

Christian Puren
www.christianpuren.com

Publié dans les *Actes des troisièmes journées d'étude sur l'évaluation en langue*, « L'évaluation en langue : pour qui ? pour/quoi ? comment ? », IUFM de Rouen, 18-19 septembre 2003. Références de publication non disponibles.

Mis en ligne sur www.christianpuren.com en avril 2012.

RELATIONS ENTRE ACTIVITÉS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ET D'USAGE : UN CHANTIER À REPRENDRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Christian Puren
Professeur à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Tout l'enjeu des évaluations en langue est de parvenir à porter le jugement le plus exact possible sur la compétence globale permanente d'un locuteur dans des situations réelles variées (sur sa compétence d'« usage » de la langue) à partir des performances qu'il aura réalisées dans des épreuves d'évaluation forcément partielles, datées et plus ou moins artificielles. C'est de cette contrainte structurelle que sont très justement partis les auteurs du *Cadre européen commun de référence* de 2001 :

L'approche [évaluative] retenue se fonde sur l'observation qu'un système d'évaluation ne saurait être trop compliqué. Il faut faire preuve de bon sens en ce qui concerne la quantité de détails à y faire entrer [...]. Les examinateurs, en particulier à l'oral, travaillent sous tension en temps limité et ne peuvent manipuler qu'un nombre restreint de critères. (p. 21)

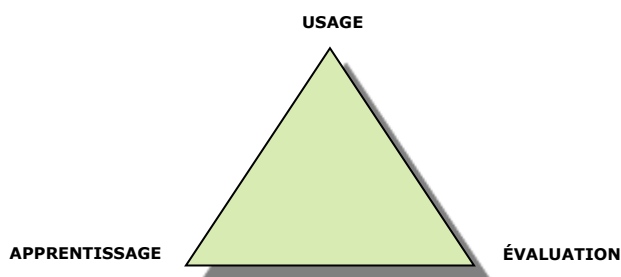
Les deux questions fondamentales de la problématique de l'évaluation concernent par conséquent la gestion de ce paradoxe qui se trouve au cœur de la relation usage-évaluation :

– la *validité* doit garantir un aller correct depuis l'usage vers l'évaluation au moyen d'une sélection et d'une description adéquates des éléments de compétence d'usage de la langue retenus pour l'évaluation¹, puis d'une présentation et d'une exercisation (mise en tâches) adéquates de ces éléments dans les épreuves correspondantes ;

– la *fiabilité* doit garantir un retour correct de l'évaluation vers l'usage : analyse des productions et interprétation en termes de performance, puis extrapolation de ces performances en termes de compétence générale d'usage.

¹ Ces deux opérations ont été réalisées de manière différente au cours de l'histoire de l'évaluation en langue : on est passé successivement, depuis un demi-siècle, d'un découpage de l'objet langue en *lexique, morphologie, syntaxe, orthographe, prononciation*, puis en *compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite*, enfin en *composantes de la compétence de communication* (PUREN 2001).

Mais en plus de l'usage et de l'évaluation, un troisième élément, l'apprentissage – souvent oublié, voire nié, mais toujours présent et agissant comme je me propose de le montrer –, vient complexifier encore une problématique générale que l'on peut donc finalement schématiser ainsi :



En enseignement/apprentissage scolaire, en effet, il est évident que l'évaluation est reliée tout autant à l'apprentissage qu'à l'usage, au point que l'on y évalue en réalité moins les capacités d'usage que les résultats de l'apprentissage et le processus d'apprentissage lui-même, comme le montre l'importance qui y est accordée – par les enseignants pour l'évaluation de leurs élèves, et par les jurys de baccalauréat lors de la consultation des bulletins scolaires – aux critères « orientés processus » que sont le sérieux, la motivation, l'effort soutenu et le progrès.

Mais il y a présence effective de l'apprentissage même dans les évaluations-certifications proposées aux adultes, qui affichent pourtant le principe de non prise en compte des apprentissages antérieurs :

– Dans certaines, les activités d'évaluation ont été conçues en réalité en fonction d'activités d'apprentissage déterminées : c'est le cas dans les épreuves du Diplôme de compétence en langues (DCL), qui s'inspirent très étroitement de l'approche communicative (PUREN C. 2005, à paraître en collab.).

– Dans d'autres, les modalités d'évaluation ont généré des cours de préparation spécifique, dans lesquels ce sont donc à l'inverse les activités d'évaluation qui ont fini par modéliser les activités d'apprentissage : c'est le cas du DELF et du DALF (Diplôme élémentaire/approfondi de langue française), et c'est aussi le cas du baccalauréat dans les classes terminales des lycées français : plus l'élément évaluation est puissant (en d'autres termes, plus les enjeux de la certification sont forts et immédiats), et plus il tend à se relier à l'apprentissage, et non à l'usage. À la limite (souvent franchise...), les apprenants ne sont plus que des candidats, qui ne se préparent pas du tout à utiliser socialement la langue étrangère, mais seulement à passer les épreuves d'évaluation de langue étrangère.

Les chercheurs en évaluation auraient donc tout intérêt à intégrer dans leurs travaux, plus qu'ils ne l'ont fait jusqu'à présent, l'étude de la relation apprentissage-usage, c'est-à-dire la problématique des relations entre les activités langagières de l'apprenant en tant qu'apprenant et celles du locuteur en situation d'usage social telles qu'elles sont conçues, consciemment ou inconsciemment, dans les dispositifs d'évaluation. Ce n'est qu'en considérant l'ensemble usage-apprentissage-évaluation qu'il est possible de concevoir au mieux la spécificité des activités d'évaluation en fonction de leur adéquation optimale par rapport aux objectifs des candidats, d'une part, et à ceux de leurs futurs employeurs, d'autre part.

Je remarque avec intérêt que les auteurs du *Cadre européen commun de référence* de 2001 font appel, au tout début du chapitre 2.1 qu'ils consacrent à ce qu'ils appellent une « perspective actionnelle », à une distinction entre apprentissage et usage :

Un cadre de référence [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des

*acteurs sociaux ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. 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.* (p. 15, je souligne)

Mais je constate en même temps qu'ils ne font curieusement aucune distinction entre les activités d'apprentissage et les activités d'usage. L'explication de cette « confusion » (dans le sens étymologique de non différenciation conceptuelle) apparaît quelques lignes plus loin, au début du paragraphe intitulé « Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrément. (p. 15, je souligne)

Même si les auteurs du *Cadre européen commun de référence* ne se réclament officiellement d'aucune orthodoxie méthodologique, ils se situent ainsi clairement, en considérant l'apprentissage comme une forme d'usage, dans le cadre restreint de l'« approche communicative », méthodologie constituée dont la caractéristique historique essentielle est précisément de privilégier, tant pour l'apprentissage de la communication que pour l'évaluation de la compétence de communication, des activités simulant l'usage social de la langue.

Et pourtant, comme on peut le voir dans les grilles du DCL, ceux qui ont conçu les procédures d'évaluation des activités communicatives se sont retrouvés dans l'obligation technique d'intégrer, pour une analyse des performances correspondantes, non seulement des critères relevant directement de la description de la compétence de communication (avec ses composantes discursive, socioculturelle et pragmatique, en particulier), mais aussi des découpages de la langue – lexique, grammaire, phonétique, compréhensions et expressions écrites et orales – qui se trouvent avoir été créés historiquement pour l'apprentissage.

Une telle réflexion sur l'ensemble usage-apprentissage-évaluation est d'autant plus nécessaire que s'annonce dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* de 2001² une nouvelle orientation méthodologique, l'« approche actionnelle », dont j'ai montré par ailleurs (PUREN C. 2002) comment elle se situait dans l'évolution historique de la didactique des langues, et quels en étaient les implications et les prolongements possibles. Cette nouvelle réflexion devra forcément commencer par distinguer soigneusement entre l'agir social en langue, l'agir d'apprentissage et l'agir d'évaluation, et définir leurs relations croisées.

Cette réflexion amènera très certainement à revenir sur l'assimilation actuelle, imposée par l'orthodoxie communicativiste, entre tâches d'usage, tâches d'apprentissage et tâches d'évaluation au prétexte que les deux dernières devraient être obligatoirement elles aussi des tâches communicatives, c'est-à-dire d'usage authentique ou du moins simulant des usages réels de la langue.

On peut et on doit désormais imaginer, par exemple – et pas seulement dans les systèmes scolaire et universitaire – des certifications qui intégreraient une part d' (auto-)évaluation des motivations à l'apprentissage, des capacités d'apprentissage et des résultats de cet apprentissage, en proposant des tâches correspondantes évaluées en tant que telles.

² Je remarque au passage avec intérêt, à la lecture du sous-titre, qu'on se propose d'intégrer réflexion sur l'apprentissage et réflexion sur l'évaluation.

Il n'y plus aucune raison pour que les concepteurs de dispositifs d'évaluation n'exploitent pas toute la palette des tâches autres que strictement communicatives que nous a léguée l'histoire de la didactique des langues, et dont j'ai proposé la synthèse suivante en 2004³ (le support choisi comme exemple est celui de la notice de montage d'un appareil qui serait proposée en L1 français et/ou en L2 espagnol) :

CONSIGNE	ORIENTATION⁴ PRINCIPALE DE LA TÂCHE	CRITÈRE PRINCIPAL DE RÉUSSITE
1. Réécrivez cette notice rédigée en L2 en passant de la 2 ^{ème} personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^{ème} personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction
2. Choisissez entre les différentes traductions suivantes en L2 de cette notice rédigée en L1, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
3. Un utilisateur natif ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre nouvelle traduction en L2 de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé (voir exemples joints de notices authentiques en L2).	produit	adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. La société française inventrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2 : a) Rédigez-la à partir du schéma suivant de montage. b) Testez-la auprès de quelques utilisateurs étrangers. c) Proposez enfin à votre commanditaire une traduction en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final.	action	réussite du projet
7. a) Classez les schémas de montage suivants dans l'ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats, choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Ces nouvelles orientations de recherche ne valent pas seulement pour l'évaluation scolaire (pour les raisons que nous avons vues plus haut) mais aussi pour l'évaluation-certification des adultes dans une perspective professionnelle. Contrairement à ce que pensent souvent les enseignants de langue – généralement de formation littéraire et éloignés des réalités du monde économique – les chefs d'entreprise sont en effet au moins aussi intéressés par les compétences générales d'apprentissage de leurs cadres que par leurs performances d'usage spécifiques. Or les compétences générales d'apprentissage linguistique se trouvent coïncider avec ces compétences professionnelles actuellement recherchées, celles qui permettent à chaque collaborateur, dans un environnement de compétition de plus en plus intense et instable, d'apporter sa contribution à cette « entreprise apprenante » que BRILMAN J. (1995, p. 196) a décrit comme améliorant les compétences de chacun de ses membres parce que fonctionnant en permanence comme un système d'apprentissage collectif. C'est sur la base de cette conjonction d'intérêts que j'ai proposé il y a déjà quelques années aux enseignants de langue intervenant auprès de publics d'étudiants concernés d'orienter consciemment et

³ Voir références de cet article en bibliographie finale. Pour la dernière version de ce tableau, cf. le document intitulé « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/>.

⁴ L'« orientation » d'une tâche est définie en fonction de son critère premier de réussite. On dira qu'une tâche est « orientée langue » lorsqu'elle est évaluée principalement sur la correction de la forme, qu'elle est « orientée communication » lorsqu'elle est évaluée sur l'efficacité dans la transmission de l'information, etc.

explicitement leurs dispositifs d'enseignement/apprentissage vers la mise en œuvre des dispositifs et méthodes d'apprentissage correspondantes (PUREN C. 1998).

Dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues vivantes étrangères en France, aussi, se multiplient des dispositifs – l'EPLV, les « classes européennes », les TPE, les préparations collectives de dossiers à partir de recherches sur Internet, par exemple – où la relation entre l'usage, l'apprentissage et l'évaluation en langue se pose de manière nouvelle : de toute évidence, comme l'annonce le titre de cet article, il s'agit là d' « un chantier à reprendre ».

BIBLIOGRAPHIE

BRILMAN Jean. 1995. *L'entreprise réinventée. Organisation par processus, structures plates, équipes en réseaux...* Paris : Les Éditions d'Organisation, 320 p.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p. Voir en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf

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. Voir en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/>

– 2001. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* n° 2, pp. 12-29. Paris : APLV. Voir en ligne : <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., pp. 55-71. Paris : APLV. Voir en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/>

– 2004. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT* (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. Voir en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>

– 2005. Chapitre « Le DCL dans l'histoire de l'évaluation en langues », in : *Évaluer dans une perspective actionnelle : le « Diplôme de Compétence en Langues, DCL*, ouvrage collectif à paraître. [paru en février 2007 : BOURGUIGON Claire, DELAHAYE Philippe, PUREN Christian, *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en langue*, Le Havre, Éditions Delbopur, 165 p.]