment mettre en place l'évaluation de la compétence? Puisque « compétence », « agir » et « mobiliser » sont intimement liés, il va falloir définir une situation d'évaluation pertinente et mettre en place une démarche d'évaluation appropriée.

De même que J.M de Ketele parle de « tâche complexe » à effectuer, le *CECRL* insiste que dans la logique actionnelle qu'il préconise, « les apprenants-usagers [ont] à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières ». C'est pourquoi, la situation d'évaluation proposée pour évaluer la compétence doit être une situation qui permette d'inférer une aptitude à communiquer langagièrement dans le cadre d'une tâche complexe à effectuer, sachant que la capacité à communiquer langagièrement repose sur 5 activités langagières : les activités de réception à l'écrit et à l'oral, l'activité d'interaction et les activités de production à l'écrit et à l'oral.

Pour autant, le choix d'une situation d'évaluation en adéquation avec l'évaluation de la compétence n'est pas suffisant pour affirmer que le dispositif mis en place est un dispositif dédié à l'évaluation de la compétence. Une démarche d'évaluation appropriée s'impose, faute de quoi, il ne peut être question d'évaluation. Cette démarche d'évaluation doit permettre de valider un niveau de compétence en fonction du degré d'accomplissement de la tâche. Ceci ne peut se faire qu'à l'aide de grilles d'évaluation critériées, avec indicateurs de performance, et multiniveaux dans une logique de processus. Seules ces grilles permettront de définir un niveau de compétence sur une échelle allant d'un niveau A à un niveau C comme nous y invite le *CECRL*. Il ne s'agira pas de contrôler la maîtrise d'un niveau mais de valider un niveau sur une échelle en fonction du degré d'accomplissement d'une tâche complexe.

En effet, construire des « grilles » autour d'un seul niveau revient à contrôler si oui ou non ce niveau est atteint; ceci nous ramène donc à une logique de résultat qui « sanctionne » la « non atteinte » dudit niveau .

Il n'existe aujourd'hui qu'un seul dispositif d'évaluation qui conjugue à la fois la mise en place d'une situation d'évaluation autour d'une tâche complexe et une démarche d'évaluation avec grilles d'évaluation multiniveaux, il s'agit du Diplôme de compétence en langue (DCL). La présentation et les grandes orientations de ce diplôme vont être développées dans la partie suivante.

III Le Diplôme de compétence en langue (DCL) : un dispositif pour évaluer la compétence

³ *CECRL*, p.15

⁴ De Ketele J.M, (2006)

Le DCL est un outil d'évaluation plurilingue puisqu'il permet aujourd'hui d'évaluer la compétence en langue dans 9 langues, l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français langue étrangère, l'italien, le portugais et le russe auxquelles s'ajoutent les langues régionales comme le breton et l'occitan ainsi que la langue des signes française (LSF). Sa particularité est que, dans toutes les langues, la situation d'évaluation est la même. Il s'agit d'une tâche complexe appelée « scénario ». Par ailleurs, la démarche d'évaluation est identique dans toutes les langues également. La compétence en langue est évaluée à l'aide de grilles d'évaluation critériées avec indicateurs de performance, à la fois sur l'axe linguistique et sur l'axe pragmatique. De fait, rappelons (Cf Fig.1 : « du contrôle à l'évaluation ») que si la compétence en langue ne peut s'évaluer qu'à travers l'accomplissement d'une tâche complexe qui nécessite l'utilisation de la langue, la compétence fait l'objet d'une évaluation sur deux axes, un axe linguistique en lien avec le code et un axe pragmatique en lien avec le traitement de l'information (la qualité de la communication, le traitement de l'information,...)⁵. Il s'agit maintenant d'explicitier les particularités du DCL.

- Le scénario est une tâche complexe constituée de micro-tâches communicatives appelées phases. Ces micro-tâches sont en lien avec un rôle qui est assigné au candidat en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission en fonction d'un objectif donné et de contraintes clairement identifiées. Ce scénario met le candidat en action à travers la mobilisation de connaissances linguistiques et de capacités dans le cadre d'activités langagières intégrées. En effet, les activités langagières de réception écrite et orale, les activités de production orale, d'interaction et de production écrite sont toutes reliées les une aux autres et permettent au candidat de progresser dans l'accomplissement de sa mission, l'objectif étant qu'il réussisse à atteindre l'objectif donné. Le scénario se déroule de la façon suivante :

Phases	Durée	Activités langagières	Capacités
1	1h30 (incluant 20' de préparation de l'oral)	Réception à l'écrit	Collecter les informations, les classer, les hiérarchiser
2		Réception à l'oral	Collecter les informations, les classer, les hiérarchiser
3	20'	Production orale	Se présenter, faire une proposition à l'oral en lien avec la mission
4		interaction	Discuter, argumenter en tenant compte d'un élément nouveau
5	40'	Production écrite	Rédiger la proposition finale

Fig 2 : Déroulement du scénario

⁵ Par ailleurs, non seulement la démarche d'évaluation est identique pour toutes les langues mais, de plus, les grilles pragmatiques sont les mêmes pour chaque langue, ce qui favorise le plurilinguisme comme nous y invite le *CECRL*. Même si cette information n'a pas d'intérêt véritable pour notre propos, il nous a semblé intéressant d'y faire référence par rapport à la particularité du dispositif DCL

Il est important de souligner que le scénario est le même pour tous les candidats dans une langue donnée. C'est le degré d'accomplissement de la tâche demandée qui va permettre de définir le niveau obtenu. C'est ce que nous appelons « entrée unique – sorties multiples ».

- La démarche d'évaluation de la compétence en langue.

Rappelons que c'est à travers une performance qu'on évalue une compétence. Dans cette logique, seules les activités de production et d'interaction sont évaluées dans le DCL. Ainsi, c'est à travers les activités de production que les activités de réception sont évaluées. De fait, les activités de réception visent la recherche d'informations pertinentes par rapport à la mission; lesdites informations seront alors utilisées dans le cadre des activités de production pour atteindre l'objectif fixé et seront évaluées sur l'axe pragmatique autour du critère qualité de l'information. La compétence étant la mobilisation de connaissances et de capacités dans l'action, on comprendra aisément que d' « évaluer » la compréhension d'un document dans l'absolu n'a pas de sens dans ce contexte. Quelqu'un peut tout à fait comprendre un texte et ne pas être capable ni de repérer les informations pertinentes ni de les utiliser à bon escient.

- Les degrés D CL et les niveaux du *CECRL*

L'explication approfondie de l'élaboration des grilles serait à la fois trop longue et trop complexe dans le cadre de cet article. Néanmoins, il est important de préciser que si les activités de production orale, d'interaction et de production écrite font l'objet d'une évaluation sur l'axe pragmatique et linguistique (ce qui signifie deux grilles pour chaque activité langagière), chacune des activités langagières ne débouche pas sur un résultat qui lui est propre. Chacun des critères sur chacune des grilles a fait l'objet d'une pondération (poids accordé en fonction des niveaux visés) et le résultat obtenu est une valeur chiffrée qui correspond au « moulinage » des 4 grilles utilisées. Ceci permet de définir un niveau de compétence global en lien avec un niveau du *CECRL* comme indiqué ci-dessous :

<i>Degrés DCL</i>	<i>Niveaux du CECRL</i>
D5	C1
D4	B2
D3	B1.2
D2	B1.1
D1	A2

Fig. 3 Degrés DCL et niveaux du CECRL

Deux remarques s'imposent. Tout d'abord, ce n'est pas parce que le degré DCL correspond à un niveau de compétence global que, pour autant, le candidat n'a pas une vision claire de son niveau en production, interaction et réception puisqu'il peut obtenir ce que nous appelons son « profil » dans chacune des activités langagières (la capacité à repérer les informations pertinentes étant une capacité évaluée en production autour du critère « qualité de l'information »). Ce profil est une présentation explicite et utilisable de ses réussites, critère par critère et activité par activité. N'oublions pas que l'évaluation doit être un levier de l'apprentissage et qu'un résultat ne doit pas être une fin en soi mais doit permettre de progresser vers un niveau de compétence supérieur. Par ailleurs, si le premier degré correspond au niveau A2 du *CECRL*, c'est que nous avons considéré qu'en deçà du niveau A2,

il ne pouvait être question d'accomplir une tâche complexe qui nécessite de mobiliser des connaissances et des capacités.

Nous concluons en disant que se référer au *CECRL* en matière d'évaluation ne signifie en aucun cas relier n'importe quel type de score à un niveau du *CECRL*. Ce n'est pas d'avoir un niveau qui importe, l'essentiel est de savoir comment il a été obtenu pour qu'il puisse vraiment être question d'un niveau de compétence. Alors que la compétence est définie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir », (p.15), comment peut-on aligner un score à un niveau de compétence quand ce score a été obtenu par l'addition de points en grande partie suite à une succession de QCM!

Évaluer un niveau de compétence en langue en lien avec le *CECRL*, c'est :

- **concevoir une tâche complexe** (à des degrés divers) comme situation d'évaluation
- **construire des grilles d'évaluation** qui permettent de **déterminer un niveau sur une échelle** en fonction du degré d'accomplissement de la tâche
- **définir des critères ET des indicateurs de performance**. Rappelons à cet égard que un critère sans indicateur est source de subjectivité. Ce qui est satisfaisant (« satisfaisant » est en effet un critère) pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, en revanche si le critère « satisfaisant » est accompagné d'un indicateur observable par tous, alors l'évaluation devient objective. Rappelons également que les échelles de niveaux du *CECRL* ne sont pas des grilles d'évaluation. Ce sont des descripteurs qui décrivent les caractéristiques d'une capacité langagière niveau par niveau et donc des objectifs à atteindre.
- évaluer à la fois ce qui relève de la correction linguistique (**grille linguistique**) **ET** ce qui relève du traitement de l'information (**grille pragmatique**) : qualité des informations, qualité de la communication, registre de langue.

A travers cet article nous avons souhaité mettre en garde contre une tentation très grande de décrire une réalité ancienne avec des mots nouveaux et en se référant au *CECRL*, au risque de passer à côté de la remarquable évolution dans l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues que représente l'approche par compétence prônée par le *CECRL*. Aujourd'hui, le Diplôme de compétence en langue (DCL) est le seul dispositif d'évaluation qui répond, en tous points, aux exigences de l'évaluation de la compétence en langue dans la logique actionnelle préconisée par le *CECRL*. A cet égard, la démarche qui le sous-tend permet de se familiariser avec une pratique de l'évaluation encore en grande partie méconnue.

BIBLIOGRAPHIE

Bourguignon C. (à paraître début 2011), *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils*, Paris : Editions Delagrave

Bourguignon C., (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*, Paris : Éditions Delagrave

Bourguignon C.,(2007) Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action , <http://www.apl/languesmodernes.org/spip.php?article865>

Bourguignon C., Delahaye P., Puren C., (2007) *Évaluer dans une perspective actionnelle – l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre, Editions Delbopur.

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

Bourguignon C., (2005) L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *Ela, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie N° 140*, 459-475.

Bourguignon C., (2005) : *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*. Paris, PUF.

Bronckart J.P (2005) *Une introduction aux théories de l'action*, Genève : Université de Genève, FPSE, Publications

De Ketele J.M, (2006) La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. *Recherche sur l'évaluation en éducation*, G. Figari et Lucie Mottier Lopez (eds), Paris : L'Harmattan