

DU CONTRÔLE DES CONNAISSANCES À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE : CHANGEMENT DE PARADIGME ET MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS

Le problème [n'est pas seulement] l'objet de connaissance ; c'est aussi le problème de la méthode de connaissance nécessaire à cet objet (Morin 1986 : 232).

1 INTRODUCTION

En 1999, P. Chardenet écrivait :

Il est remarquable de voir comment l'ensemble des acteurs du système éducatif, de l'Administration du Ministère de l'Education à travers son discours, aux enseignants dans leurs pratiques et leurs discours, utilisent la notion d'évaluation comme valeur implicitement partagée. Mais d'un côté nombre d'enseignants nomment « évaluation » des procédures qu'ils appelaient hier « test » ou « contrôle », et d'un autre, l'administration, dans le règlement de ses nombreuses procédures de mesure de compétences, a recours à une terminologie parfois aléatoire (1999 : 19).

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

L'objectif de cet article est, dans un premier temps, de montrer pourquoi il est impossible de substituer le contrôle à l'évaluation sans une réelle réflexion d'ordre épistémologique.

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

Enfin, nous terminerons en proposant la forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence en langue aujourd'hui.

* *Adresse de l'auteur* : 1 Rue Thomas Becket, 76821 Mont-Saint-Aignan, France. Courriel : claire.bourignon@univ-rouen.fr.

2 DU CONTRÔLE DE CONNAISSANCE DE LA LANGUE À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

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

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

D'un côté, le contrôle, lié au processus d'enseignement, s'effectue à partir des savoirs transmis par l'enseignant. Ceci suppose que la connaissance objective de l'objet langue suffit à garantir l'aptitude à être usager de la langue. Le contrôle, dans cette logique « sanctionne » des connaissances.

D'un autre côté, l'évaluation, liée au processus d'apprentissage, fait partie intégrante du projet d'apprentissage et est intégrée à la progression. Dans cette logique, les connaissances ne sont pas un « déjà-là » mais « sont construites et reconstruites en permanence par la réflexion que [chacun] construit pour élaborer et justifier sa propre action » (Le Moigne 2002 : 15). L'objectif de l'enseignant, dans ce cadre, est de faire atteindre au plus grand nombre d'élèves les objectifs fixés. Ainsi, l'évaluation se fait par paliers et régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des connaissances. C'est cette maîtrise opératoire des connaissances que nous appellerons compétence.

Ceci signifie que l'évaluation apporte un éclairage nouveau sur le savoir¹. Ce n'est plus l'« objet » transmis, le « savoir » qui est au cœur de la relation enseignant / apprenant, c'est le « sujet » qui s'approprie ce savoir, c'est-à-dire l'apprenant.

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

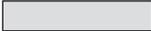
L'« évaluation » place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c'est à dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels,...), ainsi que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas

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

sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Les tâches demandées aux candidats sont proches de celles qu'il aura à réaliser, et c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d'« extrapolation minimale ».

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

« CONTRÔLE » (PARADIGME DE LA CONNAISSANCE)	« ÉVALUATION » (PARADIGME DE LA COMPÉTENCE)
Connaissance	Compétence
<i>Ce qu'on apprend</i>	<i>Celui qui apprend</i>
Code	Message
Linguistique	Pragmatique
Correction	Pertinence, adéquation, efficacité
Niveau de connaissances	Degré d'opérationnalité
Programme (en termes de contenu)	Référentiel (en termes d'objectifs)
Amont	Aval
Apprentissage	Usage
Orientation produit	Orientation processus
Perspective négative (sanction)	Perspective positive (validation)
Mode quantitatif (notes)	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Extrapolation maximale	Extrapolation minimale

 : Concepts intégrés

Les parties grisées mettent en exergue la relation « dialogique »² que la compétence entretient avec la connaissance, c'est-à-dire que la compétence n'exclut pas la connaissance mais elle l'inclut et la dépasse. Dès lors, si contrôler les connaissances en langue est un acte simple qui vise à mettre en regard un résultat attendu et un résultat produit, c'est aussi un acte réducteur puisque connaître un code n'a jamais permis de l'utiliser de manière adéquate.

Ce tournant épistémologique que représente le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences n'a pas échappé aux discours officiels qui se succèdent depuis presque 30 ans et pourtant, force est de constater que les choses peinent à changer dans les pratiques.

Nous pensons que la difficulté vient du décalage entre le tournant épistémologique imposé par le concept même d'« évaluation » et repris par le discours officiel d'un côté

² Relation à la fois antagoniste et complémentaire (Morin).

et la représentation sociale et professionnelle de l'enseignement des langues en France, ce que nous nous proposons d'analyser dans la partie suivante.

3 LA DIFFICULTÉ À CHANGER DE PARADIGME OU « LE DILEMME DE L'ADAPTATION HUMAINE »

En comparaison des autres espèces humaines, les êtres humains disposent de peu de réponses naturelles préalables. Par contre, ils disposent de moyens de les construire au contact de la réalité. Leur adaptation peut être ainsi, à terme, plus étendue, plus profonde, se construisant en relation aux évolutions mêmes de leurs environnements changeants. Ils auront à décider dans quelle mesure les réponses inventées, doivent être sélectionnées, conservées, transmises. Le plus souvent c'est sans décision expresse que cela se fera, en fonction du cours plus ou moins insistant, semblable ou différent de leur expérience. Si tout change vite, la sélection, la conservation, la transmission n'auront pas de sens (Demorgon 2004 : 10).

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

Pour ce qui concerne la France, cela veut dire remettre en cause la représentation que tout citoyen français a de l'enseignement de la langue qui, depuis un siècle, passe par la connaissance de règles de grammaire et de mots de vocabulaire !

Ceci ne sera pas démenti par un rapport de l'Inspection générale des langues³ consacré à l'évaluation, selon lequel,

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

C'est sa double nature – objet d'étude et outil de communication – qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même. D'où un retour, par effet de miroir, sur **le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première** (IGEN 2007 : 26).

3 En France, l'Inspection générale impulse les orientations pédagogiques dans les établissements scolaires.

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

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

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

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

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

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

En effet, si au début du XX^e siècle, l'objectif formatif⁴ de l'enseignement des langues et donc le contrôle des connaissances étaient une évidence, ce qui n'est absolument plus le cas aujourd'hui. Le public a changé et, si apprendre les langues est devenu une nécessité, les apprenants de langue ne voient pas véritablement le sens de l'apprentissage.

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

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

un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien ; c'est un objet, il n'est qu'un assemblage réglé et organisé de signes. Pour qui sait lire et le comprendre, il est porteur de sens. Mais les difficultés pratiques de tout enseignement montrent assez que l'accès au sens d'un savoir est un processus qui n'a rien d'automatique. Au regard de l'accès au sens, les savoirs sont des problèmes, non des solutions (Rey 2000 : 118).

4 L'enseignement des langues se caractérise par trois objectifs prioritaires : l'« objectif pratique » : l'enseignement / apprentissage de la langue sera à visée utilitaire ; l'objectif formatif : l'enseignement / apprentissage sera « désintéressé », c'est à dire à visée purement intellectuelle ; l'objectif culturel : l'enseignement / apprentissage vise principalement à découvrir la culture des pays dont on apprend la langue (voir Bourguignon C. 2005/2014).

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

4 L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LANGUE : UN LEVIER DE L'APPRENTISSAGE

Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la Connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse ; il faut les conjuguer (Morin 2000 : 48).

4.1 Une question fondamentale : la dichotomie « apprentissage » / « usage »

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

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

La disjonction « apprentissage », « usage » nous amène au cœur de notre débat : faut-il « apprendre pour apprendre » et faire, comme dit précédemment, de l'objectif formatif la finalité de l'enseignement des langues ?

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

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

Faut-il, au contraire, que l'usage soit le moteur de l'apprentissage et que l'évaluation du degré d'appropriation du savoir⁵ linguistique se fasse à travers des tâches d'usage ? De ce fait, faut-il penser que c'est la « double nature de la langue »,

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

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

5 Nous appelons « savoir » un objet extérieur au sujet et « connaissance » un savoir que le sujet s'est approprié.

4.2 Une réponse : les orientations du *Cadre européen commun de référence*

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

La **perspective** privilégiée [...] est, très généralement aussi de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout **l'usager et l'apprenant** d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à **accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. **Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification** (CECRL 2001 : 15).

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

Ceci n'est pas une invitation à supprimer l'apprentissage de l'« objet langue » mais une invitation à donner du sens à l'apprentissage en le reliant à l'usage de la langue. Il s'agit de se focaliser non plus seulement sur l'authenticité du document utilisé, mais aussi – et surtout – sur l'authenticité de la situation d'apprentissage. Nous avons personnellement suggéré que l'apprentissage se fasse à travers le « unité d'action » (Bourguignon 2010).

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

Si Francis Goulier parle du « projet » comme étant « la forme la plus aboutie de la démarche actionnelle » (Goulier 2005 : 21), la forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence en langue dans la perspective actionnelle est le Diplôme de Compétence en Langue⁶, c'est la raison pour laquelle, nous avons jugé intéressant de présenter cette démarche d'évaluation.

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

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

6 Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) est une certification de l'Éducation Nationale mais n'est pas un diplôme conférant un titre ; il s'agit d'une certification externe. Dans l'ouvrage *Pour préparer au Diplôme de Compétence en Langue – clés et conseils* par Claire Bourguignon (Paris : Éditions Delagrave, 2011), le DCL illustre de manière approfondie les caractéristiques de l'évaluation dans la perspective actionnelle.

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

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

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

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

L'opérationnalité en langue reposant À LA FOIS sur la composante linguistique ET sur les composantes pragmatique et sociolinguistique, ces deux composantes seront évaluées.

Il est évident qu'une telle démarche d'évaluation ne peut reposer sur des « exercices type adaptés à chaque niveau ». Le support d'évaluation sera un scénario, c'est-à-dire « une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives effectuées en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné. Les tâches communicatives transversales constituent le fil conducteur de la construction du scénario » (Bourguignon/Delahaye/Puren 2007 : 79).

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

5 CONCLUSION

Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires (Morin 2000 : 36).

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

Ainsi, le passage progressif d'une culture du contrôle de la connaissance de l'objet langue à une culture de l'évaluation de la compétence en langue n'a pu réellement s'effectuer qu'« en relation aux évolutions [des] environnements changeants », à savoir

l'impasse dans laquelle se trouve l'enseignement des langues et les nouvelles orientations préconisées par le *Cadre européen commun de référence*.

Pour autant, nous avons montré que ce changement de culture impose un changement de paradigme, donc une autre représentation du métier d'enseignant et ainsi une autre démarche que nous avons illustrée à travers l'exemple du Diplôme de compétence en langue. Cela signifie qu'au-delà de l'adaptation progressive de chacun, il est nécessaire de mettre en place un accompagnement à cette adaptation à travers des formations adaptées. Il est aussi nécessaire de réfléchir à la cohérence entre enseignement/apprentissage et évaluation qu'il s'agisse des examens dans un cadre scolaire ou des certifications extérieures, mais ceci est un autre débat auquel il ne sera pas possible d'échapper.

En effet, comme nous l'avons montré, la réflexion sur l'évaluation de la compétence en langue est complexe et, de ce fait, elle échappe à la recherche purement analytique. Il s'agit d'une recherche systémique. La construction de la connaissance sur l'évaluation de la compétence en langue vient de l'interaction entre l'image de l'« objet langue » et les sujets utilisateurs.

Bibliographie

- BOURGUIGNON, Claire (2005) « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. » *Ela, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* 140, 459–475.
- BOURGUIGNON, Claire (2005, nouvelle édition 2015) *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*. Paris : PUF.
- BOURGUIGNON, Claire (2006) « De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. » *Synergie Europe* 1, 58–73.
- BOURGUIGNON, Claire (2007) *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage action*. 15. 7. 2014. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.
- BOURGUIGNON, Claire (2010, nouvelle édition 2014) *Pour enseigner les langues avec le CECRL – clés et conseils*. Paris : Editions Delagrave.
- BOURGUIGNON, Claire (2011) *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils*. Paris : Editions Delagrave.
- BOURGUIGNON, Claire/Philippe DELAHAYE/Christian PUREN (2007) *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de compétence en langue*. Le Havre : Éditions Delbopur.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Editions Didier.
- CHARDENET, Patrick (1999) *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- DEMORGON, Jacques (2004) *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Editions Economica.
- GOULIER, Francis (2005) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Éditions Didier.

- INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (IGEN) (2007) *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspective d'évolution*. Rapport N° 2007-009. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (2002) *Le Constructivisme – Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris/Budapest/Torino : L'Harmattan.
- MORIN, Edgar (1986) *La Méthode*, Tome 3. Paris : Editions du Seuil.
- MORIN, Edgar (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeurs.
- MORIN, Edgar (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.
- REY, Bernard (2000) « Un apprentissage du sens est-il possible? » In : Barbier/O. Galatanu (eds), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, 107–126.

Résumé

DU CONTRÔLE DES CONNAISSANCES À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE : CHANGEMENT DE PARADIGME ET MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS

À travers cet article, il apparaîtra que la recherche sur l'évaluation de la compétence en langue échappe aux critères classiques de la recherche analytique et se situe dans une logique systémique.

L'évaluation de la compétence en langue est un domaine complexe qui marque un tournant épistémologique dans l'enseignement/apprentissage des langues et bouscule les représentations traditionnelles du contrôle des connaissances. Aussi, après avoir présenté les concepts clés qui sous-tendent la démarche d'évaluation et les incidences sur l'enseignement/apprentissage des langues, nous montrerons qu'un discours à lui tout seul ne peut faire changer les représentations et donc les pratiques. Les enseignants n'appliqueront pas un cadre théorique qui leur échappe. C'est pourquoi la réflexion sur l'évaluation doit nécessairement s'accompagner d'une réflexion sur la formation à l'évaluation qui permette aux enseignants de s'approprier un nouveau paradigme.

Mots-clés : évaluation, évaluation de la compétence en langue, recherche, représentations.

Abstract

FROM EVALUATION OF KNOWLEDGE TO EVALUATION OF COMPETENCE: A CHANGE OF PARADIGM AND OF IDEAS

This article shows that research on competence-oriented assessment does not meet the criteria of analytic research but is to be considered as systemic.

Indeed, competence-oriented assessment is complex and marks an epistemological turning point in the field of language learning and teaching. It thus upsets the traditional representations based on knowledge assessment. After a presentation of the fundamental concepts of competence-oriented assessment and its impact on language learning and teaching, an explanation is given of why words are not enough to bring about changes in perspective. Teachers will not apply a theoretical framework which does not fit in with their ideas. This is why it seems difficult to envisage any research on competence-oriented assessment without reflecting on how teachers can adapt to a new paradigm.

Keywords: assessment, competence-oriented assessment, research, representations.

Povzetek

OD VREDNOTENJA ZNANJ DO VREDNOTENJA ZMOŽNOSTI: SPREMEMBA PARADIGME IN PREDSTAV

V članku bomo pokazali, da raziskovanje na zmožnosti osredotočenega vrednotenja ne ustreza kriterijem analitičnega, pač pa sistemičnega raziskovanja.

Vrednotenje jezikovne zmožnosti je kompleksno področje, ki v poučevaju/učenju jezikov označuje epistemološko spremembo in spreminja tradicionalno pojmovanje vrednotenja znanj. Po predstavitvi osnovnih konceptov in njihovega vpliva na poučevanje in učenje jezikov, bomo pokazali, da le z besedami ni mogoče spremeniti predstav in z njimi prakse. Učitelji ne bodo uporabljali teoretičnega okvira, ki ga ne razumejo in se jim izmika. Zato je potrebno razmislek o vrednotenju pospremiti z razmislekom o izobraževanju za vrednotenje, ki bi učiteljem omogočilo, da usvojijo novo paradigmo.

Ključne besede : preverjanje, ocenjevanje, preverjanje/ocenjevanje zmožnosti, raziskovanje, predstave.