



ASp

La revue du GERAS

3 | 1994

**Actes de l'atelier Langue de spécialité du 33e congrès
de la SAES**

La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue

Présentation des objectifs et des options retenus dans le cadre du DNCL
(Diplôme national de compétence en langue)

Shaeda Isani et Micheline Hérino



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/asp/4241>

DOI : [10.4000/asp.4241](https://doi.org/10.4000/asp.4241)

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1994

Pagination : 101-121

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Shaeda Isani et Micheline Hérino, « La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue », *ASp* [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 21 février 2014, consulté le 21 novembre 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4241> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.4241>

Ce document a été généré automatiquement le 21 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.

La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue

Présentation des objectifs et des options retenus dans le cadre du DNCL (Diplôme national de compétence en langue)

Shaeda Isani et Micheline Hérino

Un mot d'introduction : qu'est-ce le DNCL ?

- 1 Ce diplôme est préparé par le ministère de l'Éducation nationale (Direction des lycées et collèges et Direction de l'enseignement supérieur). Il permettra de créer une certification reconnue au niveau national avec des contenus définis de façon officielle (formations initiale et continue, secondaire et supérieure) et de garantir pour les employeurs des secteurs publics et privés un niveau de compétence linguistique nationalement reconnu et lié à la pratique professionnelle de l'apprenant.
- 2 Ce diplôme délivré dans une langue validera à différents degrés capitalisables les compétences en langue de communication usuelle et les compétences de communication à usage professionnel. Les premiers diplômes seront délivrés pour l'anglais et le français langue étrangère, à l'issue d'une phase d'expérimentation. Les diplômes concerneront dans une seconde phase d'autres langues, notamment celles de la Communauté européenne.

1. Une nouvelle évaluation en langue, pour quel public ?

- 3 Toute réflexion en matière d'évaluation pose la question préalable de la nature et la définition du public auquel elle se destine. Un premier choix s'opère en fonction de la notion de public restreint (*exams* GRE et GMATT, par exemple) ou celle d'un public élargi (le TOEFL ou les examens de Cambridge). Les choix arrêtés dans le contexte du DNCL s'inscrivent dans la deuxième lignée et par conséquent le DNCL se donne comme

vocation de s'adresser à un public élargi à l'intérieur duquel peuvent s'opérer trois catégorisations en fonction des besoins langagiers.

Un public professionnel

- 4 Cette tranche de public se définit relativement aisément comme étant celle dont les besoins en langue sont directement et concrètement liés à son travail professionnel. Vaste, elle s'étend des jeunes de 16 ans en contrat d'apprentissage jusqu'aux adultes à l'âge de la retraite.

Un public pré-professionnel

- 5 Il s'agit ici d'un public composé essentiellement d'étudiants des universités des sciences sociales et des sciences exactes et médicales. Ces étudiants « non spécialisés » apprennent les langues non pas dans l'objectif de l'enseigner un jour (ce qui les distingue des « spécialistes ») mais tout simplement comme un outil de travail au même titre que l'informatique.
- 6 Bien qu'il s'agisse d'un public moins bien analysé que le public professionnel, nous pouvons d'ores et déjà relever ici deux des spécificités marquantes de ce type d'apprenant. La première réside dans le fait que bien qu'il soit déjà engagé dans un certain domaine disciplinaire, comme le droit, par exemple, il n'a pas encore opéré un choix définitif parmi les diverses options qui se présentent à lui en matière de professions existant à l'intérieur de ce domaine : avocat, conseiller juridique, magistrat, commissaire de police... ? La deuxième spécificité qui caractérise ce type d'apprenant se trouve dans le paradoxe que ses besoins langagiers pendant la période de ses études relèveront naturellement du domaine de l'EAP et peuvent, par conséquent, différer de ceux qui seront engendrés par la pratique de sa future profession. Nous nous trouvons ainsi devant une situation de finalité immédiate (réussir leurs études universitaires) qui peut présenter une divergence marquée par rapport à la finalité à long terme (réussir leur carrière). Autant que le public professionnel constitue depuis des années l'objet d'une réflexion approfondie dans le domaine de l'apprentissage des langues et son évaluation, comme en témoigne la pléthore de livres, méthodes, stages et examens qui leur sont consacrés aujourd'hui, autant le public pré-professionnel – dont le nombre connaît une croissance galopante actuellement – s'est vu quelque peu négligé à cet égard, notamment dans le domaine de l'évaluation. Cette négligence s'explique partiellement sans doute par le fait que dans le cadre universitaire les langues subissent une évaluation interne selon les critères – ou peut-être l'absence de critères – de chaque établissement.

Un public général

- 7 En courant le risque d'une lapalissade, nous dirons que le public général se définit comme celui qui ne présente aucune finalité professionnelle dans sa motivation à apprendre une langue étrangère. L'exemple qui caractérise mieux ce type de public est sans doute celui des apprenants du troisième âge dont la motivation est liée à une finalité culturelle ou encore familiale. Dans le contexte du DNCL, nous avons également inclus dans la catégorie de public général les élèves du secondaire.
- 8 Notre mot de conclusion en ce qui concerne le public auquel s'adresse le DNCL est qu'aucun type de public n'est a priori exclu.

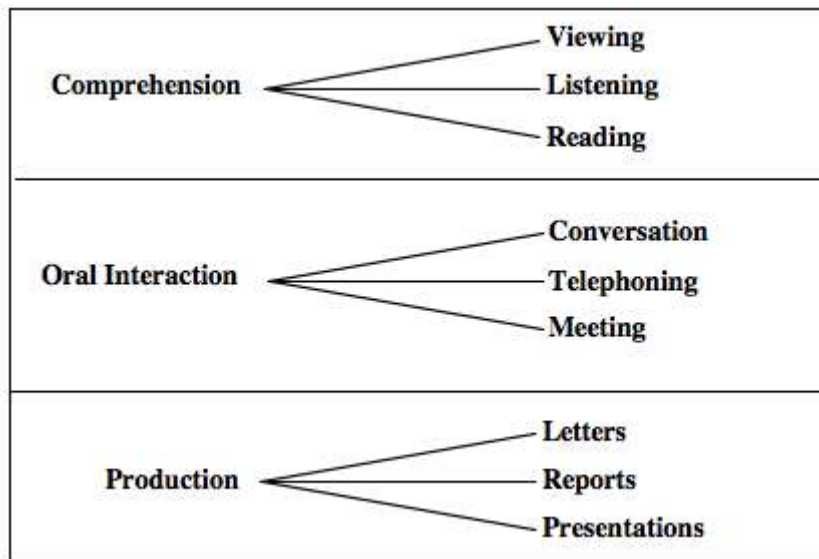
2. Quelle compétence ?

- 9 Le terme de compétence est devenu de nos jours un terme très chargé. Dans le contexte du travail qui est le nôtre, nous avons volontairement restreint son champ d'application à deux domaines : les quatre compétences langagières et la compétence de communication.

Les quatre compétences langagières

- 10 Cette appellation française, initialement issue de la traduction du concept américain des « *four language skills* », subit aujourd'hui une certaine remise en question et les experts s'accordent à privilégier le terme de « capacités langagières » plutôt que « compétences linguistiques », tendance que nous adopterons également.
- 11 Pendant longtemps la pratique de l'apprentissage et son évaluation portaient sur la notion de systèmes linguistiques partiels avec, dans un premier temps une focalisation sur la maîtrise des connaissances linguistiques théoriques telles que le lexique et les structures grammaticales, et, dans un deuxième temps sur le fractionnement de la langue en quatre capacités langagières, la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite. La plupart des systèmes d'évaluation en langue aujourd'hui continuent à s'appuyer sur cette notion de systèmes linguistiques partiels, l'évaluation portant souvent à la fois sur les connaissances du code linguistique d'une part et sur les quatre capacités langagières prises séparément, d'autre part.
- 12 En partant d'un concept plus holistique de ce que constitue une langue, nous avons cherché une analyse de la langue plus près de sa pratique en situation de communication authentique. Nous avons ainsi appuyé notre réflexion sur les travaux publiés en 1992 par Brian North de l'ESU (*English Speaking Union*) qui perçoit la pratique d'une langue comme un ensemble de domaines d'activités langagières (« *language activities* ») plutôt que de compétences isolées. Ainsi, il regroupe la pratique d'une langue en trois principales activités langagières : compréhension, interaction orale et production.
- 13 Chaque activité principale est définie par des activités langagières spécifiques à chaque groupe, que l'on peut représenter sous la forme du schéma à la figure 1.

Figure 1.



- 14 Cette perception de la langue fondée sur la notion de regroupement d'activités langagières nous a conduits à nous éloigner de la notion traditionnelle des quatre capacités langagières isolables pour aboutir à la conception de cinq capacités langagières, à savoir : la réception écrite, la réception orale, l'interaction orale, la production écrite et la production orale.

3. Quelle langue privilégier ?

3.1. Les trois catégories de langue

- 15 Nous sommes tous familiers de la distinction compétence/performance proposée par Noam Chomsky ainsi que du reproche qui lui a été adressé par Dell Hymes concernant sa conception trop idéaliste de la langue comme une entité uniformément harmonieuse. La définition de Dell Hymes (1984), focalisant sur l'aspect sociolinguistique qui sous-tend toute pratique langagière, définit la compétence de communication comme étant non seulement la maîtrise du code mais également celle d'un savoir pragmatique relatif à son utilisation dans différentes situations de communication selon les variantes : où, quand, avec qui et à propos de quoi.
- 16 Sensibles à cette définition et sa focalisation sur le savoir pragmatique fondé sur la situation de communication nous situons la définition de compétence langagière sous la double maîtrise complémentaire de l'acte de langage d'une part (s'excuser, décrire, demander, refuser, féliciter, etc.), et la tâche communicative d'autre part (se présenter ou présenter quelqu'un d'autre, faire une présentation de quelque chose, téléphoner, écrire une lettre, remplir un imprimé, acheter un billet d'avion ou commander un repas). Par conséquent, nous nous sommes quelque peu distanciés du concept traditionnel des trois champs d'application concernés par les langues étrangères, à savoir : le général, le travail et les études, pour aboutir à un découpage différent qui se rapproche davantage de celui opéré traditionnellement par les chercheurs et linguistes anglo-saxons sous forme de :

- **EGP** ou English for General Purposes

- EOP ou English for Occupational Purposes
- ESP ou English for Special Purposes

17 Yannick Caffiers, un des experts au sein du DNCL, a élaboré, en s'inspirant des travaux du Conseil de l'Europe et des spécifications relatives à « *English for Technical Purposes* » réalisées dans le cadre du *VHS Language Certificates Programme, Deutscher Volkshochschul-Verband*, (1984), un découpage analogue qui s'appuie sur le concept de domaine d'utilisation de la langue. Elle définit ainsi trois catégorisations de champs langagiers : **LCU, LCUP et LS.**

LCU : Langue de Communication Usuelle

18 Il s'agit de la langue utilisée dans le contexte de la vie quotidienne, le temps libre et les distractions, que l'on peut détailler en cinq catégorisations principales : les besoins physiologiques de l'homme, les loisirs, les déplacements, l'activité sociale hors du temps de travail et l'activité culturelle.

LCUP : Langue de Communication à Usage Professionnel

19 Bien qu'issue de et ancrée dans la LCU, la LCUP se particularise par le fait qu'il s'agit d'une **situation de communication relevant de l'environnement professionnel de l'interlocuteur.** Elle se distingue de la LCU en ce que les échanges ont lieu pendant le temps de travail, sur le poste du travail, dans ou en dehors de l'entreprise.

LS : Langue de Spécialisation

20 Nous distinguons ici langue de spécialisation et langue de spécialité. Dans le contexte de l'utilisation du terme « langue de spécialisation », la focalisation porte sur l'utilisateur et la production langagière, alors que dans celui de « langue de spécialité », la focalisation se fait sur l'objet langue in abstracto, par exemple, l'étude étymologique ou l'analyse lexicale (Perrin 1982).

21 Dans le contexte du DNCL, nous ne retiendrons que la notion de langue de spécialisation dans la mesure où il est admis que la langue de spécialité ne peut s'enseigner, la tâche de l'enseignant étant de doter l'apprenant des outils et des moyens lui permettant de l'acquérir.

22 Deux caractéristiques définitoires marquent fortement cette catégorisation :

- La notion de LS est davantage propre à l'exercice d'une profession qu'au fait de parler une langue étrangère. Un non-spécialiste ne peut comprendre la littérature médicale, même dans sa propre langue. Par contre deux médecins, tous deux possédant une maîtrise imparfaite d'une langue étrangère commune parviendront à communiquer sur la chose médicale. Il n'est par sûr, en revanche, qu'ils puissent beaucoup échanger lors d'un déjeuner.
- Il existe autant de LS que de métiers, voire de postes dans un métier. Dans une banque, la langue à caractère professionnel de la personne au guichet diffère de celle qui est aux transactions internationales.

3.2. Les zones de recouvrement

23 Si ces trois catégorisations de champs langagiers existent et que leurs spécificités sont repérables au niveau de la théorie, il paraît à l'évidence que par la nature même de la chose langagière, il serait absurde de vouloir enfermer la notion de la pratique langagière en compartiments étanches, bien cloisonnés. Bien au contraire, il s'agit de souligner que ces trois champs d'application se recouvrent et s'interpénètrent constamment avec des frontières qui se gomment et s'effacent pour réapparaître

ailleurs, voire pour disparaître complètement. Nous aboutissons donc à la notion importante de **zones de recouvrement**.

- 24 Trois éléments constitutifs de la situation de communication jouent un rôle important dans le phénomène du recouvrement des différentes zones :

Les tâches langagières communicatives

- 25 Nombreuses sont les tâches communicatives langagières qui se réalisent aussi bien dans le contexte non professionnel que dans le contexte professionnel. Ainsi, téléphoner, prendre un rendez-vous, faire des réservations, se renseigner, se présenter, pour n'en citer que quelques-uns, constituent des **tâches communicatives transversales** communes à la fois à LCU et à LCUP.

Le statut de l'interlocuteur

- 26 Certaines situations de communication que l'on pourrait à première vue classer dans le domaine de la LCU pur se révèlent bien plus complexes. Si l'on prend l'exemple d'une ménagère qui va faire ses courses le matin et rentre dans une pharmacie pour acheter un médicament, nous nous trouvons dans une situation de communication où l'un des locuteurs pourrait être défini comme étant dans le domaine de la LCU alors que le deuxième locuteur - la préparatrice ou le pharmacien - se trouve dans une situation résolument LCUP. La banalité de ce type de situation de communication « mixte » est démontrée par le fait qu'elle se crée chaque fois qu'un client-consommateur se trouve en face d'un professionnel de la vente.

- 27 Le rôle et le statut de l'interlocuteur sont souvent ambigus car sujets à de constantes fluctuations et variations à l'intérieur de ce que l'on pourrait, de prime abord, percevoir comme une situation de communication homogène. Tel sera le cas de l'ingénieur qui part en voyage d'affaires, donc en situation professionnelle, et à son arrivée à l'aéroport est appelé à demander des modifications importantes d'itinéraires et de vols. Devant le statut de son interlocuteur (un professionnel de la compagnie aérienne) et devant la nature de l'opération, il s'opère un glissement dans le statut de notre ingénieur du domaine LCUP vers le domaine LCU, bien que la situation de départ, un voyage d'affaires, continue à le situer dans la zone LCUP.

Le thème discursif

- 28 Si le thème discursif peut servir à renforcer les frontières entre LCU, LCUP et LS, il peut aussi jouer un rôle capital dans le gommage de ces mêmes frontières. Lorsque, dans le contexte de son travail, un ingénieur ramène un collègue étranger ou un client étranger de l'aéroport et lui parle de sa région pendant le voyage, s'agit-il du domaine de la LCU ou de la LCUP ? Lorsqu'il assiste à un repas professionnel et discute des plats et du vin qui leur sont servis, s'agit-il de la LCU ou de la LCUP ? Il s'agit d'une situation de communication para-professionnelle où nous parlerons d'une attraction de la LCUP vers la LCU.

- 29 Dans le contexte de notre réflexion, trois principales zones de recouvrement se dégagent :

Zone de recouvrement LCU-LCUP

- 30 Étant donné que LCUP est issue de LCU et ne peut exister sans elle, il va de soi qu'il existe un phénomène d'osmose entre les deux domaines et que les situations de communication qui relèvent à la fois de la LCU et de la LCUP sont nombreuses et fréquentes.

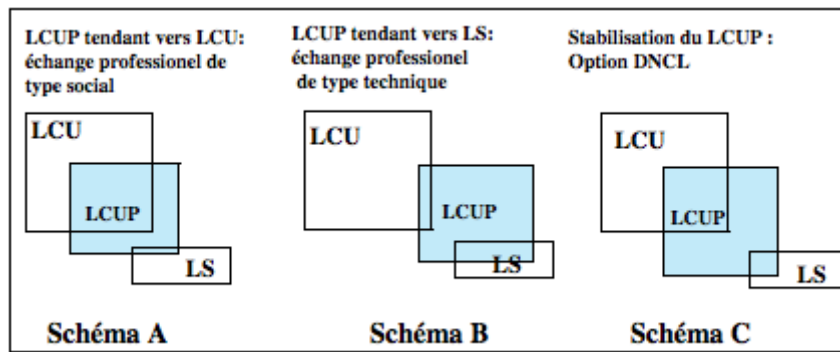
Zone de recouvrement LCUP-LS

- 31 Lorsque les échanges sont produits en milieu professionnel et que la situation de communication est marquée par une certaine spécificité technique liée au métier, la LCUP entre dans ma zone d'attraction de la LS. Ainsi deux juristes qui discutent d'un point technique du droit contractuel aux États-Unis au cours d'une réunion de travail se situent résolument dans cette zone de recouvrement.

Zone de recouvrement LS-LCU

- 32 Une troisième zone d'instabilité voit l'attraction inattendue de la LCU vers la LS. A priori, deux lycéens qui discutent en attendant le bus constituent une situation que l'on serait facilement tenté de définir comme étant résolument du domaine de la LCU. Cependant, lorsqu'on prête l'oreille à leur conversation, on se rend compte qu'ils discutent d'une manière tout à fait « professionnelle » sur la haute technicité du « skate ». Ne s'agissant pas d'une situation relevant d'un quelconque environnement professionnel, nous ne pouvons pas situer ces échanges en LCUP. Peut-on pour autant situer des échanges qui s'articulent autour du *truck* d'un skateboard, de son *slick*, son *grip* et son *cell-block* ou qui décrivent l'exécution des figures en termes de *varial flip*, *d'olie 180*, *d'olie flip*, ou mieux encore, *d'olie impossible*, dans le domaine de LCU ? Il en va de même de deux médecins cyclistes-du-dimanche qui discutent de leurs vélos de course, deux enseignants de langue qui discutent de leur Mac ou deux travailleurs à la chaîne de chez Peugeot qui discutent du dernier match de foot Sochaux-Saint Étienne.
- 33 Au cours de nos réflexions, nous avons été amenées à nous interroger sur l'éventualité d'une situation de communication relevant exclusivement du domaine de la LS. De prime abord, nous avons été tentés d'y classer le cas d'un technicien-dépanneur de photocopieuse, par exemple, dont le seul contact et la seule exposition à la langue étrangère se réduisent à déchiffrer des notices techniques spécifiques au domaine restreint de son travail. Cependant, notre propre expérience dans le domaine de la formation de précisément ce type de public nous a conduit à conclure que même une tâche langagière aussi restreinte et non communicative que le déchiffrement d'un document technique repose sur un croisement LCU-LS. Pour pouvoir accéder au sens du texte technique, une maîtrise du lexique technique spécifique à sa branche de travail ne suffit pas - pour pouvoir exécuter la tâche technique qu'il a en main, il faut que notre technicien puisse aussi accéder au sens de l'unité supérieure sans lequel l'unité lexicale reste stérile : la phrase. Autrement dit, il ne lui suffit pas d'identifier la composante mais également l'opération qu'il est censé réaliser avec cette composante, et cela nécessite une compréhension des éléments syntaxiques qui lient les mots techniques entre eux pour être générateur de sens. À titre d'exemple, pouvons-nous, même dans le contexte aussi restreint que le déchiffrement d'une notice technique, sous-estimer l'importance du rôle que jouent les auxiliaires dans la construction du sens, et la nécessité impérative de pouvoir distinguer entre *do/do not*, d'une part, et la série *can/may/must/should*, d'autre part ? Or, une maîtrise des auxiliaires de base relève très clairement du domaine de la LCU et non pas de celui de la LS.
- 34 Pour récapituler, nous constatons premièrement qu'il existe un phénomène d'osmose indiscutable entre les trois domaines d'utilisation et, deuxième que LCUP joue un **rôle d'articulation** importante en raison de la double intention de communication qui la définit, ce que les schémas à la figure 2 illustrent.

Figure 2



3.3. La notion de compétences langagières transversales

- 35 De la porosité et du chevauchement de ces trois champs d'application langagière, il ressort que nombreuses sont les situations de communication et tâches communicatives qui peuvent être considérées comme étant communes aux trois domaines d'utilisation langagière, aux principaux métiers et branches professionnelles. Il s'agit de **compétences langagières transversales** telles que téléphoner, rédiger une lettre, faire une présentation ou un compte-rendu, comprendre un document écrit, comprendre une présentation, participer à une interaction, se renseigner, etc. Ces compétences transversales se trouvent être présentes dans leur totalité et à un taux de fréquence plus élevé dans le domaine LCUP, et plus partiellement et à un taux de fréquence plus réduite dans les domaines LCU et LS.
- 36 La langue étant un phénomène bien trop vaste pour être saisie dans sa totalité, elle est constamment soumise à la contrainte d'opérer des choix, d'établir des bornes et de cibler certains domaines de son utilisation plutôt que d'autres, aussi arbitraire et réducteur que cela puisse paraître. Dans le cadre du DNCL, nous avons tenté de donner une certaine logique et cohérence à cet arbitraire en ciblant le domaine d'utilisation de la LCUP et ceci en raison des facteurs suivants :
- **le public**
- 37 Des trois types de public ciblés par le DNCL, le pré-professionnel et professionnel constituent le tronc majoritaire.
- les compétences transversales
- 38 Comme nous venons de voir, les compétences les plus transversales et fréquentes de la langue se trouvent dans le domaine d'utilisation caractérisée par la LCUP.
- **zone de stabilisation**
- 39 Ancrer le diplôme dans le domaine d'utilisation LCU engendrait le risque de lui donner une forte coloration d'un anglais de tourisme. Inversement, l'ancrer dans le domaine d'utilisation LS, hautement tributaire de la branche professionnelle, du métier et du poste de travail, lui faisait courir le risque d'une application trop restreinte à la spécialisation disciplinaire. Or, la LCUP est fortement marquée par la double intention de communication qui caractérise l'environnement communicatif professionnel, c'est-à-dire, à la fois l'échange du type technique et l'échange du type social. Elle tient compte par conséquent de la LCU et permet d'intégrer les caractéristiques plus propres à la LS.

- 40 Compte tenu de ces facteurs, nous avons choisi de privilégier la LCUP comme domaine de référence de l'application langagière dans notre réflexion sur l'élaboration du diplôme d'évaluation de la compétence en langue.

3.4. Le rôle des trois zones au niveau de l'évaluation

- 41 Si la LCUP constitue le domaine de référence privilégié en vertu du fait qu'elle regroupe la quasi-totalité des compétences transversales, est-il donc, nécessaire de maintenir la catégorisation de la langue en trois domaines d'application ? La réponse est oui. LCU et LS retiennent toute leur pertinence et utilité par rapport à la problématique des niveaux. En effet, compte tenu du fait que nous cherchons à évaluer les compétences transversales, l'élément démarqueur d'un domaine plus LCU, qu'un autre plus LCUP ou encore LS résidera dans le contexte thématique qui servira d'ancrage aux épreuves d'évaluation. Les tâches à réaliser par un apprenant, qui se situe au niveau 1 sur une échelle hypothétique de 4, pourront être évaluées dans un contexte thématique relevant de la LCU. Inversement, les tâches proposées à un apprenant qui se situe au niveau 4 de l'échelle hypothétique pourront être évaluées davantage dans un contexte thématique plus proche du domaine LS.



4. La notion de scénario

- 42 Après avoir justifié nos options pour le choix du type d'épreuve que nous proposons pour ce nouveau diplôme français qui permettra de valider un degré de compétence de communication en langue, nous allons dans cette deuxième partie présenter la maquette de l'épreuve et les différentes phases qui la constituent.

4.1. Pourquoi, quand et comment utilise-t-on une langue ?

- 43 Cette réflexion préliminaire nous a conduits à représenter sous la forme d'un tableau les opérations à effectuer en langue étrangère (LE) ou en langue maternelle (LM) pour accomplir une tâche ou pour atteindre un objectif, quel qu'il soit.

Figure 3. Acquis antérieurs

Opérations	Activités	
Réception Acquérir des informations	Lire Ecouter/Regarder Questionner-Ecouter (Interaction)	
Traitement Traiter les informations	Sélectionner Analyser Transformer Organiser Mémoriser	simultané ou différé
Restitution Transmettre les informations	Ecrire Parler Faire	

- 44 Il est capital de souligner que ces opérations sont valables quelle que soit la langue utilisée, à savoir, LCU, LCUP ou LS précédemment définies. Ces opérations sont transversales.
- 45 Il est ainsi clair que valider une compétence de communication en langue signifie apprécier la capacité d'un individu à faire face à des situations de communication de la vie courante en langue étrangère. Il ne s'agit donc pas d'évaluer seulement l'exactitude de son expression, ses connaissances linguistiques (prononciation, grammaire, étendue du lexique) mais aussi son savoir effectuer des opérations en langue étrangère et sa capacité à accomplir une tâche dans sa globalité.

4.2. Tâches évaluées

- 46 Partant de ces éléments, l'épreuve du DNCL va donc consister en l'accomplissement d'une tâche complexe qui sera finalisée par la synthèse d'un ensemble de sous-tâches faisant appel aux différentes composantes de la compétence de communication.
- 47 Ainsi, à partir d'informations recueillies par l'intermédiaire de différents canaux (documents écrits : journaux, magazines, lettres..., documents sonores : émissions radio, télévisées, interactions orales avec un ou plusieurs interlocuteurs : téléphone, interview...), le candidat aura à faire la synthèse de ces informations et à la transmettre à un interlocuteur ou un correspondant qui sera en l'occurrence l'examineur. L'objectif sera clairement défini, la tâche à accomplir soigneusement décrite. Il s'agira d'effectuer un parcours jalonné de sous-tâches permettant au candidat d'acquérir une connaissance des faits (activités de réception et d'interaction) et de terminer par la tâche finale qui consistera à restituer ces informations, après les avoir analysées et en avoir fait la synthèse (activités de production et d'interaction).

- 48 Il y aura alors deux types d'évaluation :
- une évaluation globale de la tâche : le candidat a-t-il été capable de la réaliser ? l'objectif final a-t-il été atteint ? (réception et restitution minimum), dans quelles conditions et avec quel degré de maîtrise du code ?
 - une évaluation partielle des différentes composantes de la compétence de communication par le biais de l'évaluation individuelle de toutes les activités intermédiaires du parcours de façon à faire apparaître le profil du candidat.
- 49 Il s'agira donc d'évaluer un savoir-contenu, un savoir-faire et un savoir-être.

4.3. Maquette interlangue, notion de scénario

- 50 Évaluer la compétence communicative en langue, c'est évaluer la compétence langagière en situation complexe (situation complexe signifiant l'enchaînement de plusieurs tâches faisant appel à des compétences différentes).
- 51 Pour évaluer au mieux la compétence communicative, il faudra à la fois évaluer globalement la capacité du candidat à remplir une mission complexe, proche de la vie réelle et évaluer une à une les différentes composantes de cette compétence.
- 52 Compte tenu de ces éléments, l'épreuve que nous proposons se présente sous la forme d'une simulation de déroulement d'un scénario plausible et faisant partie d'un vécu. Cette épreuve qui constitue la maquette interlangue, comporte cinq phases de résolution qui s'enchaînent dans un ordre logique :
- une première phase de réception qui permettra d'évaluer la capacité du candidat à comprendre un document écrit,
 - une deuxième phase de réception qui permettra d'évaluer la capacité du candidat à comprendre un document sonore ou vidéo,
 - une troisième phase interactive de réception-production orale qui permettra d'évaluer la capacité du candidat à communiquer en situation interactive (conversation téléphonique ou interview),
 - une quatrième phase de production écrite qui permettra d'évaluer la capacité du candidat à rédiger un rapport ou une lettre,
 - une cinquième phase interactive de production orale et de réception orale qui permettra d'évaluer la capacité du candidat à faire une présentation et à argumenter.
- 53 Chacune des phases est clairement présentée et soumise à évaluation. L'avantage d'un tel système est double :
- d'une part, cela permet de repérer les faiblesses d'un candidat et d'évaluer ses compétences partielles
 - d'autre part, cela permet aux candidats de présenter le Diplôme de façon modulaire, par unité capitalisable.
- 54 Chaque tâche se propose d'évaluer une compétence particulière.
- 55 La grille que nous proposons pourra :
- être utilisée pour n'importe quel scénario qui répondra aux critères de choix tels qu'ils sont définis plus loin,
 - être applicable pour élaborer et valider une épreuve DNCL dans toute langue.

56 Les scénarios se présenteront sous la forme d'études de cas de type « *problem-solving* », simulations de problèmes ou d'activités de la vie réelle. Cette maquette interlangue peut être présentée sous la forme du tableau 1.

57 Tableau 1. Grille de déroulement du scénario pour l'épreuve DNCL

PHASE	COMPÉTENCE	ACTIVITÉS
1 Contrôle	RÉCEPTION Reading comprehension	Collecter des informations à partir de documents écrits Restitution de l'information après sélection et analyse (fiche à remplir, questionnaire)
2 Contrôle	RÉCEPTION Viewing or Listening Comprehension	Collecter des informations à partir de documents sonores ou/et visuels Restitution de l'information après sélection et analyse (fiche à remplir, questionnaire)
3 Contrôle	RÉCEPTION PRODUCTION Interaction	Collecter d'autres informations Dialogue interactif (Téléphone ou interview) Restitution de l'information compléter fiches précédentes. + Evaluation de l'adéquation de l'interaction
4 Contrôle	PRODUCTION Writing	Ecrire un rapport ou une lettre Synthèse des informations recueillies Evaluation de la production écrite
5 Contrôle	PRODUCTION Speaking Interacting	Rapport oral/Présentation de la synthèse selon problème à résoudre et objectifs fixés Evaluation de la production orale + argumentation, négociation

4.4. Critères d'élaboration des scénarios

58 Étant donné le caractère varié des publics (adultes et adolescents) qui se présenteront au DNCL et leur hétérogénéité (non-professionnel, pré-professionnel, professionnel), nous avons privilégié des thèmes à la fois motivants et crédibles pour l'ensemble de ces publics. À cet égard, nous avons écarté les scénarios « science-fiction » et les scénarios de type « domestique ».

59 Nous avons également décidé de privilégier l'exploitation de documents authentiques (écrits, audio, vidéo) sans pour autant exclure complètement la fabrication de documents complémentaires proches du réel (seulement lorsque la nécessité s'en ferait sentir, pour le premier degré notamment).

60 Compte tenu de la diversité des interlocuteurs avec lesquels les candidats au DNCL auront à s'entretenir, nous avons estimé judicieux d'exploiter une variété d'accents différents dans les supports sonores.

61 Les activités doivent sembler naturelles, comme faisant partie intégrante du déroulement du scénario : « leur exécution doit provoquer un comportement proche de la réalité ». Elles doivent par conséquent répondre à un besoin engendré par le scénario lui-même pour atteindre l'objectif fixé, à savoir l'accomplissement d'une tâche précise de production écrite et orale.

62 Pour bâtir ces scénarios, nous avons eu le souci constant de répondre à trois questions :

Pourquoi ? Justification de la motivation

- 63 Chaque tâche proposée doit être une nécessité correspondant à un besoin. Par conséquent, il n'y a pas de lecture gratuite, pas d'écoute ou de visionnement gratuit et pas d'activités communicatives gratuites. Chaque canal doit fournir des informations qui peuvent parfois être redondantes, mais surtout différentes et complémentaires.

Quelle circonstance ? Justification de la mise en scène

- 64 Dans quelle situation toute cette collecte d'informations est-elle plausible ?

Quelle finalité ? Justification de l'action

- 65 À quoi vont servir les informations recueillies ?
- 66 L'ensemble de l'épreuve se présente donc comme un enchaînement d'activités concourant à la réalisation d'une tâche finale.
- 67 De nombreux experts dans le domaine de l'évaluation, de la certification et de la docimologie ont fait état des conséquences préjudiciables induites par le fait de donner les consignes en langue cible. La mauvaise interprétation des consignes peut constituer un obstacle majeur à la bonne exécution des tâches. Pour éviter cette interférence, nous avons choisi de présenter le descriptif de la mise en scène et les consignes relatives à l'exécution des tâches en français. Nous tenons d'autre part, à souligner qu'une situation de communication fondée sur la réception de consignes en langue maternelle et l'exécution de la tâche en langue étrangère est beaucoup plus proche de la réalité.

Conclusion

- 68 Il est clair que les compétences requises pour ce type d'épreuve ne relèvent pas uniquement du domaine de la compétence linguistique. La question se pose de savoir dans quelles circonstances la compétence en langue n'est-elle validée que par la qualité de ses composantes linguistiques? Et dans ce cas quelle est son utilité ?
- 69 De nombreux chercheurs ont démontré que la compétence en langue fait appel à bien d'autres facteurs que ceux dits linguistiques. Si nous souhaitons que ce diplôme soit crédible, il faut qu'un candidat qui aura été jugé apte à obtenir le DNCL soit quelqu'un qui soit capable de réagir dans n'importe quelle situation de la vie courante et non pas seulement dans une situation didactique ou académique.
- 70 Nous connaissons tous les problèmes que posent dans la formation d'adultes ceux dont la formation initiale a reposé sur le textuel et l'écriture et qui ont d'énormes difficultés à contextualiser leurs connaissances en situation. Leurs résultats aux tests traditionnels écrits sont pourtant parmi les meilleurs. Or ces personnes sont dans l'incapacité de faire face aux situations de communication courante.
- 71 Toutes les connaissances (linguistiques, sociolinguistiques, culturelles...) seront cependant évaluées et validées, la différence avec des épreuves plus classiques étant qu'il n'y aura pas d'étiquettes apparentes sur le type de connaissances testées ni d'avertissement particulier au moment où elles seront testées puisque toutes les activités doivent pouvoir faire partie du réel. L'approche est une approche holistique. De notre expérience, cette approche facilite l'utilisation de la langue, à la fois pour la réception des éléments pertinents et pour la production, en stimulant le candidat et en

l'empêchant de focaliser sur des capacités partielles qui inhibent plus souvent qu'elles ne libèrent la compréhension et l'expression.

Les auteurs remercient les membres de l'équipe d'auteurs-concepteurs universitaires, DNCL.

BIBLIOGRAPHIE

Hymes, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

North, B. 1992. *European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales of proficiency*. Zürich : Eurocentre Foundation.

Perrin, M. 1982. Actes du Colloque du GERAS. Montpellier : Université de Montpellier.

Ouvrages et documents d'appui pour l'élaboration de l'épreuve type scénario

Bolton, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.

Davies, S. et West, R. 1989. *English language Examinations*. Londres : Longman.

Faure, M., M. Metten & C. Springer. 1989. Le dossier du Groupe Inter académique langues. MEN : Académie de Nancy-Metz DAFCO, CAFOC.

Isani, S. 1993. « Le savoir disciplinaire et l'organisation de l'interaction dans l'enseignement des langues de spécialité ». Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

Krashen, S. D. & T.D. Terrell, T. D. 1983. *The Natural Approach*. Oxford : Pergamon Press.

Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Rivers, W. M. 1987. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rivers, W. M. 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Springer, C. 1991. « Langue professionnelle, langue du projet : pour une pratique renouvelée de la formation continue en langue étrangère ». *Éducation permanente* 106.

Springer, C. 1992. « Langues et entreprises : la question de l'identification des besoins langagiers des organisations professionnelles ». *Les langues modernes* 1, 37-44.

Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Uplegess. *Livre blanc sur l'évaluation*.

Van Ek, J. A. & Trim, J.L.M. 1991. *Threshold Level 1990*. Strasbourg : Council of Europe Press.

Van Ek, J. A. & Trim, J.L.M. *Waystage*. 1991. Strasbourg : Council of Europe Press.

RÉSUMÉS

Cet article présente la maquette d'un nouveau diplôme destiné à évaluer les compétences en langue. L'approche choisie pour le type d'épreuve proposé est une approche holistique. Il s'agit

d'évaluer les capacités d'un candidat à accomplir une mission complexe proche de la vie réelle. L'épreuve se présente sous la forme d'une simulation de déroulement d'un scénario avec étude de cas et résolution de problèmes. Les situations proposées s'appuient sur la notion de compétences langagières transversales du domaine de la communication professionnelle.

This article discusses a relatively new approach to language testing. Based on the principle that language is a holistic phenomenon used to carry out communicative tasks, the test seeks to evaluate a candidate's capacity to function in everyday problem-solving situations. With this objective firmly in mind, the test has been designed around the idea of a scenario. Given the multiplicity and diversity of language use and applications, the test designers have elected to privilege the concept of transversal language competences found with recurring frequency in everyday professional communication situations.

INDEX

Mots-clés : compétence, évaluation, résolution de problème, scénario

Keywords : evaluation, competence, problem solving, scenario

AUTEURS

SHAEDA ISANI

Université P. Mendès France, Grenoble 2. shaeda.isani@u-grenoble3.fr

MICHELINE HÉRINO

Université Stendhal, Grenoble 3