



**HAL**  
open science

## Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures – Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques

Emmanuelle Huver, Aleksandra Ljalikova

### ► To cite this version:

Emmanuelle Huver, Aleksandra Ljalikova. Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures – Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2013, *Evaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures*, 53, pp.7-18. hal-01378629

**HAL Id: hal-01378629**

**<https://hal.science/hal-01378629v1>**

Submitted on 10 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques

E.Huver ; A.Ljalikova

Enseignement, apprentissage et évaluation entretiennent des relations complexes, qui témoignent de mises en lien diversifiées entre objectifs, contenus, modèles, environnements, méthodologie, pratiques, représentations et matériel pédagogique, mais aussi entre cultures d'enseignement-apprentissage et cultures d'évaluation (Bonniol et Vial 1997, Cardinet et Laveault 2001, Puren, 2003). De ce point de vue, l'évaluation présente donc des enjeux à la fois méthodologiques, épistémologiques et politiques, que l'ensemble des contributions réunies ici vise à mettre en lumière.

Dans le domaine de la didactique des langues / cultures (désormais DLC), un certain nombre de travaux francophones ont été produits au tournant des années quatre-vingt-dix (notamment : Bolton 1987, Lussier 1992, Monnerie-Goarin et Lescure coord. 1993). La parution du *Cadre européen commun de référence* (COE, 2001 – désormais CECR) engendre un regain de publications, qui visent essentiellement à proposer des pistes méthodologiques d'adaptation de l'évaluation au CECR (Veltcheff et Hilton 2003, Sampsonis et Noël-Jothy 2006, Tagliante 2005). Enfin, quelques ouvrages ou numéros de revue parus plus récemment s'inscrivent dans une perspective plus explicite de prise de distance et de mise en lien avec d'autres disciplines (RFLA 2010, Huver et Springer 2011). Il faut noter que sur l'ensemble de cette période, la production scientifique anglophone sur l'évaluation en langue (« language testing ») est restée continue, avec ses réseaux (EALTA, ALTE, ILTA<sup>1</sup>, etc.) et ses revues (*Language Testing*, *Language Assessment Quarterly*, *Assessing Writing*, etc.).

Cependant, tant dans la production scientifique francophone qu'anglophone, on observe une prééminence des travaux sur la conception et l'optimisation d'outils, de référentiels et/ou de descripteurs / critères, ce qui témoigne d'une forte centration, voire d'une sur-représentation des dimensions méthodologiques. Les articles de ce numéro illustrent d'ailleurs cet état de fait, et ce sous des formes diversifiées : la plupart des contributeurs s'attachent en effet à présenter des outils ou des dispositifs d'évaluation (C. Tardieu, M. Anquetil, D. Lussier ou encore L. Gajo, M. Luscher et C. Serra<sup>2</sup>), d'autres centrent leur réflexion sur les modalités d'amélioration des descripteurs (Riba) ou sur l'identification des « méthodologies porteuses » (Laveault).

Si les questionnements méthodologiques apparaissent comme étant au premier plan, l'épistémologie de l'évaluation constitue également un thème récurrent dans différentes publications récentes (par exemple Mottier Lopez et Figari 2012) ainsi que dans plusieurs des articles réunis ici (M. Vial, D. Laveault, P. Chardenet notamment). Au-delà de la diversité de leurs dénominations, qui ne se recoupent d'ailleurs pas complètement, deux conceptions voire deux paradigmes de l'évaluation (paradigmes mécaniciste et holistique – cf. *infra*) sont généralement mis en miroir et en tension. Se pose alors la question de leur possible

---

<sup>1</sup> Respectivement : European association for language testing and assessment, Association of Language Testers in Europe, International Language Testing Association.

<sup>2</sup> Les références bibliographiques non datées renvoient aux contributions du présent volume.

articulation : les enseignants, les acteurs du monde éducatif ainsi que les chercheurs s'attachent en effet essentiellement à articuler, voire à concilier, ces paradigmes, pourtant épistémologiquement opposés, selon des modalités diverses, ce qui renvoie à, dessine, génère des tensions tant au niveau de leurs pratiques que de leurs représentations (cf. *infra* point 3). Enfin, il est intéressant de noter que l'argumentaire initial, qui invitait les contributeurs à interroger et à dépasser une analyse focalisée sur la dimension méthodologique, voire techniciste de l'évaluation, a, excepté l'article de M. Marquilló Larruy, peu donné lieu à une mise en perspective socio-politique des tendances actuellement dominantes. Ceci est curieux au vu du nombre de publications récentes dénonçant le pouvoir excessif pris par l'évaluation ainsi que sa collusion avec une idéologie politico-économique néo-libérale – *via*, pour le domaine de la DLC, une critique très forte du CECR, de ses finalités et de ses effets (cf. *infra* point 2).

Si la publication du CECR rend plus particulièrement visibles et, conjointement, renouvelle les enjeux et les questionnements liés à l'évaluation, ces dimensions – épistémologiques, méthodologiques, politiques – ainsi que leur articulation génèrent, dans le champ de l'évaluation, des prises de position diversifiées qui nous semblent révélatrices de problématiques transversales à la DLC. La question de l'évaluation offre ainsi un détour à la fois pertinent et riche de sens, en ce qu'il grossit, concentre, voire cristallise, les questions qui traversent la DLC dans son ensemble et les interprétations qui sont faites de l'évolution du champ, entre continuités, tensions et ruptures.

### **1. Rupture méthodologique ? Continuité politique ?**

Certains chercheurs interprètent l'introduction des niveaux et des descripteurs, la reconfiguration des certifications ou encore la conception et la mise en œuvre de nouveaux outils évaluatifs alignés sur l'approche par les tâches ou la perspective actionnelle comme autant de signes de changement, voire de rupture. Pour certains, il s'agit d'une rupture épistémologique (Puren 2012). Pour d'autres, elle est envisagée sous un angle essentiellement méthodologique et ce, à double titre :

- Du point de vue de l'articulation entre enseignement / apprentissage et évaluation d'une part : le CECR étant interprété comme ayant introduit « une nouvelle approche » de l'enseignement / apprentissage (i.e. « la perspective actionnelle », Bourguignon 2006), il s'agirait en conséquence de construire un nouveau cadre évaluatif (nommé ici par C. Tardieu « approche sociolinguistique intégrative de type actionnel »), dont les scénarios d'évaluation constitueraient l'outil prototypique (cf. Diplôme de compétence en langue, Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) ;
- Du point de vue des modalités de conception des outils d'évaluation d'autre part : le CECR est alors présenté comme étant en rupture avec les pratiques antérieures d'évaluation dans la mesure où il aurait introduit et permis de diffuser une « méthode novatrice » (Riba) fondée sur l'étalonnage quantitatif et les modèles psychométriques.

Ces analyses ne sont cependant pas partagées. Sont ainsi contestés : l'analyse de l'évolution méthodologique en termes de rupture (Besse 2011), la simulation comme condition de validité

des évaluations ou encore le traitement psychométrique des outils comme garant d'une objectivité posée comme incontournable (Chardenet).

D'autres notent au contraire que le CECR s'inscrit dans une continuité méthodologique (la perspective actionnelle constituant alors un prolongement de l'approche communicative) et/ou politique, notamment en termes de politique éducative. Dans ce cadre interprétatif, le CECR prolonge et approfondit les travaux initiés par le Conseil de l'Europe depuis la création de la Division des langues vivantes et s'inscrit dans la continuité de la visée politique de construction d'un espace européen commun mené depuis la fin de la seconde guerre mondiale (Coste). L'harmonisation des certifications en langues et la construction de descripteurs de performance standardisés communs sont alors essentiellement envisagées comme s'inscrivant dans cette visée en facilitant la mobilité des citoyens (élèves, étudiants, travailleurs) et la reconnaissance inter-européenne de leurs acquis langagiers (même si cela aurait pu prendre d'autres formes, comme l'analyse D. Coste).

Cependant, de fortes critiques de ces finalités et/ou des modalités de leur réalisation sont récemment apparues, qui visent plus particulièrement l'évaluation, ce qui a engendré et ce qui témoigne de tensions importantes dans ce champ et, plus largement, dans le champ de la DLC.

## **2. Critiques et conflits épistémologiques et politiques**

Certains chercheurs en DLC ont souligné la domination des certifications et des évaluations standardisées, dont le CECR (ou, tout du moins, une lecture techniciste et centrée sur l'évaluation de celui-ci) constitue à la fois le vecteur et le symptôme. Ils ont également montré que cette domination, renforcée et rendue possible par une diffusion rapide et généralisée des descripteurs et des niveaux communs de référence avait pour conséquence une forte minoration de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation (Huver et Springer, 2011).

Ces critiques dénoncent ainsi :

- une survalorisation du paradigme « mécaniciste » (Vial 2001), qui renvoie à des pratiques technicistes, objectivisantes et psychométriques, au détriment du paradigme « holistique » (ibid.), supposant des pratiques plus qualitatives et (re)légitimant des formes de subjectivité ;
- une réduction de l'évaluation à sa dimension certificative, induisant des effets de « bachotage » contre-productifs dans une perspective formative. La certification est alors à la limite envisagée comme une fin en soi, dans un contexte socio-économique où, paradoxalement, elle est de moins en moins vectrice de mobilité sociale (Dubet et Martuccelli 1996).

On voit ici se dessiner un autre type d'argument, d'ordre politico-économique cette fois : l'évaluation (y compris l'auto-évaluation d'ailleurs) est en effet actuellement massivement érigée en instrument d'un contrôle des individus, des systèmes éducatifs et des politiques publiques inscrit dans le cadre des politiques économiques néo-libérales (Martuccelli 2010, Abelhauser et al. 2011). Dans le champ de la DLC, le CECR (et plus largement les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe) fait alors figure de fer de lance technocratique de cette politique (Lefranc 2008, Maurer 2011). Ces critiques politico-économiques sont à l'heure actuelle les plus répandues et les plus diffusées, d'autant plus

qu'elles s'inscrivent dans un contexte de remise en question profonde du processus de construction européenne, mis à mal par les difficultés économiques que l'on sait, mais aussi par la résurgence des souverainismes, voire des nationalismes.

Enfin, plusieurs travaux, majoritairement anglophones d'ailleurs (Shohamy 2001, Spolsky 1995, Madaus 1990), ont mis à jour l'aporie que constitue un traitement uniquement méthodologique et techniciste de l'évaluation, et ce, quel que soit le cadre de référence adopté. Ces travaux visent essentiellement à mettre à jour les enjeux politiques, voire idéologiques, liés à la mise en place des évaluations et notamment des évaluations certificatives. Ils ne rejoignent cependant pas pour autant (en tout cas pas totalement) les critiques de type anti-libéral : les approches dites « critiques » de l'évaluation considèrent en effet que *toute évaluation* est au centre d'enjeux de pouvoir (Shohamy parle d'ailleurs du « pouvoir des tests »<sup>3</sup>), qu'il s'agit d'analyser prioritairement aux dimensions méthodologiques, dans la mesure où ceux-ci éclairent et conditionnent celles-là.

L'ensemble de ces arguments ont cela de commun qu'ils dessinent des lignes de rupture qui, cette fois, ne sont pas tant méthodologiques (approche communicative *vs* perspective actionnelle) qu'épistémologique, didactique<sup>4</sup> et politique (Huver, à paraître). Ces critiques, ces conflits, voire ces points de rupture, diversement situés, ainsi que les contradictions non explicitées entre les diverses interprétations évoquées ici (méthodologique, didactiques, politiques) induisent des pratiques et des représentations en tension chez les enseignants, mais aussi chez les chercheurs.

### **3. Des pratiques et des représentations en tension**

Les enseignants sont pris en tensions entre dénonciation de la domination des évaluations standardisées (dont les certifications) et de leurs effets pervers, reconnaissance de la valeur à la fois symbolique et effective de celles-ci, revendication de liberté pédagogique (que les certifications, viendraient, de fait, réduire), respect (plus ou moins contraint) des institutions qui les emploient, respect des traditions éducatives, besoin de cadres communs (les descripteurs et les niveaux communs de référence étant à ce titre perçus comme des outils précieux), etc.

Ces tensions se retrouvent également dans les travaux des chercheurs, qui, soit essaient de « faire sans » ces conflits (en centrant leurs travaux essentiellement sur des dimensions méthodologiques) et/ou de « faire avec » (en proposant des modèles ou des pratiques qui tentent de concilier, d'intégrer ou de dépasser ces conflits et les tensions qu'ils génèrent : Vial, Laveault, Anquetil, Tardieu).

Si ces tensions sont particulièrement visibles dans le champ de l'évaluation en langue(s) (Huver et Springer, 2011), elles n'en sont pas moins présentes dans d'autres secteurs s'intéressant aux liens entre évaluation et éducation, comme en témoignent les usages et interprétations contradictoires de certaines notions mobilisées entre autres dans le champ de

---

<sup>3</sup> *Test* étant à prendre ici dans le sens plus large que nous conférons, en français, au terme *évaluation*.

<sup>4</sup> Au sens large de « réflexion globale sur les modalités de transmission / appropriation de différentes formes de plurilinguisme » (cf. Castellotti à paraître).

l'évaluation. Ainsi, la notion d'auto-évaluation est concomitamment et contradictoirement interprétée comme participant d'une visée de démocratisation-socialisation et d'une visée néolibérale. Dans le premier cas, l'auto-évaluation est définie comme favorisant l'autonomisation des apprenants, la conscientisation des critères attendus, la réflexion sur l'apprentissage (cf. les travaux de G. Nunziati sur l'évaluation formatrice, cités d'ailleurs ici par D. Laveault, les travaux du CRAPEL – et notamment d'H. Holec – sur l'auto-évaluation, etc.). Elle permettrait également de valoriser les capacités individuelles des apprenants, y compris celles qui sont moins liées à des savoirs formels et / ou scolaires, et qui sont, de ce fait, souvent ignorées, voire délégitimées. Dans le deuxième, qui participe d'un positionnement épistémologique, voire politique, radicalement différent, l'auto-évaluation s'inscrirait dans une conception normalisante de l'évaluation et dans le pilotage par les standards et les résultats. Elle se réduirait à un auto-contrôle de conformité et relèverait *in fine* d'une conception de l'individu (et notamment de l'individu apprenant) comme seul responsable de ses actions<sup>5</sup>. Dans le cadre de la DLC, les ambiguïtés qui en résultent s'incarnent de manière particulièrement parlante dans les conceptions et les usages divers et contrastés du *Portfolio européen des langues* (Huver et Springer, 2011).

Ces contradictions, qui ressortissent à la fois d'enjeux politiques et de fondements épistémologiques opposés, traversent également les notions de compétence (Ollagnier, 2002 ; Marquilló Larruy ici-même) d'autonomie, de réflexivité, ou encore d'acteur social, ce qui donne souvent lieu d'une part à des doubles discours dont les fondements ne sont pas toujours explorés ni interrogés et, d'autre part, à des pratiques en tension qui se déclinent à différents niveaux décisionnels (curricula, instructions officielles, pratiques de classe, etc.).

Tout un chantier d'investigation se dessine ici permettant de développer une approche anthropologique et/ou critique et/ou historique des pratiques évaluatives en DLC et intégrant de manière articulée et historicisée les représentations, voire les imaginaires, des acteurs (évaluateurs, évalués, mais aussi institutions), les évolutions du champ de l'évaluation en langues ainsi que les rapports de force qui s'y dessinent. Dans ce cadre, il s'agirait de considérer, comme l'esquisse Vial ici-même, que les sujets constituent « le troisième brin » et qu'à ce titre, ils participent de manière active, singulière, évolutive, située, à « tresser les paradigmes » ou, pour le dire autrement, à faire avec, sans, malgré, contre ce qui est perçu, conjointement parfois, comme continuité, tension et/ou rupture.

#### **4. Ruptures méthodologiques, politiques ... et épistémologiques ?**

De ces premières considérations, on peut tirer les constats suivants :

- les recherches actuelles en évaluation sont essentiellement centrées sur la conception d'outils plus fiables et/ou plus adaptés aux « nouvelles » méthodologies et aux enjeux contemporains de la diffusion des langues ;
- si les pratiques certificatives et standardisantes dominent actuellement le champ de l'évaluation (en langue(s) mais pas seulement), on trouve également de virulentes critiques de ce phénomène, l'évaluation étant alors condamnée non seulement pour ses

---

<sup>5</sup> L'exemple le plus significatif est sans doute celui des entretiens annuels d'évaluation, au cours desquels il est demandé aux salariés d'auto-évaluer leur action (en fait leurs performances)... pour qu'ils arrivent eux-mêmes à la conclusion de la nécessité de leur propre licenciement.

dérives, mais aussi parfois comme vecteur, en elle-même, de diffusion des théories néo-libérales, de domination autoritariste et de contrôle social.

Cependant, l'ensemble de ces critiques, en privilégiant une analyse des idéologies sous-jacentes à l'évaluation, négligent de poser et de débattre de problématiques plus explicitement épistémologiques. En effet, si la domination de l'évaluation par standards est actuellement indéniable (notamment en DLC), et doit à ce titre être interrogée dans la mesure où elle contribue très largement à lisser les pratiques, une critique ne s'appuyant que sur l'analyse des idéologies en présence ne suffit pas à épuiser la question. Les questionnements d'ordre épistémologiques devraient ici être plus largement débattus, d'une part parce que les problématiques liées à l'évaluation permettent de les poser avec plus d'acuité et, d'autre part, parce qu'ils éclaireraient le champ de la DLC dans son ensemble.

Poser la question de l'évaluation en langue/culture, suppose de conceptualiser (voire de re-conceptualiser autrement) ce que l'on entend par évaluation (cf. les travaux de M. Vial par exemple) en discutant notamment les enjeux liés à la problématique de la subjectivité (cf. Vial ou encore Chardenet). Mais, en DLC, cela suppose aussi de conceptualiser ce que l'on entend par langue et par culture (Huver, à paraître). Or, en l'état actuel, les évaluations contribuent très largement au maintien de la cohésion de la DLC autour de son objet traditionnel, à savoir la langue (au sens de système) et la communication, ce qui contribue à marginaliser d'autres principes pourtant fondamentaux du CECR tels que la médiation (Zarate et Gohard-Radenkovic 2004), la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, Zarate 1997), la compétence interculturelle (Lussier 2007 et ici-même), ou encore la contextualisation (Coste 2006, Moore et Castellotti 2008).

L'émergence ou la reconnaissance de contextes d'enseignement et de pratiques d'appropriation plus diversifiés, fréquemment collaboratifs, et de toutes façons constitutivement plurilingues et pluriculturels, invite pourtant à questionner l'usage d'évaluations certifiantes décontextualisées, présentées comme plus objectives, mais sans doute moins pertinentes au regard de la complexité et du caractère processuel des phénomènes à prendre en compte (Gajo, Luscher et Serra, Marquilló Larruy). En outre, les politiques linguistiques et éducatives européennes, en impulsant le développement d'une citoyenneté européenne, de la formation tout au long de la vie, de la mobilité, du plurilinguisme et de l'ouverture interculturelle, engendrent des nouveaux besoins en évaluation. Il s'agit en effet de pouvoir rendre compte du caractère à la fois complexe, processuel et singulier des phénomènes désormais placés au cœur de la formation et de l'évaluation, et, par conséquent, d'interroger les normes au fondement des démarches d'évaluation, qui restent souvent centrées sur des dimensions linguistiques et monolingues (Py 2005, Chardenet, Marquilló Larruy).

Plus fondamentalement, un certain nombre de travaux, qui portent sur la pluralité linguistique et / ou culturelle, remettent largement en question les contours de l'évaluation telle qu'elle est actuellement massivement pratiquée (Huver et Springer 2011). En effet, la pluralité (linguistique ou culturelle), dès lors qu'elle est prise au sérieux, déplace les normes (Marquilló Larruy 2003 et ici-même) et interroge donc en profondeur les notions de langue (Blanchet, Calvet et De Robillard, 2007) et de culture (Dervin). Par ailleurs, tenter d'articuler pluralité et évaluation suppose de faire une place à l'imprédictible et à l'inobservable (à des

formes d'inaccessibles donc)... qui sont comme autant de graines du désordre dans une mécanique qu'on préférerait bien rôdée pour être objective. De ce point de vue, la rupture n'est sans doute pas tant dans la nouveauté méthodologique supposée de la perspective actionnelle que dans le déplacement profond des problématiques épistémologiques liées à l'introduction de la pluralité en DLC.

Cette pluralité est déjà intégrée dans quelques outils : outils visant à évaluer les apprentissages bilingues (Gajo, Luscher et Serra) ou encore *Portfolios européens des langues*, qui, au passage, illustrent et posent d'une part la question de la subjectivité en évaluation et, d'autre part, les limites d'une approche strictement méthodologique et fondée sur un « toujours plus de simulation » des situations de communication (Chardenet). On peut toutefois se demander en quoi il est pertinent de penser les notions de langue et de culture, constitutivement faites de complexité et d'imprédictible, par le biais de niveaux, homogènes, linéaires et se répondant terme à terme, quels que soient le domaine envisagé ou les projets des apprenants (Coste), dans la seule perspective d'une comparabilité formelle (qui, de fait lisse toute aspérité, toute singularité). Poser la question de la pluralité en évaluation revient donc, de ce point de vue à remettre en question et à déconstruire certaines notions (ce qui constitue donc une forme de rupture épistémologique), mais aussi à en revisiter d'autres, comme le propose D. Coste ici-même avec la notion de modularité, les ruptures épistémologiques n'étant pas incompatibles (bien au contraire) avec des formes de continuité dans les questionnements qui se posent en DLC (Besse, 2011).

## 5. Parcours de lecture de ce numéro

On l'aura compris, le présent numéro se propose de partir des problématiques liées à l'évaluation afin d'éclairer plus largement certaines des problématiques qui traversent actuellement le champ de la DLC : le questionnement sur l'évaluation ne constituera donc pas tant un objectif en soi qu'un moyen de réfléchir la place de l'évaluation au regard de l'enseignement / apprentissage, non seulement du point de vue méthodologique, mais aussi, plus largement – et surtout – du point de vue historique, politique, économique, social, épistémologique. Par conséquent, il ne s'agira pas de présenter un panorama censément exhaustif de certifications, d'outils d'évaluation ou de champs d'application. Les contributions rassemblées dans ce volume contribuent plutôt à l'analyse des phénomènes évoqués plus haut, et en constituent également parfois l'illustration.

Les articles réunis dans la **première partie** visent à rendre compte de manière transdisciplinaire des mouvements et des tensions à l'œuvre, non seulement en DLC, mais aussi dans le champ plus large de l'éducation.

L'article de **Michel Vial** propose une réflexion sur l'épistémologie de l'évaluation en sciences de l'éducation en opposant deux paradigmes (« mécaniciste » et « biologiste ») qui puisent leurs sources dans l'imaginaire des individus impliqués. **Dany Laveault** met en regard les cultures scientifiques anglophone et francophone, qu'il estime au final largement convergentes, les conflits n'étant selon lui pas liés à des cultures d'expression linguistique différente. Il propose également un usage situé des différentes fonctions de l'évaluation, à envisager en termes de pertinence au regard des besoins des élèves et conclut à une nécessité de relativiser un recours systématiques à l'évaluation formative. A partir d'une réflexion sur

quelques couples terminologiques clés (objectivité / subjectivité, quantitatif / qualitatif, etc.), **Patrick Chardenet** met en évidence les différentes logiques, contradictions et tension qui traversent le champ de l'évaluation en DLC.

La **deuxième partie** illustre en quoi ces mouvements et ces tensions contribuent à l'évolution et à la structuration des usages évaluatifs, à la focalisation sur certaines dimensions (notamment méthodologiques), à des jeux de négociation, des tentatives de conciliation et d'intégration de phénomènes profondément contradictoires.

**Patrick Riba** s'attache ainsi à retracer les origines et les principes d'élaboration des descripteurs de compétence en langue du CECR et met également en évidence quelques limites de ce type de démarche. **Claire Tardieu** s'appuie sur le projet EBAFLS pour remettre en question la prétendue transparence des niveaux du CECR et propose la mise en œuvre d'une combinaison d'approches évaluatives associant, selon les besoins et les objectifs, une « approche sociointégrative de type actionnel » (i.e. des scénarios d'évaluation) et des tests plus standardisés (C-Test). **Mathilde Anquetil** part d'une critique du formalisme des certifications externes centralisées pour poser la question du sens des évaluations certificatives pour les individus évalués : elle propose également une combinaison d'approches, toutefois différente de celle de C. Tardieu, puisqu'il s'agit ici d'associer des épreuves de type DELF à des évaluations plus qualitatives et impliquantes (*Portfolios européens des langues* par exemple).

La **troisième partie** traite plus spécifiquement des enjeux et des perspectives offerts par l'intégration des problématiques liées à la pluralité linguistique et culturelle. **Denise Lussier** compare le CECR aux référentiels canadiens et propose un modèle d'évaluation de la compétence de communication interculturelle. **Fred Dervin** interroge les notions de culture et d'interculturel telles qu'elles sont largement mises en œuvre dans le champ de la DLC pour montrer que la compétence interculturelle ne peut pas être évaluée de manière valide avec les outils existants, en grande partie quantitatifs et sommatifs. **Martine Marquilló Larruy** s'attache à la notion de pluralité linguistique et de variation : elle montre que la prise en compte de ces dimensions induit une remise en question profonde des modalités d'évaluation en langues, dont la DLC n'a pas encore tiré toutes les conséquences. **Laurent Gajo, Jean-Marc Lusher et Cecilia Serra** présentent un projet d'évaluation plurilingue mené dans le cadre d'un enseignement bilingue mis en œuvre dans une école internationale suisse et qui vise à évaluer les ressources mobilisées pour accomplir une tâche donnée, notamment les ressources inter- et translinguistiques.

Enfin, l'article de **Daniel Coste** vient, d'une certaine manière, boucler la boucle dans la mesure où sa visée historicisante permet non seulement de « désévidencier » certaines évidences (autour de l'homogénéité des niveaux notamment), mais aussi de tracer quelques perspectives pour l'avenir.

## **Bibliographie**

ABELHAUSER A., GORI R. et SAURET M.-J. (dir.), (2011), *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*, Paris, 1001 nuits.

- BESSE H., (2011), « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR », dans Castellotti, V. et Nishiyama N. (dir.), « Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie du Nord-Est », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°50, pp.150-162.
- BLANCHET P., CALVET L.-J., DE ROBILLARD D., (2007), *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan.
- BOLTON S., (1987), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.
- BONNIOL J.-J. et VIAL M., (1997), *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURGUIGNON C., (2006), « De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe* n°1, pp.58-73. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>.
- CARDINET J. et LAVEAULT D., (2001), « L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique », dans Figari G. et Achouche M., Barthélémy V. (collab.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.15-35.
- CASTELLOTTI V., (à paraître), « Quelle(s) didactique(s) pour quel(s) plurilinguisme(s) ? », Hommages à M. Candelier.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », dans Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (Coord.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.
- CHARDENET P., (2006), « Evaluer des compétences plurilingues et interlingues », *Synergies Italie*, n°2, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/chardenet.pdf>.
- COSTE D., (2007), « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste\\_Contextualise\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc).
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D., (1996), *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- HUVER E., (à paraître), « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », *Cahiers du GEPE*.
- HUVER E. et SPRINGER C., (2011), *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- LEFRANC Y., (2008), « La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? », dans Truchot C. et Huck D., (coord.), « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? », *Cahiers du GEPE*, n°1, <http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php>.
- LUSSIER D., (2007), « Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation », Conférence plénière, Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007.
- LUSSIER D., (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.
- MADAUS G., (1990), *Testing as a social technology*. Boston, Boston College.
- MARQUILLÓ LARRUY M., (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé international.
- MARTUCCELLI D., (2010), « Critique de la philosophie de l'évaluation », *Cahiers internationaux de sociologie*, décembre 2010, pp.27-52.
- MAURER B., (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- MONNERIE-GOARIN A. et Lescure R. (coord.), (1993), « Evaluation et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, août-septembre.
- MOTTIER LOPEZ L. et FIGARI G. (coord.), (2012), *Modélisations de l'évaluation en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- OLLAGNIER, E., (2002), « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », dans Dolz J. et Ollagnier E. (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.183-201.
- PUREN C., (2012), « Des certifications en FLE/LE, pour quoi et pour qui ? ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 23. *Évaluations et certifications*, pp.111-126.
- PUREN C., (2003), « Vers une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n°129.
- PY B., (2005), « Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue », dans Mochet M.-A. et al., *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, Ecole normale supérieure. pp.113-120.
- RFLA, (2010), « Evaluer les compétences langagières », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV.
- SAMPSONIS B. et NOËL-JOTHY F., (2006), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette.
- SHOHAMY E., (2001), *The power of Tests : A critical perspective on the uses of language tests*, Essex, Pearson Education.

SPOLSKY B., (1995), *Measured words : the development of objective language testing*, Oxford, Oxford University Press.

TAGLIANTE C., (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*, Paris, Clé international.

VELTCHEFF C. et HILTON S., (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette Français Langue Etrangère.

VIAL M., (2001), *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, De Boeck.

ZARATE G. et GOHARD-RADENKOVIC A., (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier.