



**ASp**  
La revue du GERAS

**34 | 2001**  
**Actes de la journée d'étude sur l'évaluation**

---

## Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ?

Claude Springer

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/asp/1716>  
DOI : 10.4000/asp.1716  
ISBN : 978-2-8218-0386-2  
ISSN : 2108-6354

### Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2001  
Pagination : 43-52  
ISSN : 1246-8185

### Référence électronique

Claude Springer, « Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ? », *ASp* [En ligne], 34 | 2001, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 23 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1716> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1716>

---

Ce document a été généré automatiquement le 23 novembre 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ?

Claude Springer

---

## Préambule

- 1 L'évaluation n'est pas neutre idéologiquement. La décision de créer une certification en langues dans les universités est loin d'être anodine et doit être interprétée à différents niveaux.
  - Au niveau politique, on peut évoquer le fait que la maîtrise des langues est une nécessité pour la construction et la citoyenneté européennes. L'objectif politique de valider deux langues étrangères est une traduction explicite de ce principe.
  - Au niveau institutionnel, on peut mettre en avant le rôle de changement qu'une nouvelle certification peut jouer ; on ne peut s'empêcher de penser qu'une nouvelle modalité de certification à l'université peut également servir de test pour une évolution de la validation institutionnelle.
  - Au niveau pédagogique, il semble évident que le système de formation est fortement déterminé par les attendus de l'évaluation et de la certification. On parle dans ce cas de pilotage du système par l'aval. Changer de mode de certification, c'est aussi introduire de l'innovation pédagogique. On peut supposer que les décideurs ont bien pris la mesure des conséquences inévitables sur les pratiques pédagogiques et les besoins en formation des enseignants.
- 2 L'évaluation en langues est encore fortement marquée par le « testing » nord-américain. Beaucoup d'universités et de grandes écoles choisissent pour diverses raisons des systèmes d'évaluation relevant du « testing » (TOEFL, TOEIC, ...). C. Alderson, éminent spécialiste de l'évaluation, dans sa conférence de clôture du Congrès d'ALTE, Barcelone 2001, a fait part de ses préoccupations pour une « éthique » de la certification et de l'évaluation. La recherche en évaluation en langues s'est pendant

très longtemps contentée des a priori scientifiques du *testing* et de la validité statistique des items sans tenir compte de la qualité de l'évaluation et de son équité pour les utilisateurs. Les chercheurs doivent aujourd'hui poser clairement la question de la validité de l'évaluation pour les utilisateurs. Quel est le sens et l'utilité de la certification ? Quel est son impact social ? En quoi l'évaluation est-elle socialement équitable ? Parler aujourd'hui d'évaluation et de certification des compétences en langues, c'est s'inscrire dans une approche plus qualitative et plus soucieuse de son impact social.

- 3 La création d'une certification des compétences en langues pour les étudiants ne peut pas échapper à ce cadre de réflexion. Poser la question de l'approche qualitative, c'est faire un pas significatif vers ce type de préoccupations.

## 1. Vers une politique linguistique à l'université ?

- 4 La construction d'un espace européen plurilingue pose avec acuité la question du statut des langues. L'université ne peut plus se contenter de reléguer les langues dans le cadre des formations linguistiques optionnelles. De nouvelles questions vont rapidement se poser : quelles langues vont être favorisées et/ou autorisées dans les cours, les réunions de travail ? Comment favoriser la maîtrise de deux langues étrangères ? Comment valider les compétences acquises en amont de l'université ? Comment faciliter les contacts entre universités européennes ? La certification CLES est de toute évidence un premier pas vers l'europanisation des universités françaises. Cela va passer d'abord par une révision profonde de l'appareil formatif en langues. Quels sont les moyens que l'université se donne pour favoriser la maîtrise des langues ? Quelle est la cohérence du dispositif de formation ? La certification en langues devra jouer le rôle de levier de changement. La question des langues devra quitter la sphère confidentielle du cours de langues pour accéder au niveau politique général de l'université. On peut s'attendre aussi au développement des nouveaux environnements d'apprentissage à vocation transversale, comme c'est le cas des centres de ressources en langues qui se sont petit à petit implantés dans les universités (cf. Ranacles et Cercles). Dans ce nouveau paysage linguistique, le Cadre de référence européen pour les langues occupe également une place de choix. On le voit déjà au niveau de la confection des nouveaux programmes qui sont référencés par rapport au Cadre européen (c'est le cas des nouveaux programmes de l'école primaire), mais aussi au niveau des nouvelles certifications en langues qui ne peuvent plus ignorer l'échelle des compétences définies sous l'égide du Conseil de l'Europe (cf. ALTE, le portfolio européen des langues...). Ces différents outils doivent apporter une meilleure lisibilité des formations et des certifications dans l'espace européen.
- 5 La certification en langues pourrait se développer en France parallèlement à la tradition du diplôme national. Que faut-il au juste entendre par « certification » ? Les langues ne constituent qu'un élément des diplômes nationaux. Le diplôme de type général (baccalauréat, DEUG, licence etc.) permet au titulaire d'avoir une reconnaissance d'un niveau d'étude général. Les diplômes professionnels quant à eux permettent au titulaire de justifier socialement de compétences opérationnelles. Dans ce cas, on dispose de référentiels de compétences décrivant ce que la personne est en mesure de faire et ce qu'elle maîtrise en termes de connaissances. Une certification de compétences en langues pourrait justement jouer ce rôle. On vise grâce à ce type de

validation spécifique aux langues une meilleure lisibilité sociale. Une certification des compétences en langues doit ainsi permettre au titulaire de dire ce qu'il est en mesure de faire en langues et ce qu'il connaît.

La création des deux certifications de compétences en langues par l'Éducation Nationale est le signe d'une prise de conscience de l'importance de la reconnaissance sociale des validations institutionnelles pour les langues. Une validation en langues doit pouvoir dire clairement si la personne est en mesure d'utiliser la langue et à quel degré de compétence. (Springer 2001)

- 6 Le CLES, comme son frère aîné le DCL, doit s'inscrire dans une approche qualitative et pragmatique de l'évaluation de la compétence en langue.

## 2. Cadre théorique pour une approche pragmatique de l'évaluation en langues

- 7 L'histoire récente de la recherche en évaluation des langues (1980-2000) peut se schématiser en trois grandes optiques théoriques (Chapelle 1998). **L'optique cognitiviste** universaliste (*trait perspective*) part du principe que les caractéristiques cognitives de la compétence peuvent être délimitées et sont indépendantes du contexte d'usage. De nombreux tests de langues s'inscrivent dans cette perspective que l'on peut rapprocher d'une lecture chomskienne de la compétence (Springer 2001). **L'optique fonctionnaliste** prend le contre-pied de l'approche cognitiviste puisqu'elle accorde un rôle déterminant au contexte de communication. On s'inscrit dans cette optique dans le cadre théorique défini par Hymes et Searle /Austin sur la compétence de communication et les actes de parole. Enfin, **l'optique interactionniste** tente de rendre compte à la fois des caractéristiques cognitives de l'individu et des spécificités de la situation de communication. C'est indéniablement Bachman (1990) qui a donné ses lettres de noblesse à cette optique théorique. Notre approche théorique se réfère explicitement à l'optique interactionniste de Bachman (voir aussi Bachman & Palmer 1996).

## 3. Mieux tenir compte des données théoriques de l'interaction et de l'acquisition

- 8 Selon Bachman (1990), l'approche pragmatique en évaluation met en avant le critère de validité de l'interaction, c'est-à-dire que ce type d'approche
  - require(s) test takers to interact with and process both the explicit linguistic information and the implicit illocutionary or functional meaning.
- 9 On s'inscrit explicitement dans la linguistique de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni 1995) qui postule que la communication est par essence dialogique. L'un des principes fondamentaux peut se résumer de la manière suivante :
  - Le sens d'un discours n'est pas donné dans la langue : il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repère que le destinataire y a placés. (Kramersch 1991)
- 10 Si l'on adhère à cette approche théorique, on ne peut que remettre en question la pertinence du « testing » traditionnel et, par conséquent, mettre en doute les jugements auxquels ce type d'évaluation aboutit. Juger la qualité de la compétence de

communication implique de se soucier de la validité de la situation dialogique proposée par le format de l'évaluation.

- 11 Force est de constater que l'évaluation en langue ignore les recherches théoriques concernant l'interlangue et plus généralement l'acquisition d'une langue étrangère. Bachman & Cohen (1998), Springer (1998, 1999b) insistent sur l'urgence de mettre en relation les recherches sur l'acquisition et les recherches sur l'évaluation. Ellis (1992) met en avant l'idée de construction personnelle de l'interlangue et de diversité des chemins d'apprentissage d'une langue étrangère. Faersch & Kasper (1983) ont montré comment chaque locuteur conçoit des plans de communication et met en œuvre des stratégies variées pour parvenir aux buts conversationnels qu'il s'est fixés ou qu'il souhaite réaliser. Cet aspect stratégique de la communication figure en bonne place dans les modèles théoriques de Bachman & Palmer (1996) et du Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe (1998). Porter un jugement qualitatif sur le niveau de performance d'un locuteur ne peut pas se faire par rapport au modèle idéal du locuteur natif. Il faut accepter l'idée qu'il existe des

degrés d'opérationnalité, une succession d'états de langue intermédiaires, cohérents et en évolution permanente. (Springer, 1999b)

Retenons trois principes fondamentaux de l'acquisition :

- l'interlangue est systématique et fonctionnelle (Perdue 1995) ;
  - l'acquisition se fait par reconstruction permanente avec comme conséquence la présence de « formes » ou « séquences » de différents niveaux de performance (Perdue, 1995) ;
  - la compétence en acte fait apparaître des stratégies variées permettant de parvenir aux buts fixés (Faersch & Kasper, 1983).
- 12 Évaluer qualitativement la compétence à communiquer, c'est aussi et surtout s'appuyer sur ces réalités.

## 4. Que peut-on attendre des descripteurs de performance ?

- 13 Les descripteurs généraux de performance (par exemple ceux du *Cadre européen commun de référence* pour les langues) semblent s'imposer aujourd'hui pour décrire les degrés de performance. Mais prennent-ils réellement en compte les deux aspects essentiels et fondamentaux de la compétence en acte, à savoir les données interactionnistes et acquisitionnelles ? Les deux nouvelles certifications françaises (DCL et CLES) se positionnent de la manière suivante par rapport au Cadre européen :

CECR	A2	B1	B2	C1
DCL	DCL1	DCL 2	DCL 3	DCL 4
CLES		CLES 1	CLES 2	CLES 3

Voyons quelle est l'image de la compétence aux niveaux B2 et C1 du CECR :

- 14 **B2** : « Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation

avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

- 15 **C1** : « Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter quelque chose et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. »

- 16 Le CECR accorde une place privilégiée à l'objet langue et son degré de complexité. L'objet langue est posé comme une entité en soi. Plus on avance dans les niveaux de compétence, plus on est supposé s'approprier toute la complexité et les finesses de la langue. L'aspect dialogique, le rôle de l'interaction, n'est pas présent. L'idée qu'il puisse y avoir des variétés d'approche, des profils d'interlangue différents, n'est pas non plus évoquée.

Le DCL définit ces deux niveaux ainsi :

- DCL Degré 3 : Le candidat obtient et traite l'information et la restitue de façon organisée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il fait preuve d'initiative et d'autonomie dans la plupart des situations de communication. Il fait preuve d'une bonne maîtrise de la langue.
- Degré 4 : Le candidat, à partir d'informations organisées, participe à une négociation argumentée ou à un débat. Il fait preuve d'une très bonne maîtrise de la langue.

- 17 Le DCL intègre l'aspect interaction du fait même de l'option résolution de problème qui le caractérise (Springer 1996). Cependant, comme pour le CECR, l'aspect acquisition subit un traitement caricatural. L'acquisition en langue étrangère reste une question de plus ou moins bonne maîtrise de la langue.

La nouvelle certification CLES, quant à elle, définit ces deux niveaux de la manière suivante :

- CLES 2 (B2) « Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur son domaine large de spécialité. Peut communiquer à l'écrit et à l'oral sur ce même domaine avec un degré de spontanéité et de fluidité qui rend aisés la compréhension et l'échange. »
- CLES 3 (C1) « Peut comprendre à l'écrit et à l'oral la totalité de l'information explicite et les messages implicites exprimés dans une large gamme de messages longs et complexes portant sur son domaine précis de spécialité. Peut dans ce même domaine s'exprimer couramment et efficacement dans une langue riche, souple et nuancée. »

- 18 Au vu de ces descriptifs, on peut dire que le CLES s'inscrit globalement dans la vision du CECR et n'apporte rien de neuf pour le sujet qui nous intéresse, du moins pour l'instant. Les descripteurs généraux que nous venons rapidement d'analyser ne peuvent servir que de repère global de la compétence et ne sauraient nous dispenser d'une analyse précise de l'interlangue.

## 5. Focalisation sur l'interlangue et la variation dans un même niveau de performance

- 19 Voyons de manière plus concrète de quoi il s'agit. On s'appuiera pour la démonstration sur un corpus tiré du DCL (Diplôme de compétence en langue). Les exemples sont tirés de scripts de cinq candidats évalués au niveau DCL 3 (B2).
- 20 Ce qui frappe lorsque l'on analyse ce type de performance, c'est la richesse et la variété de l'interlangue. Lorsqu'un locuteur s'engage dans une communication, il met en œuvre toute une palette de stratégies pour mener à bien le plan qu'il s'est fixé.

Exemple 1 :

C62. and ...euh ... this solution means euh ... the realisation of a centre euh which allows ... not only euh to bring the goods in the town but only to collect ... **it perm / it permet / it permits** to bring the goods in the town and besides it **permits** to collect the goods not only in the town but even outside outside the town ...

- 21 On observe ici les hypothèses élaborées en temps réel par le locuteur pour aboutir à une solution qu'il juge satisfaisante. Ce travail interlingual est un exemple typique de construction originale : le locuteur passe d'une forme issue de sa langue d'origine pour la normaliser dans son interlangue avec une grammaticalisation qu'il juge conforme à l'idée qu'il se fait de la langue cible. Par contre, si l'on considère le produit final *permits*, on peut estimer que ce locuteur est loin de maîtriser la langue cible. Si l'on tient compte du processus en jeu, on ne peut que valoriser ce type de prise de risque qui dénote une évolution positive de l'interlangue. Le travail d'acquisition n'est pas du « tout ou rien », mais un réglage subtil et permanent de l'interlangue.

Exemple 2 :

C8. ... and like Oxford it's not a very big town but it's an historical town and euh and there's a lot of shopkee ... of shops in the centre of the town and so that means that hum ... there is a lot of traffic 'cause all the trucks are going to town to ... to deliver goods to, to the shops so **the first thin[k] is to euh ... to use the euh ... I think it can be a good thin[k] to use euh electric vehicles** to reduce the traffic.

- 22 Le locuteur apprenant cherche une structuration qui lui semble acceptable. On peut observer le processus de planification qui se fait par touches progressives. Les pauses font partie intégrante du processus de production. Le locuteur fait preuve d'un grand souci de correction et gère sa prise de parole. On peut là aussi rester à la surface des choses et estimer que son énoncé est hésitant et peu fluide. Pourtant, en langue étrangère, ce type de processus est positif pour le développement de l'interlangue. Le locuteur consciencieux va se concentrer au maximum pour exprimer aussi précisément que possible son idée.

Exemple 3 : examinateur et candidat discutent de solutions permettant de réduire la pollution des voitures

**Examinateur** : But there's no technological alternative. It's either the electric cars ...

**Candidat** : there are the green parts that you can put on your vehicles, for example. You know, what they've done, it has nothing to do, but in Germany, they have done different experimenst with the green filter they put on the

catana ... ca - ta - na - lytical ... I don't know the word in English ...

**Examineur** : exhaust ...

**Candidat** : the thing where the gas comes off ... the

**Examineur** : the exhaust pipe

**Candidat** : yes in Germany they have a special filter they put in so the car becomes green without being ... euh ... an electric vehicle but with a filter.

- 23 On voit ici comment l'intercompréhension se construit dans l'interaction. Le locuteur n'a pas les moyens langagiers de dire de manière précise son point de vue. Il s'engage dans des explications tout en tenant compte des remarques de son interlocuteur. Il montre ainsi qu'il est capable de gérer l'interaction, c'est-à-dire de s'impliquer dans un dialogue et de prendre ses tours de parole. Ces échanges semblent faciles à mettre en œuvre, mais cette gestion de la communication suppose au contraire une certaine assurance linguistique et aussi une maîtrise du stress, nécessaire à une régulation conjointe du « topic » dialogique.
- 24 Évaluer la compétence sans pouvoir rendre compte de ces stratégies riches et variées dans un même niveau de performance, c'est passer à côté de la réalité de la compétence de communication en langue étrangère. Il faut en effet pouvoir envisager pour un même niveau de performance différents profils. Il est faux de croire qu'il y a une seule et bonne façon d'être performant en langue étrangère. Ainsi on peut avoir, dans un même niveau, un candidat qui dispose d'une maîtrise linguistique de type B1 (phrases simples, temps pas encore en place, vocabulaire limité...), mais fait preuve d'une motivation forte qui lui permet de mener à bien ses plans communicatifs grâce à la mise en œuvre de stratégies positives. À l'autre extrême, on peut imaginer un autre candidat disposant d'un bagage linguistique de type B2 ou plus, mais qui ne fera pas preuve d'une meilleure performance parce qu'il voudra assurer la correction de sa langue et refusera ainsi de s'impliquer dans l'échange. Évaluer la compétence à communiquer c'est porter un jugement qualitatif sur l'ensemble des aspects linguistiques et pragmatiques.
- 25 Évaluer qualitativement la compétence en langues, c'est justement reconnaître la variation de l'interlangue et refuser une hypothétique modélisation homogène des degrés de performance. À l'intérieur même d'un niveau, on aura sans doute plusieurs profils : un profil de locuteur apprenant dont l'objectif principal est de s'exprimer avec correction, un profil de locuteur alloglotte plutôt tourné vers la restitution précise des informations malgré des difficultés linguistiques, un profil plus communicatif et volontaire prêt à échanger sur un pied d'égalité.

	A	B	C
Projet énonciatif	Être aussi correct que possible	Restituer le maximum d'information	Engager l'échange et défendre un point de vue
Rôle interlocutif	Locuteur apprenant	Interlocuteur	Partenaire et co-énonciateur
Tours de parole	Provoqué, assisté	Formel, régulier	Original, volontaire



Il est ainsi fondamental de ne pas se laisser séduire par de fausses évidences :

- qu'entend-on par « maîtrise parfaite de la langue » ? le niveau de performance est-il déterminé par la « complexité » de la langue ? une « très bonne maîtrise de la langue » est-elle la preuve d'une communication efficace ?
- qu'entend-on par « spontanéité » ? la « spontanéité » est-elle la preuve d'un haut niveau de performance ? la « fluidité » d'une conversation est-elle le signe d'un niveau de performance élevé ?

## Pour conclure

- 26 Ce rapide panorama de l'évaluation qualitative plaide en faveur de recherches plus poussées sur la compétence en langue. Une évaluation qualitative doit ainsi se donner les moyens de rendre compte des phénomènes complexes de l'interaction et de l'acquisition. Les descripteurs généraux que nous avons présentés ont un rôle à jouer dans le souci de transparence des certifications. Cependant on ne peut pas se contenter d'évidences de surface pour décrire la compétence en langues. Toute évaluation de la compétence doit pouvoir rendre compte de la variation inévitable des performances et éviter d'imposer comme étalon l'hypothétique idéal du locuteur natif ou du parfait bilingue. L'évaluation doit se préoccuper des femmes et des hommes ordinaires qui cherchent à élargir la panoplie variée des compétences langagières. Une évaluation qualitative devra de ce fait rendre justice au formidable travail linguistique qui se joue dans l'interaction spontanée. Il est également possible aujourd'hui de définir des « gabarits » généraux permettant de visualiser rapidement le degré de compétence des étudiants. Ainsi, pour le système temps, aspect et modalité, j'ai montré (Springer 2002b) que les locuteurs apprenants en langue étrangère peuvent être positionnés selon quatre types de maîtrise :
- degré 1 : neutralisation des systèmes avec par exemple une forte présence de base verbale ;
  - degré 2 : double marquage temporel (passé/présent) et modal (can/must) ;
  - degré 3 : début de mise en synergie des trois sous-systèmes temporel, aspectuel et modal ;
  - degré 4 : procéduralisation du système complet (il peut bien évidemment y avoir des régressions ou des instabilités).
- 27 Il faut cesser d'imposer une vision trop idéale de l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & A. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & A.D. Cohen. 1998. *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Chapelle, C. A. 1998. « Construct definition and validity inquiry in SLA research ». In Bachman L. F. & A.D. Cohen, *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge : Cambridge University Press, 32-70.
- Conseil de l'Europe. 1998. *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ellis, R. 1992. « Second language learning and second language learners: Growth and diversity ». *SLA. and Language Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Faerch, C. & G. Kasper. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres : Longman.
- Hymes, D. 1972. « On communicative competence ». In Pride J. B. & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*. Londres : Penguin, 269-293.
- Kerbrat-Orecchini, C. 1995. *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kramsch, C. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Didier.
- Perdue, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Paris : CNRS Éditions.
- Springer, C. 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Springer, C. 1998. « Recherche didactique et sciences du langage ». In *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de Linguistique Appliquée*, Université de Strasbourg 2.
- Springer, C. 1999a. « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? ». *Cahiers de l'APLIUT* 19/3, 23-44.
- Springer, C. 1999b. « Que signifie devenir compétent à l'école ? ». *Langues Modernes* 3, 42-56.
- Springer, C. 2000. « Les multiples facettes du concept de 'compétence' : que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ? ». *GEPED, Actes de la Journée d'étude du 17 mars 2000, Cognition, langue et culture, Éléments de théorisation didactique*, Université de Paris 7, 67-79.
- Springer, C. 2001. « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation ». *Langues Modernes* 2, 48-60.
- Springer, C. 2002a. « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de 'compétence' ». In Castelloni V. & B. Py (dir.), *Notions en question* 6 ENS Éditions, 61-73.
- Springer, C. 2002b. « Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères : l'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale », *Trait d'union*, Caen : Presses Universitaires de Caen.

## RÉSUMÉS

La nouvelle certification des compétences en langues pour les étudiants demande une vision claire des critères à retenir pour décrire et juger leur performance. On ne peut plus aujourd'hui se limiter à une approche quantitative pseudoscientifique de l'évaluation. Une approche qualitative est ainsi devenue nécessaire. Mais en quoi est-ce différent ?

The new language certification for French students implies a clear view on the type of criteria to be selected to describe and judge students' language performance. It is unrealistic to rely solely on a pseudoscientific quantitative approach to evaluation. A qualitative approach seems therefore a necessity. But what difference does it really make?

## INDEX

**Mots-clés** : acquisition des langues, Cadre européen commun de référence pour les langues, certification, CLES, DCL, évaluation, évaluation pragmatique, interaction, stratégie

**Keywords** : acquisition, certification, CLES, Common European Framework of Reference, DCL, evaluation, interaction, pragmatic evaluation, strategy

## AUTEUR

### CLAUDE SPRINGER

Claude Springer est maître de conférences à l'Université Marc Bloch, Strasbourg. Il dirige le département de linguistique appliquée et de didactique des langues et préside l'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères (ACEDLE). Il est directeur de publication de la revue *ALSIC*. Il a été concepteur du DCL, il est actuellement chef de projet pour le CLES. [Claude.springer@univ-provence.fr](mailto:Claude.springer@univ-provence.fr) <http://dladl.u-strasbg.fr>