

**LE BACCALAURÉAT ENTRE ÉVALUATION MODÉLISATRICE DES APPRENTISSAGES,
ÉVALUATION CERTIFICATIVE DES CONNAISSANCES ET ÉVALUATION PROSPECTIVE
DES COMPÉTENCES : LE CAS DES ÉPREUVES ACTUELLES DE FRANÇAIS
AU BACCALAURÉAT ALGÉRIEN**

Ce texte reprend une intervention faite aux Journées d'étude du Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), « De l'école à l'université : Pour un référentiel de compétences de base en français », Oran (Algérie), 4-5 juin 2015

Résumé

On examine dans cette intervention l'un des problèmes structurels liés à l'évaluation de la langue française au baccalauréat, et qui tient aux trois grandes fonctions qu'elle se retrouve assumer. 1) Cette évaluation, comme toute évaluation certificative terminale, modélise fortement en amont les pratiques des enseignants et les attentes des élèves : plus on s'approche de la fin des études secondaires, et plus on travaille au plus près des contenus et des modes de l'examen terminal, de sorte qu'on n'enseigne/apprend moins à pratiquer la langue, qu'à passer les épreuves terminales de langue. 2) Si la discipline reste purement scolaire, c'est-à-dire si elle est enseignée-apprise jusqu'à la fin des études secondaires avec un objectif d'apprentissage et non pas d'usage, qui plus est dans un cadre pédagogique privilégiant la transmission/réception, son évaluation ne peut certifier que des connaissances, et non des compétences. 3) L'évaluation en langue au baccalauréat est supposée attester en même temps une compétence des futurs étudiants à utiliser la langue comme outil de travail pour leurs études universitaires : il est pourtant évident qu'elle ne peut remplir cette autre fonction, non pas seulement en raison des conditions actuelles de l'enseignement-apprentissage scolaire de la langue française, mais plus fondamentalement parce qu'elle est contradictoire avec les deux précédentes.

SOMMAIRE

Introduction.....	2
1. La question de la relation entre connaissances et compétences	2
1.1. Les occurrences de « connaissance(s) » dans le <i>Guide</i>	2
1.2. « Connaissance » et « compétence ».....	2
2. La question de la définition des compétences en didactique des langues-cultures.....	5
2.1 Confusion pratique et théorique sur la notion de « compétence ».....	5
2.2 L'évaluation des compétences dans le baccalauréat algérien.....	8
2.2.1 Les options retenues	8
2.2.2 Deux autres options possibles.....	10
3. Les différentes fonctions de toute évaluation terminale des études secondaires	12
Conclusion.....	13

INTRODUCTION

Ce texte a été conçu de manière à apporter quelques constats et éléments de réflexion pour alimenter le débat sur les deux « interrogations fondamentales » proposées pour l'axe 3 des Journées d'étude :

- *Le baccalauréat atteste-t-il de savoirs ou de compétences ?*
- *La préparation au bac tient-elle compte des besoins réels du candidat qui pourrait choisir les études supérieures, la formation ou le monde du travail ?*

Ce texte porte sur des problématiques générales relatives à la relation entre connaissances et compétences, à la définition du concept de « compétence », à l'évaluation des compétences et aux fonctions du diplôme du baccalauréat, telles qu'on peut les analyser à partir des documents suivants :

- le *Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat*, Blida, janvier 2011, élaboré par l'Office national des examens et concours (désormais appelé le « Guide ») ;
- une demi-douzaine d'épreuves de français des années 2012, 2013 et 2014 pour différentes filières (même si ce dernier paramètre n'est pas pertinent, la nature des épreuves étant la même pour toutes les filières).

J'ai fait des références au *Cadre Européen Commun de Référence (CECRL, Didier 2001)* lorsqu'elles m'ont paru utiles à la réflexion : je tiens à préciser que ce document n'est absolument pas pris ici comme un modèle d'évaluation (je l'ai amplement critiqué par ailleurs dans mes travaux...), mais comme un point de comparaison. Il est par ailleurs cité dans la présentation de l'axe 1 du colloque (« Le CECRL et le FOS/FOU »).

1. LA QUESTION DE LA RELATION ENTRE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES

1.1. Les occurrences de « connaissance(s) » dans le *Guide*

On trouve dans le *Guide* les occurrences suivantes de notion de « connaissance(s) » (texte en italique ci-dessous) :

- page 4 : Objectifs d'apprentissage à l'écrit. En réception. Capacité : Élaborer des significations
[...] *Mettre en évidence l'implicite par la **connaissance** du contexte.*
- page 5 : Objectifs d'apprentissage à l'écrit. En production. Capacité : Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu
 - *Activer des **connaissances** relatives à la situation de communication.*
 - *Activer des **connaissances** relatives au domaine de référence dont on doit parler (p. 5)*
- page 10 : Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs
*Ces inférences se font grâce à la **connaissance** du contexte ou du monde*
- page 19 : 6.2.2. La production libre ou semi-libre
*Pour répondre au sujet, le candidat devra faire appel à son expérience personnelle, à sa **connaissance** du thème à développer et à son imagination.*

1.2. « Connaissance » et « compétence »

On constate dans ces occurrences de « connaissance(s) » l'influence de l'approche communicative :

- Les « connaissances relatives à la situation de communication » font partie traditionnellement de la « composante socioculturelle » de la compétence de communication. Dans son ouvrage connu sur cette approche, Sophie Moirand (1982) définit cette composante comme « la connaissance et l'appropriation des règles sociales

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».¹

– Les « connaissances relatives au domaine de référence » et la « connaissance du thème » font partie de la « composante référentielle » de la même compétence de communication. Dans le même ouvrage, S. Moirand définit cette composante comme « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation. » (*idem*)

Les auteurs du *CECRL*, quant à eux, classent l' « expérience personnelle » et la « connaissance du contexte et du monde » dans 5.1 « Compétences générales », 5.1.1 « Savoir », 5.1.1.1 « Culture générale (connaissance du monde) ». Ils définissent ainsi cette culture générale : « La connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.). » (p. 82)

Deux remarques me semblent s'imposer :

a) La première remarque est le fait que les deux autres types de savoir énumérés dans le *CECRL* n'apparaissent ni dans le *Guide*, ni dans les épreuves consultées. Ce sont les suivants :

5.1.1.2 Savoir socioculturel

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. (p. 82)

5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (p. 83)

Les thématiques choisies dans les épreuves du baccalauréat algérien sont des thèmes supposés faire consensus dans la société algérienne : le clonage des animaux, la colonisation, la protection de l'environnement, les valeurs à inculquer à la jeunesse, la guerre en Irak, la mixité à l'école, l'accélération des innovations technologiques, les bienfaits du sport. C'est bien sûr un choix relevant de la politique éducative du pays et qui est en soi respectable. Mais il ne rend sûrement pas aisée la mise en œuvre par les candidats des trois compétences qui doivent être évaluées dans la partie d'expression écrite du baccalauréat, selon les auteurs du *Guide* : [être capable de...]

- exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
- participer à un débat d'idées ;
- interpeller les lecteurs pour les faire réagir. (p. 3)

b) La seconde remarque concerne directement la première question de l'axe 3 du colloque, « *Le baccalauréat atteste-t-il de savoirs ou de compétences ?* » : aussi bien dans l'approche communicative que dans le *CECRL*, les connaissances font partie des compétences. Les auteurs du *CECRL* donnent d'ailleurs en page 15 la définition suivante : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (p. 15)

¹Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. « Recherches/-Applications », 1982, 188 p

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

On retrouve dans cette définition la trilogie classique savoirs (« connaissances »), savoir-faire (« habilités »), savoir-être (ici limité aux « dispositions »).

Chez les pédagogues, on trouve deux autres types de relation entre les notions de « connaissance » et de « compétence »² :

– Chez certains (dont Jacques Tardif 1996³), les compétences sont des connaissances, mais il ne s'agit pas seulement de « connaissances déclaratives » (comme dans l'approche communicative et le CECRL), mais aussi de « connaissances procédurales » (i.e. des savoir-faire) et de « connaissances conditionnelles » (i.e. les savoirs quand et pourquoi mettre en œuvre ou non ses connaissances), toutes ces connaissances étant organisées en système opératoire.

– Chez les pédagogues qui ont une conception de la compétence comme un « savoir-agir complexe », que ce soit en société (J. Tardif 2006, qui a donc évolué sur ce point...)⁴ ou en entreprise (Guy Le Boterf), les connaissances ne sont que des ressources au service des compétences. Pour le premier, par exemple, la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur une mobilisation et une combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Parmi les ressources internes se trouvent les « connaissances », les « attitudes », « valeurs » et « schèmes ». Les ressources externes, pour un élève, ce seront par exemple des personnes dites précisément « ressources » (l'enseignant et ses camarades de classe), son manuel, un dictionnaire, Internet, etc. C'est la conception que l'on retrouve dans l'« approche par les compétences » de Xavier Roegiers, où l'évaluation se fait « en soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école ».⁵

Trois raisons amènent à privilégier en didactique des langues-cultures cette conception des connaissances comme des ressources pour les compétences :

1) La perspective actionnelle ébauchée dans le CECRL, dont la finalité est la formation d'un « acteur social » (p. 15), amène à retenir désormais en didactique des langues-cultures cette dernière conception de la compétence comme un « savoir-agir complexe », l'action sociale étant toujours de cette nature.

2) Dès que l'attention se porte sur l'action, les connaissances sont vues aussitôt comme des ressources, comme on le voit dans la définition que les auteurs du CECRL donnent de la « compétence pragmatique », pour laquelle on évalue le degré de réussite de l'action (dans une lettre d'excuse, par ex. on s'excuse de telle manière que cela sera plus ou moins accepté par le destinataire) :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (p. 18, je souligne)

On retrouve la même idée dans la grille « Étendue linguistique générale » qui est proposée pour évaluer « le progrès de la capacité d'apprentissage d'un apprenant à utiliser des ressources

² Cf. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Sciences de l'éducation, UF TC I.01 de premier cycle de sciences de l'éducation, Année 2001-2002, « Quelques définitions et citations à propos des compétences ». En ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html (consulté le 13 avril 2015).

³ Jacques Tardif (1996), « Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels » pp. 31-45 in : Meirieu Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP. Il se trouve que cet article de J. Tardif est aussi cité dans le texte d'orientation de ce Colloque.

⁴ Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* (Montréal [Québec], Chenelière Éducation, 2006, 363 p.

⁵ Xavier Roegiers, « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration ». En ligne : www.bief.be/docs/publications/evaluation_des_compétences_070220.pdf (consulté le 13 avril 2015).

linguistiques » : les composantes de la compétence linguistique y sont considérées comme des ressources au service de la compétence communicative :

B2. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.

C1. Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.

C2. Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire. (p. 87)

3) On fait clairement la distinction, en enseignement-apprentissage de la grammaire, entre la *connaissance* déclarative – être capable d'énoncer une règle –, la *connaissance* procédurale – être capable d'appliquer une règle dans un exercice dit précisément d'« application » – et la *compétence* langagière – la capacité à mettre en œuvre inconsciemment cette règle pour son expression personnelle en situation de communication : on dit alors qu'il y a eu « appropriation » ou « assimilation » du fait de langue. Les connaissances déclaratives et procédurales, en grammaire, sont des ressources utilisées à certains moments du processus d'acquisition de la compétence langagière, et qui pourront être encore mobilisées au besoin si les automatismes ne sont pas acquis : on va par exemple réviser un texte que l'on vient d'écrire en examinant successivement les accords, les temps verbaux, les accords du participe passé, etc.

Il serait certainement utile, si l'on retient cette conception des connaissances comme des ressources mobilisées au service des compétences, d'éviter le terme de « savoir » lorsqu'il désigne en fait une capacité et non une connaissance ; il vaudrait mieux parler par exemple de « capacité de faire » au lieu de « savoir-faire » et de « capacité d'agir » au lieu de « savoir-agir ». ⁶ La distinction entre « connaissances » et « compétences » est rendue particulièrement difficile en français parce que les phrases « Je *sais* raconter une histoire au passé » et « Je *peux* raconter/ je suis *capable* de raconter une histoire au passé » ont le même sens, et que l'on parle aussi bien du « *savoir-faire* » d'un artisan que de la transmission des « *savoirs* académiques ». Il est tout à fait significatif que l'expression française « savoir-faire », qui n'existe pas en espagnol, soit traduite selon les contextes par « *conocimientos* », « *experiencia* », « *capacidades* », « *competencias* », « *técnicas* »... et même « *know-how* » (tous exemples tirés de la page www.linguee.fr/francais-espagnol/traduction/savoir-faire.html consultée le 13 avril 2015).

Quant au « savoir-être », il relève aussi bien de la personnalité, des désirs, des intérêts, des choix, des croyances et des représentations que de l'expérience et des conceptions de l'action. C'est une notion extrêmement floue, la seule chose claire à son propos étant que ce *savoir-là* n'a rien à voir avec les connaissances, mais qu'il concerne les « dispositions » (cf. *supra*), les attitudes ou encore les comportements.

2. LA QUESTION DE LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

2.1 Confusion pratique et théorique sur la notion de « compétence »

Cette confusion – à laquelle ajoute mécaniquement tout auteur qui, comme moi-même ici, cherche à clarifier les choses à sa manière... – est difficile à éradiquer parce qu'elle est la conséquence de trois phénomènes conjoints :

1) La confusion en pédagogie entre les notions de « connaissance » et de « compétence », que nous avons analysée ci-dessus.

⁶ On trouve aussi utilisée une fois dans le *Guide* la notion d'« aptitude » : La production écrite *évalue l'aptitude à rendre compte, à synthétiser de l'information, à développer des idées, un point de vue, etc. dans une langue correcte, de manière personnelle, cohérente et pertinente.* » (p. 12)

2) Le fait que même si l'on définit la compétence comme une « capacité de faire » (ce qui me semble la position la plus raisonnable)⁷, la description que l'on va en donner va dépendre de la conception que l'on a de ce « faire ». On trouve actuellement en didactique des langues la notion de « compétence » utilisée à six « niveaux de faire » différents :⁸

a) Le niveau des opérations cognitives, comme celles de la taxonomie de Benjamin Bloom ou de Louis D'Hainaut, avec comme descripteurs les tâches correspondantes. La capacité de « production divergente », par exemple, est observée lorsque l'élève est capable de réaliser les tâches suivantes : « imaginer des répliques à une situation nouvelle », « produire un texte libre », « recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message ».⁹

On retrouve ces opérations cognitives qualifiées de « compétences » en page 11 du *Guide* : « Quelques compétences à évaluer en compréhension de l'écrit », avec, dans le tableau correspondant, « repérer », « regrouper », « comparer » et « inférer ».

b) Le niveau des actes de parole, qui constituent l'une des composantes de la grammaire de référence de l'approche communicative (dite « notionnelle-fonctionnelle, i.e. par notions et actes de parole), et qui sont massivement utilisés dans les descripteurs du CECRL pour les niveaux de compétence A1 à B1 :

A1 Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.

(Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale, p. 25, je souligne)

On ne trouve pas de référence aux actes de parole dans le *Guide*, qui se base sur la grammaire morphosyntaxique (voir p. 13, dans le tableau « Les critères d'évaluation et les barèmes », « Le compte rendu ou la synthèse de textes », 3. « Utilisation de la langue de façon appropriée », les items « Emploi correct des temps et des modes » et « Correction des phrases au plan syntaxique »), la grammaire textuelle (cf. dans le même tableau le critère « cohérence textuelle », avec « progression des informations » et « emploi de connecteurs » et la grammaire énonciative (cf. le critère « Choix énonciatif en relation avec la consigne »). On retrouve les mêmes critères pour l'évaluation de l'expression semi-libre (tableau p. 14).

c) Le niveau des actions en langue, qui est souvent présenté dans le CECRL au moyen d'actes de parole et de notions, mais qui dépasse le simple niveau des actes de parole ponctuels tels qu'ils sont présentés dans les grammaires notionnelles-fonctionnelles, parce qu'il correspond à une action langagière globale effectuée dans le cadre d'une situation de communication déterminée :

A2 Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

B1 Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

On retrouve ce niveau de faire dans le *Guide*, même si les activités correspondantes ne sont pas présentées comme des compétences, mais comme des exemples de production semi-libre : « défendre une position différente de celle de l'auteur en s'appuyant sur les

⁷ Plusieurs auteurs s'évertuent à distinguer – et chacun bien sûr à sa manière... – « capacité » et « compétence ».

⁸ L'analyse suivante reprend en la prolongeant deux autres que j'ai publiées précédemment : – « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », , chap. 2.7 « L'approche par compétences », pp. 18-23. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.

– « Différents niveaux de l'agir en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.

⁹ Cf. le document « Taxonomie des activités intellectuelles de Louis D'Hainaut (adaptation à la didactique des langues-cultures) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/027/.

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

éléments donnés dans la consigne », « imaginer une situation initiale ou finale à une série d'événements » (p. 12).

d) Le niveau des activités langagières, appelées auparavant « habiletés langagières », traduction française des « *skills* » de la méthodologie audio-orale américaine des années 50. Ce niveau apparaît aussi dans le *CECRL*, en particulier dans la « Grille pour l'auto-évaluation » (pp. 26-27), qui est découpée en « comprendre » (redécoupée en « écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu ») et « écrire »¹⁰. Cela explique (mais ne justifie pas, à mes yeux) que certains didacticiens parlent des « compétences » de compréhensions/expressions à l'oral et à l'écrit, d'interaction et de médiation ; ou encore que le Ministère de l'Éducation Nationale français ait imposé il y a quelques années des « groupes de compétences » dans lesquels les élèves de différentes classes de langue étaient répartis en fonction de leurs niveaux et besoins spécifiques dans l'une ou l'autre de ces activités langagières.

On retrouve ce niveau dans l'examen de français, qui se compose d'une partie de compréhension de l'écrit et d'une partie d'expression écrite notées indépendamment l'une de l'autre.

e) Le niveau du découpage des domaines d'évaluation. Dans l'approche communicative, Sophie Moirand (1982, citée *supra*) distinguait ainsi les composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle de la compétence de communication. Les auteurs du *CECRL*, quant à eux, divisent la « compétence à communiquer langagièrement » en « compétence linguistique », « compétence pragmatique » et « compétence socioculturelle », chacune d'elles étant à son tour découpée en composantes elles-aussi appelées « compétences » : la « compétence linguistique », par exemple, se compose des compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (cf. p. 87).

Dans le *Guide*, ces « micro-compétences » n'apparaissent pas en tant que telles, mais en tant que critères. On y parle de l' « utilisation de la langue de façon approprié » (et non de « compétence linguistique »), et, à l'intérieur de ce critère, d' « adéquation du lexique à la thématique » (et non de « compétence lexicale »). Mais il ne s'agit là que d'une différence de terminologie.

f) Le niveau des actions sociales, par exemple, pour me limiter à la « Grille pour l'auto-évaluation » citée plus haut (*CECRL*, pp. 26-27) : « écrire une lettre personnelle » (Écrire, A1), « comprendre des conférences » (Écouter, B2), « comprendre les émissions de télévision et les films » (Écouter, C1), « Lire des articles et des rapports » (Lire, B2), « rédiger des lettres, rapports ou articles complexes » (Écrire, C2). Très logiquement, ce niveau de mise en œuvre de la compétence apparaît surtout dans les descripteurs de niveaux de compétence élevés.

Les simulations proposées dans les consignes d'expression écrite du *Guide* visent à donner à cette activité une dimension d'action sociale (voir *infra* chap. 2.2.1, point 7).

Une telle prolifération des définitions et descriptions de la notion de « compétence » est compréhensible dans la mesure où, comme le reconnaissent honnêtement les auteurs eux-mêmes du *CECRL*, il n'existe pas de théorie unique et reconnue de la compétence :

Il faut aussi que la description [des échelles de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base. Toutefois, il faut que la description et la catégorisation s'appuient sur une théorie. Tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale – accessible aux praticiens – et elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation. (p. 23, souligné dans le texte).

Je me demande par contre s'il est aussi « honnête », de la part de ces auteurs, de demander aux enseignants d'approfondir le sens de compétence « dans leur propre situation » alors que

¹⁰ On se demande pourquoi cette dernière activité n'a pas été elle aussi redécoupée : ce n'est pas la même chose que de maintenir un échange intensif par chat ou par courrier électronique (où il s'agit d'une conversation), et d'écrire une nouvelle ou un roman (où il s'agit « d'écrire en continu »).

ce document est présenté en quatrième de couverture de l'édition Didier (2001) comme « le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe », et de projets qui ont été soumis préalablement « à une large consultation »...

2.2 L'évaluation des compétences dans le baccalauréat algérien

Je me contente de décrire (sans ordre d'importance) les options retenues pour cette évaluation certificative du français au baccalauréat algérien – il ne m'appartient bien sûr pas de les juger –, et de signaler à la suite d'autres options existantes pour l'évaluation en langue étrangère en fin de secondaire. Il s'agit seulement ici, comme il est demandé pour les interventions lors de ce colloque, d'alimenter les débats entre participants.

2.2.1 Les options retenues

1) Les épreuves portent uniquement sur les compétences d'écrit :

- « évaluation de la compétence de lecture/ compréhension » (elle a toujours porté sur un seul texte dans les épreuves de 2012, 2013 et 2014 que j'ai consultées) ;
- « l'évaluation de la compétence d'écriture. », au moyen, au choix, d'un « compte rendu ou synthèse » du document de compréhension, ou d'une « production libre ou semi-libre ».

2) Les deux compétences peuvent être liées de manière thématique, mais elles ne le sont pas de manière « actionnelle ».

Dans la définition officielle des épreuves, la production libre ou semi-libre est « liée ou pas au texte support » (*Guide* p. 12) : dans toutes les épreuves que j'ai consultées, le compte rendu ou la synthèse portait sur ce texte, et la production libre ou semi-libre portait sur la thématique de ce texte. Ce lien est thématique et non actionnel, dans le sens où l'activité de compréhension n'est pas liée à l'activité de production, comme c'est le cas lorsque l'on demande de repérer dans le texte uniquement les données qui pourront ensuite être exploitées dans la production : il s'agit alors de la « logique documentation ». Dans l'épreuve du baccalauréat algérien, il s'agit de la « logique support »¹¹ : le texte est le « support » de telle ou telle activité langagière, comme la compréhension de l'écrit et l'expression écrite, et c'est d'ailleurs ainsi qu'il est qualifié dans le *Guide* (cf. citation *supra*). Il est certes précisé à l'intention des concepteurs d'épreuves : « On ne doit pas perdre de vue que les questions de compréhension doivent porter sur les éléments-clefs du texte afin de préparer le candidat aux exercices de compte rendu ou de synthèse de documents. » Mais cette liaison entre les deux épreuves est à la charge de ces concepteurs, alors que dans la logique actionnelle ce sont les candidats qui devraient la réaliser, c'est-à-dire, concrètement, sélectionner et hiérarchiser dans le texte les données qu'ils réutiliseront ensuite dans leur production.

3) « La nature de l'épreuve de français au baccalauréat est la même pour toutes les filières » (*Guide*, p. 6). Cette épreuve s'appuie effectivement « sur un document à dominante expositive, argumentative ou narrative » portant sur des contenus thématiques de culture générale : « l'homme contemporain, les défis du 3^{ème} millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG, réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture » (*Guide*, p. 9).

Cette caractéristique de l'épreuve algérienne rend la seconde question de l'axe 3 du colloque – la préparation au bac tient-elle compte des besoins réels du candidat qui pourrait choisir les études supérieures, la formation ou le monde du travail ? – quelque peu rhétorique. Le *Guide* énumère les capacités correspondant aux « objectifs d'apprentissage » que permet d'évaluer cette épreuve :

- en réception : « retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte », « élaborer des significations », « réagir face à un texte » ;
- en production : « planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu », « organiser sa production », « utiliser la langue d'une façon appropriée » (p. 5).

¹¹ Cf. « L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/.

Mais ce sont là des compétences générales ou « transversales », pour lesquelles toutes les études tendent à montrer qu'elles ne se transfèrent pas d'un domaine à un autre (d'un article de presse sur un problème de société à un document technique, par exemple), et qu'elles doivent par conséquent être travaillées dans chacun des domaines visés.

4) Pour la compréhension de l'écrit, l'évaluation se fait en calculant directement les scores aux différentes tâches, dont une typologie est présentée dans le *Guide* en page 12. Voici les 6 premiers sur les 12 proposées à titre d'exemples (la liste s'achève par un « etc. ») :

1. relever des informations dans un texte ;
2. identifier des personnages en fonction d'indices relevés dans le texte ;
3. caractériser un personnage à partir d'indices ;
4. identifier un champ lexical ;
5. identifier une figure de style (métaphore, comparaison...) ;
6. identifier des arguments ou des exemples dans un texte.

5) Seule l'évaluation de la production écrite est critériée, les critères ayant été classés sous les trois rubriques suivantes : « organisation de la production », « planification de la production » et « utilisation de la langue de façon appropriée » (p. 13). Quelques remarques me semblent s'imposer :

– La notion de « planification » utilisée pour la deuxième rubrique désigne, dans la terminologie classique de la didactique de l'écriture, le premier moment du processus d'écriture (avant la « mise en texte » et la « révision »). Il est curieux de la voir utilisée ici, parce que dans une évaluation certificative, comme l'est le baccalauréat, on n'évalue pas les processus, mais seulement les produits ; en l'occurrence, pas l'écriture, mais l'écrit.

– Cette rubrique regroupe en outre deux critères hétérogènes, (1) « choix énonciatif en relation avec la consigne » et (2) « choix des informations (originalité et pertinence des idées) », le premier relevant, pour reprendre les notions du *CECRL*, du critère « sociolinguistique » ou « socioculturel », le second du critère « pragmatique ».

– La première rubrique, « organisation de la production », regroupe des critères qui semblent provenir du second moment du processus d'écriture, celui de la « mise en texte », avec des critères relevant de la linguistique textuelle et donc, dans le *CECRL*, de la compétence linguistique : « cohérence du texte » (avec « progression des informations » et « emploi de connecteurs »). On y trouve deux critères, « présentation du texte » et « structure adéquate (introduction – développement – conclusion) » qui relèvent dans le *CECRL* de la compétence pragmatique. Si je crois comprendre le critère « absence de répétitions » (qui serait un indicateur de bonne progression thématique), par contre je m'interroge sur le sens du critère « absence de contre-sens » (= absence de contradiction interne ?).

– La troisième rubrique, « utilisation de la langue de façon appropriée », correspond à la compétence linguistique. On retrouve dans les différents critères les différents critères proposés dans le *CECRL* pour cette compétence à l'écrit : compétence lexicale, grammaticale, sémantique et orthographique (cf. *CECRL*, p. 87).

6) L'évaluation de la production écrite, même critériée, ne se fait pas par référence à des niveaux de compétence différents avec leurs descripteurs correspondants, mais sous une forme « discrète », quart de point ou demi-point obtenu ou non obtenu. Exemple pour la première rubrique :

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

Critères	Filières		
	LE 8 pts	L. Philo 7 pts	Autres 6 pts
<u>1. Organisation de la production</u>			
-- Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé)	0.5	0.25	0.25
-- Cohérence du texte			
- Progression des informations	0.25 x 4	0.25 x 4	0.25 x 4
- Absence de répétitions			
- Absence de contre-sens			
- Emploi de connecteurs	0.5 x 3	0.25 x 3	0.25 x 3
-- structure adéquate (introduction – développement – conclusion)			
TOTAL	03	02	02

(Guide, p. 14)

Le choix fait pour la conception de cette épreuve de français au baccalauréat algérien a donc été non de classer les élèves en fonction de leur niveau de compétence atteint par rapport au niveau attendu (en A2, B1 ou B2 par rapport à un niveau attendu B1, par exemple), mais en fonction de l'atteinte ou pas du niveau exigé. Ce choix est parfaitement cohérent avec la fonction certificative du baccalauréat, mais il permet d'autant moins à cet examen de remplir une fonction prospective (par rapport à la poursuite des études) que le type d'épreuve et ses thématiques ne correspondent pas aux activités et domaines que les étudiants rencontreront l'année suivante à l'université.

7) Nous avons vu au point 2 *supra* que le texte était utilisé dans une « logique support ». C'est la logique caractéristique de l'approche communicative. On retrouve cette approche communicative dans la contextualisation des deux sujets d'expression écrite, qui sont généralement proposés sous la forme d'une simulation... de situation de classe : la synthèse est supposée être rédigée pour un camarade de classe, pour la classe ou pour le professeur. La production libre est parfois elle aussi contextualisée, mais ce n'est pas systématique. Voici les trois exemples rencontrés :

- « Vous êtes responsable de la rubrique « Sport et Santé » dans le journal de votre lycée. On vous a chargé(e) de montrer à vos camarades l'importance du sport. [...] »
- « Vous êtes membre d'une association pour la protection des populations civiles. [...] »
- « Vous êtes membre d'une association pour la protection du consommateur. [...] »

Ces contextualisations restent relativement vagues, et la plupart sont scolaires : de toute évidence, l'évaluation est orientée – pour reprendre deux concepts du *CECRL*, vers le contexte d'apprentissage et non vers le contexte d'usage de la langue.

2.2.2 Deux autres options possibles

Il existe actuellement deux autres options globales possibles pour l'évaluation en langue au baccalauréat, qui sont toutes deux orientées non vers la communication pour elle-même (comme dans l'approche communicative), mais vers l'action (la communication n'y étant qu'un moyen). La première se situe dans la lignée historique de la pédagogie de projet, la seconde correspond à la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle.¹²

¹² Les deux orientations sont très liées du point de vue pédagogique et didactique. Cf. par ex. le dossier « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle », et le document intitulé « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue » (www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/ et www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/).

1) Le dossier personnel préparé en cours d'année

C'est le choix qui a été fait en France pour les nouvelles épreuves orales de langues étrangères au baccalauréat depuis 2013. Un professeur d'anglais, les présente ainsi dans le dernier numéro de la revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) :

[...] les lycéens travaillent au cours de l'année plusieurs séries de supports en rapport avec une ou plusieurs des notions ou thématiques du programme, selon des modalités pédagogiques différentes (entraînement à la compréhension ; commentaires en classe menés de manière individuelle, en groupes, collectivement ; documents annexes à contenu illustratif). Pour préparer leur prise de parole, les candidats au baccalauréat se trouvent dans l'obligation de synthétiser des informations diverses, de les organiser autour de problématiques dans le meilleur des cas personnelles, puis de s'entraîner dans le but de proposer à leur examinateur un exposé pertinent dans un temps limité, avant de jouer le jeu de la soutenance, c'est-à-dire de la remise en question et/ou de l'approfondissement. Toutes ces compétences et activités concourent à la réalisation de tâches pragmatiques telles qu'on pourrait les rencontrer dans un contexte professionnel. De plus, l'enchaînement exposé-entretien permet au candidat d'adopter deux points de vue distincts : une imitation de la neutralité scientifique, d'une part, l'expression d'affects et/de sentiments personnels, d'autre part. (pp. 21-22)¹³

Ce type d'épreuve est exigeant tant pour les élèves en cours d'année (qui doivent faire preuve d'autonomie et de responsabilité) que pour l'organisation de l'épreuve orale du baccalauréat. Il pourrait être envisagé comme la conclusion d'un projet des élèves (en partie personnel, en partie collectif), et intégrer une part de contrôle en cours de formation (CCF). Les réticences vis-à-vis du CCF sont fortes en France, mais dans le même numéro des *Langues modernes*, une enseignante d'italien écrit, de manière très pertinente :

[...] si l'anonymat peut être une garantie d'objectivité, il faut aussi considérer que lorsque l'enseignant interroge ses propres élèves, il lui est possible de prendre en compte le degré de leur investissement et les progrès réalisés dans l'acquisition des compétences et de l'autonomie, qui ont une valeur prédictive pour la poursuite d'études, pour l'insertion et pour la mobilité professionnelle. (p. 33)¹⁴

2) Le scénario actionnel

Dans cette conception de l'examen, les différentes activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions orale et écrite) sont reliées dans une même simulation globale : le candidat se voit assigner une identité, une fonction et une mission pour la réalisation de laquelle il doit réaliser successivement ces différentes activités, et il reçoit à cet effet un dossier documentaire. C'est le cas de deux certifications officielles françaises, l'une qui évalue le niveau de compétence en langue étrangère d'un professionnel dans une entreprise (le DCL), l'autre le niveau de compétence en langue étrangère d'un étudiant dans ses études universitaires (le CLES). Les tâches que l'un et l'autre doivent réaliser sont donc similaires à celles qu'il doit/devra réaliser dans son travail : pour un étudiant, ce sera par exemple prendre des notes lors d'une conférence, mettre ses notes au propre, faire une fiche de lecture, préparer et réaliser un exposé, etc. Les référentiels de compétence de ces deux certifications ont été élaborés à partir des tâches ainsi prédéfinies. Je renvoie aux sites officiels de ces deux certifications, qui proposent des exemples d'épreuves dans différentes langues :¹⁵

¹³ Jean-Luc Breton, « les épreuves de langues vivantes au baccalauréat et l'approche actionnelle », *Les Langues modernes* n° 1/2005, janvier-février-mars. Paris : APLV., pp. 19-25.

¹⁴ Josette Juanico, « Réflexions sur l'évaluation en langues au baccalauréat professionnel », *Les Langues modernes* n° 1/2005, janvier-février-mars. Paris : APLV., pp. 33-39.

¹⁵ On pourra lire aussi avec profit l'article que mon collègue de l'Université de Bourgogne, Jean-Jacques Richer, a publié dans ce même numéro des *Langues modernes* : « Perspective actionnelle et évaluation » (pp. 53-61). Ou encore les deux chapitres que j'ai rédigés pour l'ouvrage collectif *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du diplôme de compétence en langue* (Le Havre : Éditions Delbopur, février 2007, 168 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007f/).

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

- Diplôme de Compétence en Langue (DCL),
<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>
- Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur » (CLES),
<http://www.certification-cles.fr/>.

3. LES DIFFÉRENTES FONCTIONS DE TOUTE ÉVALUATION TERMINALE DES ÉTUDES SECONDAIRES

On trouve l'allusion à différentes fonctions du baccalauréat dans la présentation de l'axe 3 du colloque :

Le baccalauréat est un certificat, un diplôme qui atteste de compétences requises pour un niveau d'instruction donné et institué répondant à un objectif de citoyenneté. Ce diplôme garantit à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

On voit dans ces lignes que le baccalauréat est orienté à la fois en amont vers l'apprentissage scolaire, et en aval vers les études universitaires puis l'usage à la fois personnel, social et professionnel.

C'est sur les différentes fonctions de cet examen que j'avais pensé au départ centrer mon texte, que j'avais intitulé « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences ». La recherche que j'ai faite pour rédiger le présent texte m'amène à modifier sensiblement les idées que j'exprimais dans le résumé que j'avais fait parvenir aux organisateurs.

1) Toute évaluation finale, et particulièrement le baccalauréat, étant donné l'enjeu qu'il représente, modélise fortement les pratiques des enseignants et les attentes des élèves : plus on s'approche de la fin des études secondaires, et plus les enseignants et les élèves travaillent au plus près des contenus et des modes de l'examen terminal, de sorte qu'on n'enseigne/apprend moins à pratiquer la langue, qu'à passer les épreuves terminales de langue. La conception des épreuves du baccalauréat doit tenir compte de ce phénomène.

2) Si la discipline reste purement scolaire, c'est-à-dire si elle est enseignée-apprise jusqu'à la fin des études secondaires avec un objectif d'apprentissage et non pas d'usage, son évaluation ne peut certifier au mieux que des compétences scolaires. La contextualisation sociale des tâches demandées à l'examen telle que celle qui est proposée dans certaines consignes de production écrite au baccalauréat algérien (cf. en toute fin du chapitre 2.2.1, point 7) est trop légère et artificielle pour contrer ce mécanisme.

3) Il n'est assurément pas simple de concilier dans le même examen autant d'objectifs que ceux annoncés dans la présentation de l'axe 3 citée *supra*. Il me semble qu'il existe actuellement en didactique des langues-cultures deux grandes options différentes, qui se trouvent correspondre aux deux grands types d'examen présentés au chapitre 2.2.2 :

a) Soit on vise les compétences correspondant à l'objectif de formation à la citoyenneté, avec en particulier, comme indiqué au tout début du *Guide* (p. 3), la capacité à « manifest[er] son esprit critique » et à « participer [au] débat d'idées ». On choisirait alors un travail en pédagogie de projet en cours de 3^e année AS (peut-être déjà initié l'année précédente, en 2^e année AS) sur des dossiers thématiques personnels et/ou collectifs. Le traitement de la problématique culturelle serait sans doute alors à revoir, l'autonomie et l'intérêt des élèves les orientant vraisemblablement vers des cultures étrangères francophones.

b) Soit on veut que l'évaluation en langue au baccalauréat puisse attester d'une compétence des futurs étudiants à utiliser la langue comme outil de travail pour leurs études universitaires ; il serait alors nécessaire qu'elle propose des types de tâches semblables à celles qui attendent les futurs étudiants sur des contenus ayant un certain

Christian PUREN, « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences : le cas des épreuves actuelles de français au baccalauréat algérien »

rapport avec leur future spécialité : le choix devrait alors se porter sur un type d'examen proche des modèles du DCL ou du CLES.

On peut bien sûr imaginer que suivant les filières ce soit un modèle différent qui soit retenu, ou encore que le premier modèle soit retenu en 2^e année secondaire et fasse l'objet d'une évaluation en cours de formation, et le second en 3^e année : toutes les combinaisons sont envisageables *a priori*, à condition qu'elles soient cohérentes... et concrètement réalisables sur le terrain. Il me paraît par contre difficile, pour reprendre le sous-titre de ce colloque, qu'un seul et même « référentiel de compétences de base » puisse couvrir des objectifs et des besoins aussi différents.

CONCLUSION

La réflexion à laquelle nous invite l'axe 3 du colloque est assurément complexe, le baccalauréat étant pris « entre l'école et l'université », pour reprendre un peu différemment le premier titre du colloque. Mais il est pris aussi entre les finalités et objectifs assignés par les responsables de la politique éducative, les orientations actuelles de la pédagogie et de la didactique des langues, ainsi que les multiples paramètres de terrain qui n'entraient pas dans le sujet de mon présent texte, mais qui n'en sont pas moins décisifs : l'environnement socioculturel et sociolinguistique des élèves, la formation et l'engagement des enseignants, les conditions matérielles d'enseignement-apprentissage,...

Il n'en reste pas moins que le projet de recherche du CRASC sur l'épreuve de langue française au baccalauréat est important, parce qu'il permettrait déjà de présenter clairement aux responsables éducatifs les outils, les enjeux et les choix didactiques disponibles. C'est à ce projet que j'ai voulu ici, avec les limites imposées par un corpus d'analyse réduit, une absence d'expérience de terrain et une perspective purement extérieure, apporter ma modeste contribution.