



ÉVALUER
DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE:
L'EXEMPLE
du
DIPLÔME DE COMPÉTENCE EN LANGUE

EXTRAIT

Chapitres rédigés par Christian PUREN (3.1, 3.4, 4.2.2)

Claire BOURGUIGNON

Philippe DELAHAYE

Christian PUREN

EXTRAIT

Chapitres 3.1, 3.4 et 4.2.2 rédigés par Christian PUREN

Republication février 2013 :

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007f/>

PLAN GÉNÉRAL DE L'OUVRAGE

1. *L'outil DCL*
 - 1.1. L'épreuve DCL
 - 1.2 Organisation des épreuves
 - 1.3 Les outils d'évaluation
 - 1.4 Suivi du dispositif DCL
2. *L'évaluation DCL*
 - 2.1 Une nouvelle conception de l'évaluation
 - 2.2 Implications : mise en œuvre de l'évaluation DCL
3. *Le positionnement DCL*
 - 3.1 Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues (pp. 43-49)**
 - 3.2 Comparaison entre trois systèmes d'évaluation : le TOEIC, le VOLL et le DCL
 - 3.3 Le DCL et le Cadre Européen Commun de Référence
 - 3.4. L'évolution du DCL face aux défis actuels et aux enjeux à venir de l'évaluation en langues (pp. 55-59)**
4. *L'effet DCL*
 - 4.1 La formation des examinateurs et concepteurs DCL
 - 4.2 Le DCL comme instrument de formation à l'évaluation**

SOMMAIRE DE L'EXTRAIT

3. Le positionnement DCL.....	2
3.1 Le DCL dans l'évolution historique de la didactique des langues.....	2
3.1.1 L'évolution dans les modes de découpage de la compétence langagière.....	3
3.1.2 L'évolution dans l'interprétation de l'erreur.....	6
3.1.3 L'évolution dans les objectifs sociaux de référence.....	6
3.4. L'évolution du DCL face aux défis actuels et aux enjeux à venir de l'évaluation en langues.....	7
3.4.1 Données internes.....	8
3.4.2 Données externes.....	9
3.4.3 Quelques perspectives concrètes d'évolution.....	10
4.2.2 Le DCL et les différents modèles d'évaluation disponibles.....	12
Bibliographie.....	15
Annexe.....	17

Nota bene (février 2013)

- La pagination de cet extrait ne correspond pas à la pagination originelle.
- A été rajouté en fin d'extrait le schéma du scénario d'évaluation du DCL tel qu'il était à l'époque (présenté p. 15 de l'édition originale de cet ouvrage).
- Le DCL actuel est présenté sur son site officiel, avec son scénario actuel et un exemple de dossier complet pour chacune des 13 langues couvertes (dont le français langue étrangère et le « français professionnel de premier niveau ») :
<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>.

3. LE POSITIONNEMENT DCL

3.1 LE DCL DANS L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

L'histoire des conceptions et pratiques évaluatives en didactique des langues n'a encore fait l'objet en France, à notre connaissance, d'aucune recherche exhaustive à partir de données de première main.

Pour l'aire anglo-saxonne, LUISSIER D & TURNER C.E. (1995) reprennent en la modifiant légèrement la périodisation proposée dans un article de 1978 par SPOLSKY B. À partir de l'hypothèse d'un mécanisme de « congruence » qui leur semble avoir constamment fonctionné entre d'une part les conceptions de l'évaluation et d'autre part les théories de l'apprentissage, les orientations pédagogiques et méthodologiques ainsi que les théories de la mesure, ces deux auteurs proposent un découpage en « période préscientifique » avant 1950, « période psychométrique-structuraliste » de 1950 à 1960, « période psycholinguistique-sociolinguistique » de 1960 à 1978 et « période communicative-métacognitive » de 1980 à nos jours.

Toutes les périodisations sont discutables en histoire, mais celle-ci l'est tout particulièrement, et pas seulement parce qu'elle considère, en fonction d'une logique applicationniste qui reste à démontrer, que le poids des théories aurait été déterminant dans l'évolution de la didactique des langues. Il est ainsi très surprenant de voir intégrée dans la période « préscientifique » l'introduction des tests de mesure, comme ceux que proposent E.L. Thorndike dans son ouvrage de 1903 *An Introduction of the Theory of Mental an Social Measurements*, W.A. McGall dans son article de 1920 « A New Kind of School Examination » ou encore le Français Piéron, créateur en 1922 du concept de « docimologie ». Tout aussi surprenant de voir située en dehors de la période communicativiste l'influence de la sociolinguistique, et d'y voir intégrée par contre celle de l'approche cognitive.

En France, les quelques ouvrages spécialisés – par ex. ceux de BOLTON S. (1987), TAGLIANTE C. (1991) et VELTCHEFF C. & HILTON S. (2003) – ne s'intéressent qu'aux problématiques, outils et pratiques actuels. Il faut aller chercher dans de courts articles, comme ceux de MONNERIE-GOARIN A. (1993) et de PORCHER L (1993), l'idée qu'il existe une problématique générale à laquelle chaque époque (pour le premier) et chaque enseignant (pour le second) doit chercher et apporter des réponses qui ne seront pas forcément meilleures en elles-mêmes, mais plus adéquates parce que plus adaptées.

En l'absence de recherche originale sur l'évolution des conceptions de l'évaluation en France, nous nous proposons ici de situer le DCL simultanément en fonction de différentes évolutions repérables au cours de l'histoire de la didactique des langues dans d'autres problématiques didactiques : l'évolution dans les modes de découpage de la compétence langagière (point 1), l'évolution dans l'interprétation de l'erreur (point 2) et l'évolution dans les objectifs sociaux de référence (point 3). La démarche nous paraît justifiée dans la mesure où s'est constamment maintenue, du moins dans notre pays, une très forte adéquation entre ces deux processus, qui y ont toujours partagé non seulement les mêmes objectifs et modèles, mais aussi les mêmes dispositifs et méthodes : c'est d'ailleurs précisément cette liaison dynamique qui permet d'envisager la formation à l'évaluation DCL comme un puissant moyen de formation continue des enseignants (nous y reviendrons au chap. 4.2, pp. 00-00).

3.1.1 L'évolution dans les modes de découpage de la compétence langagière

Évaluer, en didactique des langues, implique toujours, à un moment ou à un autre, de découper la compétence langagière globale, par nature extrêmement complexe, en différentes composantes que l'on va évaluer séparément. Historiquement se sont succédé quatre grands modes de découpages différents¹ :

a) *Lexique, morphologie, syntaxe, orthographe, prononciation*

Ce mode de découpage s'est maintenu depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la période d'influence de la méthodologie audio-orale incluse. VALETTE R., dans son ouvrage de 1975 intitulé *Les Tests en langues étrangères : guide pratique*, présente ainsi successivement les tests de prononciation, de vocabulaire et de grammaire.

b) *Compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite*

Un bel exemple correspondant nous est fourni par KUHN J.-G dans le numéro 4/1984 des *Langues modernes* consacré à l'évaluation. L'auteur y présente successivement l'évaluation de ces quatre compétences linguistiques, avec pour chacune d'elle une typologie d'exercices et une liste de critères spécifiques.

c) *Les composantes de la compétence de communication*

On retrouve ces composantes aussi bien dans l'ouvrage théorique BOLTON S. (1987) que dans les fiches pratiques de TAGLIANTE C. (1991) ou encore dans l'article de LUISSIER D. 1993. Il en est apparu différents modèles depuis celui proposé en 1980 par CANALE M. & SWAIN M. Le tableau suivant est une compilation de toutes celles qui ont été proposées jusqu'à présent, y compris la dernière, la « compétence de médiation », qui apparaît dans le *Cadre européen commun de référence* de 2001 :

COMPOSANTES	EXEMPLES DE CAPACITÉS
1. linguistique	capacité à faire des phrases grammaticalement correctes
2. notionnelle-fonctionnelle	capacité à exprimer telle ou telle notion (le temps, le prix, l'identité, la cause...) et à réaliser tel ou tel acte de parole (remercier, saluer, s'excuser, refuser, justifier, comparer...)
3. textuelle	capacité à rédiger une lettre d'excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d'un débat oral...
4. énonciative	capacité à modaliser et moduler son discours en fonction des paramètres de la situation d'énonciation, en particulier de sa subjectivité et de celle de son interlocuteur
5. référentielle	capacité à mobiliser le lexique correspondant aux champs sémantiques propres au domaine où l'on se situe
6. pragmatique	capacité à réaliser efficacement les tâches, les actions et les projets entrepris
7. socio-culturelle	capacité à respecter les règles socioculturelles régissant l'usage de la langue dans la situation où l'on se situe
8. interactive	capacité à prendre la parole au cours d'une conversation, à demander des précisions, à introduire un contre-argument
9. stratégique	capacité à compenser ses lacunes dans l'une des autres composantes par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l'interlocuteur
10. de médiation	capacité à transformer des messages pour les rendre compréhensibles à d'autres : interprétation simultanée, différée ou consécutive (formelle, comme dans des conférences, ou informelle, comme pour des amis ou des visiteurs étrangers), traductions professionnelles, résumés, synthèses, reformulations

¹ Nous reprenons dans les lignes suivantes le découpage proposé par PUREN C. 2001.

Par rapport à ce premier modèle d'évolution historique (celui des découpages de la langue à enseigner/évaluer), on peut constater que le DCL adopte une stratégie de type éclectique :

- dans ses grilles linguistiques, on trouve un découpage de type *a* : « syntaxe, lexicale, groupe nominal, groupe verbal, graphie, phonie ;
- dans les phases successives de ses épreuves, on trouve un découpage de type *b* avec la distinction entre la compréhension écrite (phase 1), la compréhension orale (phase 2), l'expression et la compréhension orales en phases 3 et 4, enfin l'expression écrite (phase 5) ;
- « dans le « référentiel pragmatique interlangue », enfin, on trouve un découpage de type *c* avec la composante pragmatique (qui fournit la base d'un référentiel spécifique), composante combinée avec la composante textuelle (« organisation du discours »), énonciative et socioculturelle (dans la rubrique « qualité de la communication »), interactive (« rôles interlocutifs ») et enfin la compétence de médiation : dans le *Cadre européen commun de référence*, les exemples donnés de cette compétence sont nombreux et divers². Il s'agit donc d'un concept très abstrait, que l'on pourrait définir comme la capacité à mettre des informations à la portée d'un destinataire. Le traitement de l'information demandé aux candidats au DCL pour l'intégrer au projet proposé au commanditaire relève bien d'une telle opération de « médiation ».

Par rapport à ces découpages de la compétence langagière globale, deux grandes stratégies inverses sont possibles :

- soit partir d'une production elle-même découpée, et évaluer ensuite la compétence globale par addition (comme dans la tradition scolaire en France) ou, si cette production est très guidée et limitée, par « prédiction »³, comme dans le TOEIC ou le TOEFL ;
- soit à l'inverse partir d'une production globale pour l'évaluer ensuite de manière analytique, comme dans le célèbre *FSI Oral Interview Test* élaboré entre 1952 et 1956 et utilisé pendant plus de 30 ans par les institutions bancaires et gouvernementales nord-américaines pour recruter leur cadres expatriés.

Écrire comme LUISSIER D. & TURNER C.E. (1995) que « de plus en plus de chercheurs s'accordent à dire qu'il faut désormais traiter la langue de manière holistique, tant en matière d'enseignement que d'évaluation » (pp. 52-53) n'a pas grand sens. Sur cette question, la position adoptée par BOLTON S. (1987) nous paraît plus réaliste :

L'exigence que formulait la docimologie et selon laquelle les quatre capacités ne devaient être évaluées que de façon distincte ne vaut plus désormais avec les tests communicatifs, puisque dans bien des situations de communication, différentes compétences apparaissent groupées. Pour le contrôle de la compréhension écrite et orale, il existe une série d'épreuves qui vont d'épreuves fermées jusqu'à des épreuves ouvertes en passant par des épreuves semi-ouvertes, tandis que les compétences interactives (expression écrite et expression orale) ne peuvent être évaluées convenablement qu'avec des épreuves ouvertes.

Aussi bien en ce qui concerne l'enseignement que l'évaluation, les seules questions pertinentes sont effectivement celles de l'articulation et de l'équilibre entre l'approche

² « Interprétation informelle, traduction simultanée (réunions, colloques), interprétation consécutive ou différée (par exemple, discours, visites guidées), commentaire de panneaux, signaux, menus, etc.), résumer, commenter l'essentiel (d'un article, etc.), reformuler des textes spécialisés (vulgarisation). »

³ C'est le terme consacré en évaluation. Il s'agit, en logique, d'une opération d'extrapolation.

synthétique et l'approche analytique, et sur ce point encore, on retrouve dans le DCL une démarche éclectique, puisque ces deux approches opposées y sont articulées : on passe de la première dans les phases 1 et 2 à la seconde dans les phases suivantes 3, 4 et 5.

Éclectique dans sa mise en œuvre, le DCL l'est aussi quant à ses sources en termes d'orientations méthodologiques globales.

D'une part l'influence de l'approche communicative y est évidente, qui était dominante à l'époque de sa conception. Faisant la synthèse des caractéristiques des tests communicatifs, BACHMAN L.F. en dresse ainsi la liste suivante en 1991 :

- l'utilisation de diverses parcelles d'information pour créer un écart d'informations qui oblige l'apprenant à traiter les informations en fonction de la situation de communication ;
- l'élaboration de tâches évaluatives dépendantes les unes des autres lorsque les sections du test sont en lien direct avec le contenu de sections précédentes ainsi qu'avec les réponses des apprenants ;
- le fait de relier les tâches d'évaluation et un contenu à un thème spécifique ;
- l'intégration et une meilleure répartition que par le passé des habiletés linguistiques.

(selon LUISSIER D. & TURNER C. 1995, p. 99)

On retrouve dans l'ensemble des épreuves du DCL la totalité de ces caractéristiques. Elles avaient amené logiquement certains spécialistes à proposer, dès les années 80, le dispositif qui sera plus tard retenu pour le DCL, celui du « scénario d'évaluation » dans lequel les candidats doivent enchaîner les différentes habiletés linguistiques au cours de la réalisation d'un même mini-projet, réel ou simulé. Un exemple datant de 1988 de scénario de préparation d'un voyage par des élèves, dans lequel les différentes activités proposées sur différents supports demandent d'enchaîner les quatre habiletés linguistiques (dans l'ordre : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale), est présenté dans LUISSIER D. & TURNER C. 1995 (p. 100).

Mais d'autre part, de manière tout aussi évidente, le DCL innove dans la direction d'une nouvelle cohérence méthodologique globale qui sera désignée quelques années plus tard, par les auteurs du Cadre européen commun de référence, sous l'appellation de « perspective actionnelle ». Il n'est pas inutile de reproduire ici le paragraphe de ce document où approche communicative et perspective actionnelle sont définies l'une par rapport à l'autre :

2.1 Une perspective actionnelle

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'utilisateur 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 activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

Or, le scénario DCL correspond précisément à une série de tâches communicatives, mais qui sont mises au service d'un projet conduit dans une entreprise, c'est-à-dire d'une « action sociale » en milieu professionnel.

3.1.2 L'évolution dans l'interprétation de l'erreur

En didactique des langues se sont succédé différents modèles cognitifs de relation enseignement-apprentissage qui ont généré des interprétations différentes de l'erreur chez l'apprenant :

- L'erreur est une faute dans le « modèle de la réception » (méthodologie traditionnelle, XX^e siècle), où l'on considère que l'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel, parce qu'elle y est due à l'inattention.
- Il en est de même dans le « modèle de l'action » (méthodologies directe et actives des années 1900-1960 en France), où elle est due au manque de travail personnel.
- Dans la version la plus dure du « modèle de la réaction » (le béhaviorisme skinnérien, qui a influencé la didactique des langues en France dans les années 60-70), l'erreur dans l'apprentissage provient d'une erreur de programmation dans l'enseignement, puisque celui-ci doit faire en sorte que toutes les réponses aux stimuli (concrètement, aux items des exercices structuraux) constituent des renforcements positifs par la réussite.
- Enfin, dans l'actuel « modèle de la construction » (approche cognitive, contemporaine de l'approche communicative), l'erreur est conçue de manière positive comme la trace d'un processus actif d'apprentissage par essais-erreurs.

Cette toute dernière conception de l'erreur se conjugue à l'exigence de la « centration sur l'apprenant » pour imposer, dans les dispositifs actuels, le passage d'une évaluation par l'échec centrée sur l'examineur – dans laquelle l'écart par rapport à l'idéal attendu est défini par des descripteurs négatifs – à une évaluation par la réussite centrée sur le candidat – dans laquelle celui-ci est placé sur une échelle de niveaux définis par des descripteurs positifs. Le *Cadre européen commun de référence* en donne p. 148 une liste d'exemples opposés, comme celui-ci :

Formulation positive	Formulation négative
produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur	ne peut produire que des énumérations

Les auteurs du CECR situent ainsi clairement leur conception de l'évaluation par rapport aux quatre grands modèles possibles d'évaluation qui se sont succédé en didactique des langues, et que nous allons maintenant passer en revue.

3.1.3 L'évolution dans les objectifs sociaux de référence

Évaluer, en didactique des langues, consiste toujours à apprécier la compétence d'usage de la langue en fonction de l'« objectif social de référence » de son enseignement, c'est-à-dire de l'ensemble des actions que les apprenants devront être capables de réaliser en langue à la fin de leur apprentissage. PUREN C. en a proposé, dans un article de 2002, la modélisation historique suivante (nous renvoyons à cet article pour plus de détails) :

MÉTHODOLOGIE		1. méthodologie traditionnelle	2. méthodologie directe/active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle
OBJECTIF SOCIAL DE RÉFÉRENCE		compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d'actions sociales
PERSPECTIVE ACTIONNELLE	ACTION	reproduire	parler sur	parler avec/agir sur	agir avec
	MOYEN	traduction	explication	interaction	co-action
PERSPECTIVE CULTURELLE	TYPE	universaliste	civilisationnelle	interculturelle	co-culturelle
	CONCEPT-CLÉ	valeurs	connaissances	représentations	conceptions

Par rapport à ce modèle, le DCL se retrouve là encore sur une stratégie éclectique de combinaison, en l'occurrence entre l'approche communicative et la perspective ébauchée dans la « perspective actionnelle »⁴ du *Cadre européen commun de référence* de 2001, dans laquelle l'on « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p. 15). Le DCL en effet a été conçu exactement sur cette base, à partir d'une sélection significative d'actions susceptibles d'être réalisées en langue étrangère dans les entreprises.

En raison de la période d'élaboration du DCL cependant (début des années 90), ce n'est pas la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence* – dont la première édition provisoire date de 1996 – qui a influencé le DCL, mais le *Task-Based Learning* dominant depuis déjà longtemps chez les didacticiens anglo-saxons (cf. par ex. Candlin et Murphy 1987, Nunan 1989). La caractéristique de cette approche par les tâches est d'être intimement combinée avec l'approche communicative, comme on le voit dans la définition de la tâche donnée par Nunan (1989) : « *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* » (p. 19). On retrouve la même définition dans la définition du « scénario d'évaluation » que les experts du DCL donnent en 1994 : « une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de *tâches communicatives* entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné » (nous soulignons).

Il n'en reste pas moins qu'en appliquant cette approche par les tâches à des types d'actions effectivement réalisées en langue étrangère en entreprise, les concepteurs du DCL, très clairement, se sont retrouvés devancer de quelques années l'actuel processus d'innovation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en didactique des langues.

3.4. L'ÉVOLUTION DU DCL FACE AUX DÉFIS ACTUELS ET AUX ENJEUX À VENIR DE L'ÉVALUATION EN LANGUES

Ce n'est pas un hasard si le « groupe d'experts » à l'origine de l'élaboration du DCL s'est maintenu par la suite sous la forme d'un « groupe recherche » qui s'est à son tour transformé, en mars 2003 en « Conseil scientifique ». Même si le DCL est d'ores et déjà un produit « fini » – de qualité et compétitif sur le marché de l'évaluation en langues –, il ne peut plus être, comme beaucoup de produits antérieurs et même actuels, un produit « figé » : à l'image des logiciels informatiques actuels avec lesquels il partage un haut degré de complexité, il lui faut pouvoir bénéficier de « mises à jour » périodiques tant en fonction des données internes fournies par sa mise en œuvre (le « retour sur

⁴ PUREN C. (2002) parle de « perspective co-actionnelle » pour faire la différence entre cette nouvelle orientation méthodologique – caractérisée par le recours en didactique à des actions collectives à dimension sociale réalisées par les apprenants – et les « perspectives actionnelles » (dans le sens de conception de la relation entre les tâches d'apprentissage et les actions que les apprenants doivent être capables de réaliser ensuite en langue étrangère dans la société) qui a existé dans toutes les méthodologies antérieures.

expérience »), qu'en fonction des données externes fournies par l'évolution de son environnement global.

3.4.1 Données internes

Dans les années 70 déjà aux USA, en réaction contre les tests décontextualisés, formels et analytiques dominants dans la période « psychométrique-structuraliste » des années 1950-1960 (LUISSIER D. & TURNER C.E. 1995, pp. 15 et suiv.), étaient proposés des « tests de performance globale » (*global performance testing*) dont on avait très tôt pris conscience des inconvénients que généraient leurs avantages :

Lorsqu'on élabore ce type d'instrument de mesure, [...] il faut chercher à mesurer plus qu'un simple échantillon de traits superficiels de la langue. En communication orale, par exemple, la façon la plus simple d'y arriver est de créer des situations d'entrevue identiques à des situations de communication réelles et courantes. Cette méthode, quoique authentique, n'assure pas la fidélité intercorrecteurs (interreliability) et peut s'avérer coûteuse à administrer. Toutefois, l'idée de concevoir des instruments de mesure à partir de situations de communication et de promouvoir des tâches d'évaluation axées sur la communication fait son chemin. Cependant, la création de tels instruments s'avère plus complexe que celle des instruments visant à mesurer des éléments précis et isolés de la langue. (idem, pp. 44-45)

Cette problématique est structurelle, et on ne s'étonnera pas que le DCL, dont les épreuves ont été conçues comme un scénario de tâches simulant une « mission complexe » en entreprise – qui plus est unique pour tous les candidats quel que soit leur niveau –, se soit heurté à ces mêmes difficultés. Et c'est logiquement à la résolution de celles-ci que s'est prioritairement consacré le groupe d'experts chargé du suivi, qui a d'ores et déjà fait valider par la Commission nationale de coordination un certain nombre d'évolutions :

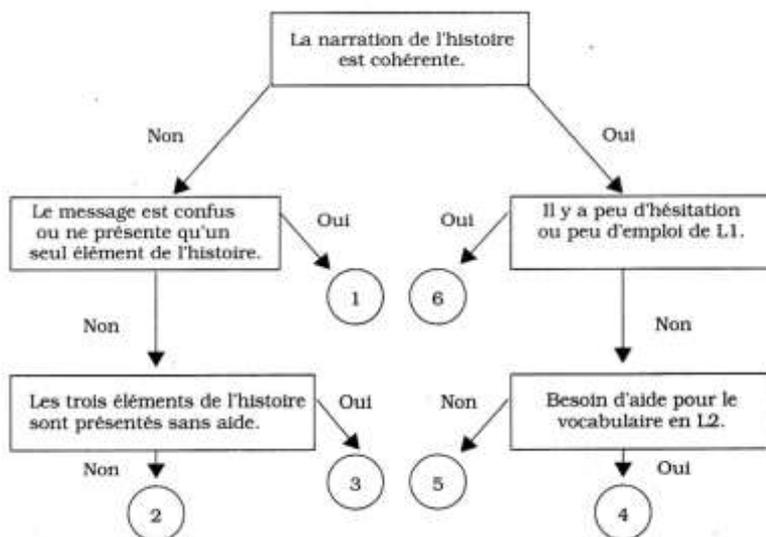
- en 2000, modification de l'ordre des habiletés testées au cours du scénario de manière à simplifier l'organisation et la passation des épreuves dans les centres d'examen (inversion des phases 4 et 5) ;
- en 2001 passage du nombre de degrés du diplôme de 4 à 5 de manière à mieux différencier les nombreux candidats « moyens » se situant entre les zones 2 et 3 initiales ;
- en 2003 remodelage des grilles pragmatiques et linguistiques à partir d'un modèle d'escalier ou de « tuilage », comme on le voit dans l'extrait suivant de la grille E pour (phase 5 de production écrite) :

	Zone 2	Zone 3	Zone 4	Zone 5
LEXIQUE	Correction Compréhension globalement assurée malgré de fréquentes erreurs de forme et d'emploi.	Correction Quelques approximations, notamment sur les mots composés et les faux amis les moins courants.		
		Variété Bonne réutilisation du lexique des documents et utilisation pertinente d'un certain lexique personnel.		
			Authenticité Présence d'idiotismes et de termes à contenu culturel spécifique à L2.	Authenticité Utilisation précise, adaptée et efficace de l'ensemble du lexique, personnel et emprunté aux documents.

Il s'agit là aussi d'une simplification du système d'évaluation initial dans la mesure où les différents critères (en l'occurrence « correction », « variété » et « authenticité », dans

l'extrait ci-dessus) ne sont plus pris en compte simultanément pour toutes les zones, mais les uns puis les autres selon le niveau des candidats : la « variété » des moyens linguistiques utilisés n'est ainsi prise en compte qu'à partir du moment où un niveau minimal de correction linguistique est atteint.

Cette solution peut certes être critiquée d'un point de vue théorique, mais c'est d'un point de vue pratique une solution raisonnable et efficace. Le principe en a déjà été proposé en 1995 par UPSHUR J.A. et TURNER C.E., dans un modèle dans lequel l'évaluateur passe par une série de choix binaires qu'il laisse au fur et à mesure derrière lui⁵ :



Source : UPSHUR J.A. et TURNER C.E.1995, p. 8, in LUISSIER D. & TURNER C.E. 1995, p. 141.

3.4.2 Données externes

Le DCL a dû dès sa création se positionner sur le marché extrêmement concurrentiel de la certification en langues, qu'il pouvait d'autant moins ignorer que le projet à l'origine de sa création était bien que l'Éducation nationale française prenne sur ce marché très commercial et international la place originale à laquelle la destine sa vocation de service public de qualité. C'est l'autre raison des simplifications signalées ci-dessus, et c'est aussi pourquoi, en 2001, le groupe des experts a redéfini les degrés du DCL par rapport aux « niveaux communs de référence » du *Cadre européen commun de référence*.

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

⁵ Nouvelle preuve s'il en était besoin qu'il est bien difficile d'être original en didactique des langues... On remarquera au passage (cf. « Le message est confus ou ne présente qu'un seul élément de l'histoire ») que les auteurs ne s'embarrassent pas de la règle de descripteurs à formulation exclusivement positive...

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.⁶

3.4.3 Quelques perspectives concrètes d'évolution

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, 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.

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.

⁶ Nous renvoyons sur ce dernier point aux articles de PUREN C. 2002 et 2004.

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 linguistiques et professionnelles. PUREN C. a 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.

Il se trouve qu'avec le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, les développements prévisibles de la didactique des langues dans les années à venir fourniront à cette discipline les moyens de prendre en charge cette évolution. Le DCL, avec son scénario d'activités caractéristiques de l'usage des langues étrangères dans les entreprises et sa simulation de mini-projet en contexte professionnel, est certainement la certification actuellement la mieux placée pour intégrer dans les années à venir ces évolutions prévisibles, pour la conception et la mise en œuvre desquelles son expérience sera très précieuse.

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 ».

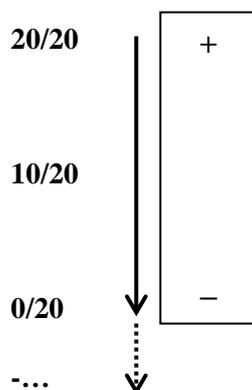
– Les orientations du DCL se trouvent coïncider avec les évolutions que la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence* ne manquera pas d'impulser en France et en Europe dans les années à venir, et que l'on voit déjà apparaître dans des dispositifs comme l'enseignement des langues à l'école primaire, les classes dites « européennes », les « parcours de découverte » et autres « travaux personnels encadrés », ou encore les dossiers et exposés correspondants préparés sur Internet par les élèves, autant de dispositifs dans lesquels la langue étrangère n'est plus essentiellement langue de communication, mais langue d'action commune.⁷ De sorte que la formation d'examineurs et de concepteurs de scénarios DCL fonctionne déjà et fonctionnera de plus en plus dans les années à venir comme un excellent outil de formation des enseignants et de formation de formateurs d'enseignants, que ce soit pour l'enseignement primaire, scolaire, universitaire ou la formation continue. Apprendre à évaluer autrement, c'est toujours apprendre à enseigner autrement.

⁷ Voir sur ce point les développements de PUREN C. 2002.

4.2.2 Le DCL et les différents modèles d'évaluation disponibles

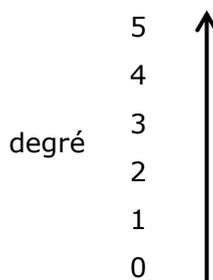
On peut repérer dans l'actualité didactique quatre modèles disponibles par rapport auxquels le DCL se situe nécessairement.⁸

1. Le modèle descendant



C'est le modèle qui est encore trop généralement utilisé dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères : l'enseignant accorde *a priori* « généreusement » à tout apprenant, avant de commencer la « correction », la note maximale, mais il le pénalise ensuite pour chaque erreur commise. La technique de référence est le « barème », qui fonctionne à l'image des lois pénales, sauf que dans un cas on ajoute (des années de prison), dans l'autre on enlève (des points). Ce modèle génère de graves effets négatifs : peur constante à s'exprimer et stress au moment des examens, du côté des apprenants ; focalisation constante sur la forme aux dépens du sens ou de l'efficacité pragmatique, du côté des enseignants.

2) le modèle ascendant



C'est le modèle utilisé dans le *CECR*, où les auteurs déclarent vouloir donner systématiquement une forme positive aux descripteurs de compétence, qui doivent attester de réussites observables. Ils n'y parviennent pas toujours. Ainsi dans le « Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée », p. 28, pour « Correction », niveau A2, on lit : « Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ; ou encore p. 90, pour « Correction grammaticale », niveau A2, on lit : « Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. »

⁸ On trouvera reprise et développée la modélisation présentée ici dans un article publié originellement sur le site de l'APLV en janvier 2006, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36>. Il a été republié sur mon site personnel à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006d/> (note de février 2013).

Les concepteurs du DCL, quant à eux, utilisent systématiquement les formulations négatives dans les descripteurs des bas niveaux de compétence :

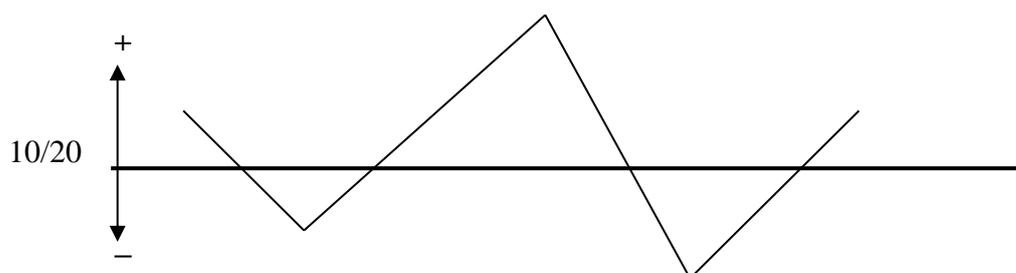
– *En phase 3, peu de prise en compte du moyen de communication (téléphone)... En phase 4, le candidat présente des informations parcellaires... Absence de registre caractéristique tant à l'écrit qu'à l'oral... (Référentiel pragmatique interlangue, degré 1).*

– *Erreurs systématiques, même sur les structures et les phrases les plus simples... Compréhension difficile en raison de fréquentes erreurs de forme et d'emploi dus en particulier à des calques de L1 (Critères linguistiques phase 5, zone 1).*

– *Absence de formes d'adresse ou de formules de politesse, ou erreurs sur les formes les plus élémentaires... Interrogation faite par le seul moyen de l'intonation, ou erreurs systématiques sur les formes utilisées (Critères pragmatiques phase 3, zone 0).*

Tous les enseignants savent d'expérience que certaines absences et certaines erreurs sont caractéristiques de certains niveaux, et le bon sens pédagogique est ici rejoint par la pure logique : pour situer un candidat sur une échelle de compétence progressive, le plus économe et le plus efficace est bien d'utiliser à la fois des informations « d'amont » (les erreurs) et « d'aval » (les réussites). Ce n'est pas parce que l'on a très justement abandonné la conception antérieure d'une évaluation qui fonctionnait uniquement à la sanction de l'échec que l'on doit maintenant évacuer entièrement la notion d'échec dans les critères d'évaluation : l'exigence sur ce point des auteurs du *Cadre européen de référence (CECR)* est en réalité un nouvel exemple de ces effets de balancier dont l'histoire de la didactique des langues nous offre d'innombrables exemples. Sur ce point comme sur d'autres, les concepteurs du DCL ont eu raison, au nom de ce réalisme pragmatique dont nous avons déjà vu chez eux plusieurs autres exemples, de ne pas céder à l'idéologie dominante.

3) Le modèle horizontal



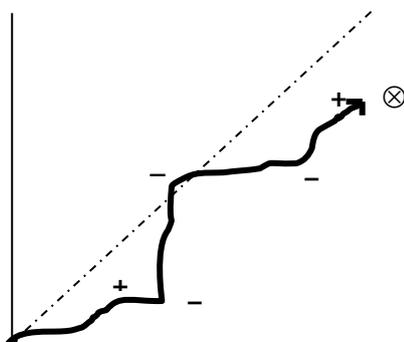
C'est le modèle anglo-saxon dominant : l'enseignant accorde *a priori* la moyenne à chaque apprenant. Il va certes pénaliser chaque erreur, mais à l'inverse il va « récompenser » chaque réussite. La technique de référence est le QCM, où une réponse correcte compte statistiquement autant qu'une réponse erronée. Les effets positifs de ce modèle en termes de motivation des candidats sont évidents, mais les effets négatifs n'en sont pas moins importants, en particulier :

– un resserrement des notes juste en dessous ou en dessus de la moyenne de référence, ce qui pose problème lorsque, comme dans le DCL, on cherche au contraire à évaluer les prestations des candidats sur une échelle très large (de 1 à 5) ;

– une centration tout aussi forte sur la correction linguistique que dans le modèle antérieur : un logique strictement comptable ne peut être appliquée en effet à la production langagière que sur ce qui dans la langue semble relever de cette logique, à savoir la grammaire, le vocabulaire et la graphie-phonie.

On retrouve dans le traitement des grilles d'évaluation du DCL ce modèle « pénalisation-récompense », mais ses effets négatifs sont corrigés d'une côté par le fait que tous les candidats, quel que soit leur niveau, sont confrontés à des tâches complexes (ce qui va permettre de les évaluer sur l'ensemble des 5 degrés), d'un autre côté par le fait que ce modèle y est couplé avec le modèle « transversal » ci-dessous.

4) Le modèle « transversal »



La métaphore du « transversal » renvoie ici, contrairement aux appellations des trois modèles précédents, à l'idée de cheminement non entièrement prévisible à l'intérieur d'un environnement complexe (représenté symboliquement ici par un espace à trois dimensions) en direction d'un objectif fixé.

C'est le modèle qui se trouve être le plus adapté à l'« approche actionnelle » ébauchée dans le *CECR* (mais non encore mis en œuvre dans ses grilles), et à la « logique projet » du scénario DCL : l'évaluation s'y fait non seulement sur des critères linguistiques, mais aussi sur des critères dits « pragmatiques », c'est-à-dire en fonction du degré de pertinence et d'efficacité des tâches effectuées en langue par rapport à l'objectif final visé, qui est la réalisation de ce qui est appelé une « action à dimension sociale » dans le *CECR*, une « mission » dans le DCL. C'est ce modèle qui permet aussi, contrairement à ce qui se passe dans le modèle horizontal, de mettre en œuvre une évaluation « orientée sujet ».

BIBLIOGRAPHIE

Nota bene (février 2013)

La Bibliographie reproduite ci-dessous (pp. 101-102 de l'édition originale) est la bibliographie complète de l'ouvrage, toutes les références ayant été citées dans les chapitres 3.1 et 3.4 de l'ouvrage, reproduits dans cet extrait. Ont été rajoutés les liens vers les articles de Ch. Puren cités qui sont actuellement disponibles sur son site personnel.

- BACHMAN L.F. 1991. «What does language testing have to offer?». *TESOL Quartely*, n° 25, pp. 671-704.
- BOLTON Sibylle. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : CRÉDIF-Hatier (coll. « LAL »), 1987, 144 p.
- CANALE M. & SWAIN M. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics* n° 1/1980, pp. 1-47.
- CANDLIN C. N. et MURPHY (Dir.). 1987. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p.
- KUHN Jean-Georges. 1984. « Les objectifs de l'enseignement des langues. Que faut-il évaluer ? », *Les Langues modernes* n° 4., pp. 269-277. Paris : APLV.
- LUISSIER Denise. 1993. « Évaluation et approche communicative ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial Recherches et applications (« Évaluation et certifications en langue étrangère »), Paris, Hachette-EDICEF, août-sept, pp. 114-123.
- LUISSIER Denise & TURNER Carolyn E. 1995. *L'évaluation en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc., 258 p.
- MONNERIE-GOARIN Annie. 1993. « Évaluation : quelques repères historiques ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications » août-septembre (« Évaluations et certifications en langue étrangère »), pp. 8-18. Paris : EDICEF-Hachette.
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PORCHER Louis. 1993. « Le temps, l'éclectisme, l'évaluation ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications » août-septembre (« Évaluations et certifications en langue étrangère »), pp. 186-192. Paris : EDICEF-Hachette.
- PUREN Christian. 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ». pp. 7-14 in : *Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLGESS* (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne, 28-29 mai, « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines, 148 p.
<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, pp. 12-29. Paris : APLV.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>
- 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. 100, pp. 55-71. Paris : APLV.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/>

Christian PUREN, *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue* (2007), Chapitres 3.1 et 3.4.

- 2004. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), Auch, 5-7 juin 2003. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.
- SKEHAN P. 1991. "Progress in language testing : Th 1990s", pp. 3-21 in: ANDERNSON J.C & NORTH B (eds.), *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. London: Modern English Publications / The British Council.
- SPOLSKY B. 1978. *Approaches to Language Testing : Advances in Language Testing*. Series 2. Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.
- TAGLIANTE Christine. 1991. *L'évaluation*. Paris : CLE international (coll. « Techniques de classe »), 141 p.
- UPSHUR J.A. & TURNER C.E. 1995. "Constructing rating scales for second language tests". *ELT Journal* n° 49, pp. 3-12.
- VALETTE Rébecca. 1975. *Les tests en langues étrangères : guide pratique*. Tr. fr. Paris : Hachette.
- VELTCHEFF Caroline & HILTON Stanley. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette-Français langue étrangère (coll. « f »), 144 p.

ANNEXE

LE SCÉNARIO DCL 2007

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Réception Compréhension de l'écrit	collecter des informations à partir de documents écrits, les sélectionner et les hiérarchiser
2		Réception Compréhension de l'oral	collecter des informations à partir de documents sonores et visuels, les sélectionner et les hiérarchiser
3	10' dont 7' d'entretien	Réception / Production Interaction	collecter des informations au téléphone
4	20' dont 12' d'entretien	Production Expression orale Interaction	présenter, argumenter et négocier en situation d'interaction orale
5	40'	Production Expression écrite	rédiger dans un format donné

Nota bene :

Le scénario actuel du DCL peut être consulté sur le site officiel de cette certification : <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>.