

De l'analyse de besoins à l'évaluation Un exemple : le Diplôme de Compétence en Langue

Philippe Delahaye

Chef de Projet pour le Diplôme de Compétence en Langue, France

Résumé : *L'article porte sur l'évaluation de la communication en milieu professionnel, représentée par le Diplôme de Compétence en Langue. L'auteur s'interroge sur les procédures de l'analyse préalable de besoins qui devraient définir la formation en langue et avoir une incidence directe sur la carrière professionnelle.*

Mots-clés : *analyse de besoins, milieu professionnel, évaluation certificative, le DCL.*

Abstract: *My article looks at assessment of communication in the professional field, through the Diploma of Competence in Language skills. I try to find answers to the question of procedures of preliminary needs analysis, which should define training orientations in language and have a direct impact on professional careers.*

Keywords: *needs analysis, professional environment, assessment, DCL.*

Introduction

Le point de départ de notre réflexion ne sera pas l'évaluation dans le contexte scolaire mais l'évaluation de la communication en milieu professionnel, sachant qu'il est légitime de penser que les deux réflexions devraient être liées. C'est la raison pour laquelle, l'« analyse de besoins » va servir d'entrée à notre travail.

Le terme « besoins » rapporté au domaine de l'entreprise a un sens très large. Nombre d'organismes se proposent d'étudier les « besoins » que ce soit en termes de formation, d'organisation, de management ou de marketing, ... afin de proposer leurs services déclinés sous forme de propositions à valeur de conseil. Cette opération parfois lourde intègre le croisement de paramètres fort différents : moyens humains, moyens matériels, moyens financiers, contraintes externes...

Nous nous limiterons au seul champ des besoins en formation et nous analyserons, à travers ladite « analyse de besoins », les liaisons, ramifications et conclusions qui s'imposent en la matière étant entendu que l'analyse de besoins est le premier maillon d'une « démarche qualité » de la formation¹ en langues.

I. Cadrage institutionnel et professionnel de l'analyse de besoins

I.1. Analyse de besoins en liaison avec l'institution

Si le terme « besoins » apparaît dorénavant dans certaines circulaires concernant les programmes de langues, comme c'est le cas pour les programmes de CAP/BEP, il n'en demeure pas moins que le système d'enseignement/apprentissage d'une langue reste très centré sur le « système langue ». Les besoins des élèves ont été définis POUR

eux (et non pas PAR eux) en termes de connaissances à acquérir, ceci devant générer un type d'évaluation normative sous forme d'examens ou diplômes. Ceci donne lieu à un fonctionnement linéaire puisque déterminant un modèle d'enseignement relié à un «mode» d'évaluation. Il convient, par ailleurs, de souligner que ce mode d'«évaluation» repose essentiellement sur l'écrit, en grande partie parce qu'il est beaucoup plus facile à administrer.

I.2. Analyse de besoins et monde professionnel

Pratiquée depuis quelques décennies dans le cadre de la formation continue, à l'instar de M E Palmer qui l'initia pourtant au début du XX^{ème} siècle, l'analyse préalable des besoins se fixe deux buts : déterminer les besoins réels de formation et construire un programme pédagogique cohérent afin d'atteindre un objectif formalisé, tout en tenant compte de contraintes identifiées.

Ancrée sur l'idée qu'il existe différents types d'emplois de la langue, liés à des contextes et à des situations de communication variés, ce type d'analyse intègre une réflexion quasi prospective sur les besoins langagiers de publics cibles, c'est-à-dire identifiés et intégrés à une problématique de formation, voire de politique de formation. En liaison avec une typologie de postes ou d'emplois, l'analyse des besoins langagiers doit prendre en compte les contextes d'utilisation de la langue d'une part, et parvenir à les «décortiquer» en situations de communication propres aux postes (ou aux emplois) ciblés, d'autre part.

Pour cela, différentes approches sont utilisées selon l'optique choisie. Il peut s'agir de repérer des tâches précises effectuées avec savoirs et savoir-faire nécessaires, générant un découpage inévitable en micro-tâches et rendant difficile le transfert de compétences. L'autre approche consiste à repérer les compétences transversales, propres au milieu professionnel et en liaison avec des situations plus larges et plus proches de macro-tâches, éventuellement traduites «en fonctions». Cette dernière fait l'objet d'une demande plus fortement exprimée depuis peu puisque correspondant davantage à des impératifs de souplesse, polyvalence ou adaptabilité des salariés.

Cette démarche induit un glissement vers une évaluation des compétences ou de la performance. Dans ce cas, la centration est sur le sujet utilisateur de la langue plutôt que sur l'objet langue lui-même, ce qui amène à mesurer une aptitude réelle, car effective, à communiquer en milieu professionnel.

II. L'analyse des besoins en question

II.1. L'analyse de besoin, c'est «quoi»

Pour schématiser ce type d'opération, quatre activités sont identifiables, chacune étant en ramification directe avec la suivante. Prenons l'exemple d'une analyse de besoins en entreprise.

En premier lieu, il convient de cerner les activités professionnelles accomplies en langue par les membres du personnel représentatifs des groupes cibles. En d'autres termes, il s'agit d'«extraire» de l'ensemble des activités dévolues aux titulaires de tel(s) ou tel(s) poste(s) et/ou emploi(s), celles qui font l'objet d'un accomplissement total ou partiel nécessitant l'utilisation d'une (ou plusieurs) langue(s).

Pour illustrer ce propos, le cas d'une «secrétaire» est intéressant. Selon son «poste», les besoins langagiers peuvent être de toute autre nature : ainsi une secrétaire de direction aura une probabilité d'utilisation des langues étrangères beaucoup plus importante qu'une secrétaire d'un département Comptabilité et Gestion. Quant à la «secrétaire Standardiste et Accueil» d'une PME tournée vers l'export, son «exposition» aux langues

étrangères sera effective, mais centrée très vraisemblablement sur un axe de traitement d'informations, sans passer par la résolution de problèmes tels dysfonctionnements, contentieux, activités de recrutement et autres, nécessitant une compétence en langue d'une autre nature.

En second lieu, il convient d'identifier les activités langagières effectuées par les interlocuteurs des groupes cibles. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les interlocuteurs (sur les modes écrit et oral) les plus fréquemment rencontrés lors d'activités effectuées et nécessitant l'utilisation d'une (ou plusieurs) langue(s). Tel groupe cible pourra être repéré par rapport à une relation entre clients/fournisseurs (Départements Achats/Commercial/ Production/...), entre homologues (Départements Production/ Informatique/Management/...), avec la clientèle uniquement (Département Commercial/ Service après vente/...), ou en liaison avec le climat social (Management/GRH/...).

L'identification des interlocuteurs potentiels influera sur la troisième composante.

Ensuite, il est nécessaire de déterminer les modes ou situations de communication dans lesquelles les membres des groupes cibles se trouvent lors des échanges. A ce stade, il est primordial d'obtenir un maximum d'informations sur les canaux de communication, les fréquences d'utilisation et les contenus d'activités effectuées afin d'en définir une typologie par grandes fonctions. Ainsi, pour prendre un autre exemple concret, un agent commercial SNCF doit assumer les fonctions suivantes : vérifier (opérations de contrôle), renseigner (questions des passagers), vendre (passagers sans billet), promouvoir (autres produits et services SNCF), réguler (dysfonctionnements, problèmes de ou entre passagers). Dans cet exemple précis, une variante s'observera lors de la déclinaison de ces fonctions, entre l'agent commercial « train » et l'agent commercial « gare, bien évidemment.

Cette étape permet d'amorcer le passage du référentiel « Métier » au référentiel « d'Activités en langues », lui-même prélude au référentiel « Formation en langues ».

Enfin, il est nécessaire de s'informer sur les relations sociales et les rôles assumés par les interlocuteurs. Il s'agit maintenant d'appréhender les contours socioculturels nécessaires à la prise en charge de ces activités déclinées en fonctions afin de pouvoir optimiser leur réalisation au travers de la relation à l'autre, ingrédient essentiel de la communication. Il faut savoir comment faire passer le « message », sachant que les interlocuteurs sont d'horizons différents et donc de sensibilisation différente face à tel contexte ou situation.

La prise en compte de l'autre s'avère être un maillon faible de la communication en langue étrangère. Ce souci majeur, pour nombre d'entreprises internationales ou tournées vers l'export, peut se résumer à l'objectif suivant : réduire le décalage «linguistico-culturel» dans les modes de raisonnement et dans les styles de communication.

Cette dernière étape revêt donc un caractère important et conditionne les contenus de la compétence socioculturelle qu'il conviendra d'insérer dans le référentiel « Formation Langues ».

II.2. L'analyse de besoins : pour qui ?

Bien que nous ne souhaitions pas développer cette question dans le cadre de ce travail, nous ne pouvons pas en faire l'impasse.

Tout d'abord, il n'y a pas d'analyse de besoins en langues sans réflexion préalable, de type stratégique, économique ou encore organisationnel. Certaines analyses de besoins réalisées l'ont été, soit pour des grandes entreprises (par exemple, soit pour des projets d'entreprises de développement à l'export, afin de renforcer les compétences au

niveau des Ressources Humaines pour obtenir un gain de productivité....) ; soit pour les administrations ou ministères (par exemple par volonté d'implanter des personnels au sein d'organisations internationales pour une représentation étatique) ; soit pour des PME-PMI (comme l'implantation sur un créneau nouveau et porteur), ou pour des organisations professionnelles (comme c'est le cas pour des chauffeurs de taxis ou gardiens de musée, pour une meilleure prise en charge d'une clientèle étrangère en constante augmentation). Cette liste, limitative et à valeur d'exemples, présente les différents types de contextes qui peuvent être rencontrés.

Différenciés, ils n'en sont pas moins similaires sur un point. Il s'agit d'améliorer des prestations en langues, ce qui a comme corollaire une augmentation manifeste et avérée de la performance réalisée en contexte professionnel. L'objectif détient en lui-même les modalités de mesure et d'appréciation. Il suffit de les formaliser et de les organiser, simple question de volonté ... et de rigueur !

II.3. L'analyse de besoins : Pour quoi ?

Cette réflexion s'accompagne indéniablement d'une volonté de réussite. La demande devient alors méthodologique et rien n'est laissé au hasard afin de multiplier les chances de succès. Très souvent effectuée à la suite d'une « opération Conseil », l'analyse de besoins s'inscrit dans un schéma linéaire pouvant se résumer ainsi : Projet → Besoins → Référentiel de formation → Contenu de formation → Modalités de formation → Modalités d'Evaluation → Impact sur le(s) poste(s) de travail.

De plus, l'analyse de besoins s'accompagne d'une implication des acteurs, avec un va et vient d'informations /présentation des résultats obtenus lors de chaque étape. Cette implication est nécessaire aux opérateurs de l'analyse de besoins (très souvent issus d'un organisme externe à la structure commanditaire), aux commanditaires eux-mêmes, qui doivent faciliter les opérations en informant les groupes cibles et en s'assurant du concours de membres représentatifs de ces groupes cibles et aux personnels représentatifs qui sont à même de vérifier le bien-fondé de la démarche et de contribuer au recueil d'informations sur leurs propres activités. De cette démarche découle, par ailleurs, la crédibilité d'ensemble de la demande ainsi que l'adhésion formation des groupes cibles, puisque l'adéquation Besoins réels/formation adaptée s'en trouve renforcée.

Il devient alors possible de conjuguer les intérêts personnels des salariés (amélioration des compétences, dans l'optique d'une gestion de carrière possible) avec ceux de l'entreprise ou de l'organisme commanditaire (gestion des Ressources humaines et Amélioration des résultats).

II.4. L'analyse de besoins : comment ?

Comme mentionné précédemment, l'analyse de besoins repose sur l'étude de postes/emplois ou famille d'emplois. Il s'agit de repérer les activités de communication effectuées en langues, et, plus précisément de le faire par rubrique ou composante sur un mode d'inventaire. Dans ce cadre, un certain nombre d'outils sont utilisés : le questionnaire, l'entretien semi-directif, la grille d'analyse.

II.4.1. Le questionnaire

Ce premier outil, dont un exemple est donné en annexe, est destiné à inventorier la nature de ces activités à travers une liste fournie, destinée à remettre en mémoire certaines de ces activités qui ne s'effectuent pas nécessairement à intervalles réguliers. Ainsi, à partir des rubriques Listening/Ecouter, Reading/Lire, Writing/Ecrire, Speaking/Parler et Interaction/Interagir, il est demandé aux représentants des groupes cibles, formant l'échantillon d'enquête, de se situer par rapport aux propositions d'activités et d'en indiquer la fréquence de réalisation. Les moyennes obtenues tant pour les

activités déclarées et effectuées que pour les fréquence mentionnées donneront une première approche sur la typologie des activités langagières réellement prises en charge, leur volume (quantitatif global pondéré par la fréquence) et un aspect prospectif sur l'évolution probable du poste ou de l'emploi.

Ce premier recueil d'informations, à valeur plus quantitative que qualitative, permet d'ébaucher le profil type du poste ou de l'emploi (qu'il conviendra de vérifier cependant) et de définir une grille d'entretien pour affiner le recueil d'informations.

II.4.2. L'entretien semi-directif

Si le questionnaire est destiné à tous les personnels des groupes cibles, l'entretien semi-directif ne concernera que 10 à 15% d'entre eux, et plus particulièrement les membres les plus représentatifs. Leur repérage s'effectuera de différentes façons : mode de renseignement du questionnaire, poste particulier mais devant se généraliser, contacts particuliers (modes ascendant et descendant), efficacité avérée...

Le guide d'entretien devra non seulement permettre de vérifier la véracité des résultats obtenus via le questionnaire, mais aussi de dépasser la simple information quantitative pour arriver au qualitatif. Par exemple, on peut se rendre compte de la manière dont est effectué tel ou tel type d'activités, en focalisant sur les difficultés ou les formes d'amélioration possibles, en décrivant le type d'interlocuteurs concernés, leurs particularités éventuelles et les problèmes de communication rencontrés.

Le but ici est de permettre à l'interviewé de parler le plus ouvertement possible de ses activités et d'appréhender la façon dont il les gère, avec, si possible, une ouverture sur la prospective, le devenir et les modifications qui semblent se faire jour dans la tenue du poste ou de l'emploi et donc des activités (langagières) à assumer.

II.4.3. La grille d'analyse

Ces éléments seront ensuite repérés au travers de la grille d'analyse de ces entretiens semi-directifs. Cette grille d'analyse est en fait une première « traduction » du guide d'entretien, reprenant de façon détaillée les différentes suggestions et relances, compte tenu des points d'investigation inventoriés et des pistes nouvelles détectées en cours d'entretien ou formulées en fin d'entretien.

L'analyse de contenus, point terminal du traitement de ces différents entretiens permettra d'affiner le référentiel d'« activités langues », dans un premier temps, et de faire émerger les grandes « fonctions », reprises pour l'élaboration du référentiel « Formation Langues », dans un deuxième temps.

III. Analyse de besoins, évaluation et formation

Traditionnellement, le plan de formation fait suite à l'analyse de besoins ; après quoi, il est mis en place un type d'évaluation. Nous pensons que le choix de l'évaluation doit découler directement de l'analyse de besoins et que, seulement ensuite, le plan de formation doit être élaboré.

Notre réflexion s'appuie sur l'analyse comparative que nous avons faite entre les besoins exprimés par les entreprises² et la nature des modes d'évaluation utilisés.

La grande majorité des besoins exprimés dans le cadre de questionnaires, enquêtes téléphonique, enquêtes sur site, entretiens ou contributions individuelles, mettent en avant la conversation, la production orale et l'interaction, ceci à hauteur de 65 à 70%. Il est donc clair que, dans ce contexte, il est essentiel de faire figurer ces composantes dans les systèmes d'évaluation actuels. Or, un certain nombre de constats peuvent être faits.

Tout d'abord, une analyse rapide des systèmes d'évaluation externes (nous rappelons qu'il n'est pas question ici d'évaluation en milieu institutionnel) sont dans leur grande majorité fondés sur la prise en compte de la compréhension (écrite et orale). L'explication en est claire. Les modalités de passation sont simples et économiquement plus rentable. Pour autant, on voit l'incohérence d'une formation qui aurait pris en compte l'analyse de besoins dans sa démarche en ayant recours quasi exclusivement à l'évaluation de la compréhension.

Par ailleurs, certains objectifs de formation ne font pas tout simplement pas l'objet d'une mesure terminale en fin de formation en l'absence d'outils adéquats. En effet, plusieurs études (axées sur les contenus, modalités de passation, critères retenus, pondération d'ensemble...) révèlent que les systèmes d'évaluation ou de certification en langues sont essentiellement axés sur une évaluation de niveau ou une évaluation de savoir, et non pas sur une mesure de performance propre à définir un degré de compétence. De fait, force est de constater que nombre de certifications sont très éloignées de cette approche de la communication et favorisent les épreuves de type questionnaires à choix multiples (QCM), exercices lacunaires ou autres exercices apparentés. Nous nous trouvons, dès lors, très loin de l'approche par les tâches (de type professionnel) intégrant des compétences transversales. Il faut entendre « compétence » en termes de « pouvoir agir » et non pas en termes de « skill », Listening, Speaking, Reading, Writing au sens anglo-saxon. Or, ceci est en décalage par rapport à la réponse à la question « Pour vous, qu'est-ce que communiquer en langue étrangère³ » qui est sans équivoque pour l'ensemble des acteurs. Ils font tous une distinction très nette entre « je connais de l'anglais » et « je communique en anglais », ceci supposant, au-delà de la connaissance du code linguistique, le traitement de l'information, sa restitution, sa présentation, sa justification et la prise en compte de l'autre.

Enfin, comme cela est repris dans le Cadre européen commun de Référence tout type de test, de certification ou d'instrument de mesure doit se conformer à trois critères : de fiabilité, validité et faisabilité. La fiabilité repose sur le fait qu'on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations des mêmes épreuves. La validité se mesure par l'adéquation entre ce que l'on cherche à évaluer et le système d'évaluation mis en place, l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats. La faisabilité est liée à la nature et au nombre de critères que les examinateurs sont susceptibles d'appréhender.

Or, au regard de ce qui a été dit précédemment la plupart des outils d'évaluation ne sont pas valides. En effet, si lors de la formation, l'objectif, en accord avec l'analyse de besoins, est de développer la compétence de communication, il s'agit de mettre en place un système d'évaluation qui vise à mesurer la performance (comportement observable de la compétence) en situation de communication. Ce n'est pas le cas lorsque l'évaluation se fait à partir d'activités reposant sur la connaissance de la langue.

Ceci nous amène à penser que, pour qu'une analyse de besoins soit un préalable efficace à un projet de formation, il faut l'utiliser selon l'équation suivante : analyse de besoins + évaluation = formation, à condition que le système d'évaluation retenu soit valide.

C'est dans cette perspective qu'a été créé le Diplôme de Compétence en Langue.

IV. Une évaluation innovante : le Diplôme de Compétence en Langue (DCL)

IV.1. Problématique

L'équipe de création du DCL a eu, dès le départ, la volonté de prendre en considération les résultats des analyses de besoins effectuées (voir note 2) antérieurement et s'est efforcée de croiser les paramètres importants de ces remontées d'informations. Dans cette

optique, il a fallu rétablir les déséquilibres entre l'écrit et l'oral, entre la compréhension et la production et entre la composante linguistique et pragmatique ; il a aussi fallu intégrer la composante « Interaction » et reconsidérer l'environnement professionnel , tout ceci devant être fait dans un souci de cohérence et de faisabilité. C'est, d'ailleurs, ce dernier aspect qui fut à l'origine de la deuxième maquette du DCL en 2002.

IV.2. Les étapes de création

Pour schématiser les étapes de conception de la maquette d'examen du DCL, les éléments suivants ont été successivement intégrés :

- Communiquer → comprendre, interagir, produire, dans un contexte et avec autrui ;
- Milieu professionnel → tâches transversales aux différents secteurs professionnels et aux différents groupes de salariés ;
- Interaction → une cinquième composante à injecter, en plus des quatre concernés (compréhension écrite et orale, production écrite et orale) ;
- Imbrication des cinq composantes → scénario, comme support d'examen, prétexte à la réalisation de tâches se complétant les unes avec les autres, véritable simulation de l'acte de communication (traitement de l'information, organisation restitution, justification, argumentation dans le respect de l'autre) ;
- Un scénario unique → gradation de la difficulté dans les supports écrits et oraux, pour que chacun puisse « cheminer avec ses armes », selon un niveau d'implication, d'efficacité, tout en laissant toute latitude aux choix effectués et aux stratégies déployées.
- Une évaluation intégrant deux dimensions : l'une linguistique, centrée sur le code (le fond), l'autre pragmatique centrée sur la façon de communiquer (la forme), source de très (trop) fréquentes ruptures d'échange.

IV.3. L'évaluation au service des objectifs ciblés

Contrairement à de nombreux tests ou certificats de langues utilisés, l'évaluation proposée par le DCL repose sur un postulat qu'il convient d'explicitier. Partant du principe qu'il ne peut y avoir interaction et production qu'à partir du moment où il y a eu compréhension, l'évaluation peut, de ce fait, être concentrée sur ces deux premières composantes. Il importe, cependant, de pouvoir appréhender les niveaux quantitatifs et qualitatifs de l'information ainsi restituée, après ré-organisation, voire hiérarchisation et la façon dont cette information est ré-exploitée (ou non) lors des opérations de justification ou d'argumentation. C'est l'objet des grilles d'évaluation pragmatiques.

La définition des critères revêt une importance prépondérante non seulement pour rester en conformité avec les principes de fiabilité/validité/faisabilité, mais aussi (et surtout) pour permettre la mesure des objectifs déduits de l'analyse de besoins.

Rappelons, à cet égard, que les besoins formulés relatifs à l'interaction et à la production (surtout orale) se concentrent autour de 70 à 75%, toutes analyses de besoins confondues.

IV.4. Outil d'évaluation en référence aux buts fixés

Si la déclaration d'intention était bien affichée, encore fallait-il trouver le moyen d'y parvenir. Et l'outil scénario se révéla être le support idéal pour parvenir aux buts fixés. Quels étaient-ils ?

IV.4.1. L'approche par les tâches

En premier lieu, il fallait trouver un support d'examen permettant d'intégrer l'approche par les tâches, à valeur d'opérations transversales à tous les secteurs professionnels et tout type d'individu oeuvrant en milieu professionnel. L'étude des analyses de besoins langagiers, (cf. référentiel interprofessionnel des activités langagières en milieu professionnel ⁴) a permis de mettre au jour ces opérations transversales et d'intégrer les plus représentatives dans la maquette d'examen.

IV.4.2. L'aspect holistique du scénario

L'autre obstacle à surmonter était la fragmentation des contenus ! L'acte de communication méritait un traitement autre qu'une approche systématiquement « tronçonnée » en épreuves (ou sous-épreuves) déconnectées les unes des autres (cf. compréhension écrite + compréhension orale + ...). Le scénario offre cet aspect holistique. Chacune des cinq composantes (CE/CO/Interaction/PO/PE) contribue à façonner la compétence en langue, dans une unité qu'il appartient de formaliser afin de pouvoir la mesurer.

Partant d'une thématique qui doit être la plus consensuelle possible pour définir une problématique, prétexte à l'enchaînement de cinq tâches différentes, correspondant aux cinq composantes mentionnées précédemment, le scénario permet de lier l'amont à l'aval (sous forme d'étude de cas), la prise en compte d'un contexte (par le biais de la problématique et du cadrage), la prise en compte des interlocuteurs (à l'aide d'un entretien téléphonique et du face à face) ainsi que leurs rôles et statuts.

Ces conditions facilitent d'autant, d'ailleurs, la prise en charge de l'évaluation pragmatique, les candidats étant amenés à réaliser une performance, en situation de communication, et donc à dépasser le simple stade de la connaissance.

Ainsi, au savoir requis s'ajoute le savoir-faire dans le pouvoir-agir.

IV.4.3. Un candidat dynamique et actif

Loin de subir un examen classique dans lequel les comportements sont standardisés et les réactions (voire actions) sont aseptisées, les candidats du DCL doivent agir (par la prise de notes et la sélection d'informations en phases 1 et 2), réagir (lors de l'entretien téléphonique et la présentation d'une proposition en phases 3 et 4), anticiper (phase 4) et synthétiser (phases 4 et 5).

L'ensemble des activités est au service de la « mission » que le candidat doit prendre en charge, mission qui sera assumée avec plus ou moins d'efficacité et pour laquelle un degré d'opérationnalité lui sera conféré.

Plaçant le « sujet-candidat » au cœur du dispositif, le système amène à faire des choix, prendre une position et la justifier ou l'expliquer, en utilisant les stratégies nécessaires pour parvenir au but de la mission (faire une proposition). Il est inutile de préciser qu'il n'y a pas de bonne solution attendue, que toute proposition est recevable. Seuls les moyens (linguistiques et pragmatiques) pour parvenir à la réalisation finale de la tâche seront pris en considération au travers des différentes grilles d'évaluation utilisées. L'examineur, quant à lui, n'aura plus un rôle de « sanctionneur » de fautes et d'erreurs, mais plutôt un rôle de facilitateur de communication, orienté sur la mise en confiance (dans le respect de son rôle), la façon d'amener le candidat à donner le meilleur de lui-même (dans le respect de la mission donnée), tout en lui laissant une latitude de fonctionnement, de raisonnement et de réactivité.

Si l'évaluation « pose et suppose l'autre », le DCL offre cet événement interactif, non fondé sur une notation globale de l'évaluateur, mais bien axée sur une véritable

négociation puisqu' intégrant une négociation du résultat de la mission confiée autour d'une réelle négociation de sens, nécessaire à l'appréciation même de la réalisation de cette mission.

IV.4.4. Une évaluation ancrée sur le Cadre européen commun de Référence

Référence à un niveau

La référence au Cadre Européen Commun de Référence fait dorénavant partie des réflexes marketing des certificateurs ou de concepteurs de tests, toutes origines confondues, qui plus est. En effet, il est fort facile (et rapide) de se décréter en phase avec tel ou tel niveau B1 ou d'afficher telle épreuve du ressort de tel niveau B2.

La lecture des définitions générales peut induire de telles grilles d'équivalences ! Cependant, l'alignement avec le Cadre européen commun de Référence devient plus complexe dès qu'on essaie de prendre en considération les descriptifs (par niveau) des multiples échelles de descripteurs proposées. En effet, les intitulés eux-mêmes (cf. annexe 2) de ces échelles de descripteurs posent la question de l'instrument de mesure qui permet de vérifier l'atteinte (ou non) de ces descripteurs, avec, en corollaire, un double problème. Tout d'abord, ces échelles de descripteurs s'inscrivent plutôt dans un cadre de formation et sont des repères de niveaux requis pour telle ou telle activité en contexte formation. Ensuite, il n'est aucunement question de critères d'évaluation puisqu' aucun indicateur de réussite ne figure dans ces descripteurs.

Référence à une mesure de compétence ?

Ces échelles de descripteurs fournissent des pistes intéressantes d'activités à prendre en compte dans la perspective d'une mesure de compétence en langue.

Le terme « compétence » s'impose ici, car les 4/5 de ces échelles de descripteurs concernent bien la façon dont la langue est utilisée, avec contextes, interlocuteurs et situations possibles.

Le code linguistique n'est pas la cible première. L'angle d'approche repose sur les aptitudes réelles à utiliser la langue lors de telle ou telle activité communicative.

L'intérêt serait de pouvoir utiliser un support d'évaluation capable d'offrir une grande variété de ces activités communicatives afin de pouvoir effectivement prétendre à les mesurer ou, du moins, à mesurer les performances réalisées dans le cadre de certaines de ces activités.

L'idéal serait d'y intégrer l'approche par les tâches et le milieu professionnel, le tout dans un aspect holistique, où tout serait connecté, dans un souci de respecter le schéma communicatif, de l'amont à l'aval. Pour atteindre cet « idéal », il faudrait tout simplement pouvoir intégrer dans l'évaluation les sept échelles de descripteurs relatives aux stratégies communicatives.

Et le DCL, dans tout cela...

C'est précisément ce qu'a cherché à faire l'équipe du DCL. De fait, lorsqu'on analyse un scénario et les grilles d'évaluation afférentes, on se rend compte que plus de 75% de ces échelles de descripteurs sont prises en considération.

Le principe de validité est respecté, car l'outil mesure précisément ce pourquoi il a été fait, à savoir la compétence en langue (et non la connaissance) en milieu de travail, au travers d'une simulation de tâches réalisables en milieu professionnel. L'adéquation entre degré d'opérationnalité à détecter et système d'évaluation utilisé est avérée. Ce système repose sur le cahier des charges des concepteurs de scénarios ainsi que sur les

grilles d'évaluation utilisées dont les critères figurent en annexe 3.

Les résultats identiques (mêmes degrés obtenus) de l'évaluation effectuée par plusieurs examinateurs tendent à prouver la fiabilité du système.

Quant au principe de faisabilité, il est à l'origine de la deuxième maquette du DCL. En effet, les premières grilles d'évaluation comportaient un nombre de critères supérieur à 6, pour 2 d'entre elles. La nouvelle définition de ces grilles, rendue possible après un énorme travail du Conseil scientifique du DCL sur les corrélations de critères/sous-critères a permis d'atteindre un seuil beaucoup acceptable (et fiable) pour les examinateurs. Parallèlement, une redistribution des activités d'évaluation a contribué à améliorer l'organisation même du diplôme et de sa passation. Cette ré-organisation est essentiellement due aux modifications apportées à la maquette d'examen (cf. annexe 4), consécutives à l'introduction du téléphone (phase III) et à l'inversion des dernières phases (IV et V).

Conclusion

Les orientations mêmes du DCL, ancrées sur l'analyse de besoins en entreprises, permettent lorsque ce système est retenu comme outils d'évaluation, de mettre en place une formation qui, au niveau de l'amont, répond aux demandes des professionnels et au niveau de l'aval est validée en adéquation avec les besoins professionnels. Le Diplôme de Compétence en langue semble donc illustré parfaitement la démarche selon laquelle analyse de besoins + évaluation = formation !

Annexe 1

Nom de l'Entreprise:

Fonction de l'interviewé:

La liste ci-dessous permettra de déterminer les différents types de situations, de contacts, et d'activités langagières en langue anglaise que vous seriez susceptible d'accomplir dans la vie professionnelle. Pour chaque item sur la liste, veuillez indiquer sa fréquence dans votre vie professionnelle en cochant la case correspondante.

Contexte professionnel - occurrence en anglais	très souvent	assez souvent	assez rarement	jamais
Situations de Communication:				
Téléphone				
Réunions				
Voyages				
Foire / Salons				
Congrès				
Correspondance écrite				
Conférences				
Contacts avec:				
Clients				
Fournisseurs				
Visiteurs				
Collègues				
Supérieurs hiérarchiques				
Filiales				
Maison mère				
autre (précisez)				
Activités langagières:				
à l'oral:				
Faire une présentation lors d'une réunion				
Expliquer un processus				
Commenter des tableaux, des chiffres				
Faire une présentation lors d'un congrès scientifique				
Organiser une visite d'usine, de site				
Donner des consignes				
Suivre des consignes				
Participer aux discussions lors des réunions				
Échanger des informations				
Faire passer des entretiens				
Animer une équipe				
Négocier des contrats / accords				
Faire de l'interprétariat				
Accueillir des clients / collègues étrangers				
Participer aux échanges sociaux (loisirs, famille, sports...)				
Prospecter sur des marchés étrangers				
Présenter des produits, des services				
Autre (précisez):				

Annexe 2

Les descripteurs dans le Cadre européen commun de Référence

Activités communicatives

R É C E P T I O N	Oral	- Compréhension générale de l'oral Comprendre une interaction entre locuteurs natifs Comprendre en tant qu'auditeur Comprendre des annonces et instructions Comprendre des émissions de radio et des enregistrements
	Audiovisuel	- Comprendre des émissions de télévision et des films
	Écrit	- Compréhension générale de l'écrit Comprendre la correspondance Lire pour s'orienter Lire pour s'informer et discuter Lire des instructions
I N T E R A C T I O N	Oral	- Interaction orale générale Comprendre un locuteur natif Conversation Discussion informelle (entre amis) Discussions formelles et réunions Coopération à visée fonctionnelle Obtenir des biens et services Échanges d'information Interviewer et être interviewé
	Écrit	- Interaction écrite générale Correspondance Notes messages et formulaires
P R O D U C T I O N	Oral	- Production orale générale Monologue suivi ; décrire l'expérience Monologue suivi ; argumenter (Débat) Annonces publiques S'adresser à un auditoire
	Écrit	- Production écrite générale Écriture créative Essais et rapports

Travail discursif

Texte	Prendre des notes (au cours de séminaires ou de conférences)
	Traiter un texte

Stratégie communicative

Réception	Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit)
Interaction	Tours de parole Coopérer Faire clarifier
Production	Planification Compensation Contrôle et correction

Annexe 3

Evaluation CECR /DCL		Compétence	communicative langagière
CECR	Échelles de démonstration		Critères / sous-critères DCL
Linguistique			
Étendue	Étendue générale		Syntaxe / Groupe Verbal / groupe nominal
Maîtrise	Maîtrise du vocabulaire		Lexique
	Correction grammaticale		Groupe verbal/ groupe nominal/ questionnement
	Phonologie		Phonologie
	Orthographe		Graphie
Sociolinguistique	Correction sociolinguistique		Règles culturelles III
			Adaptation au contexte professionnel IV et V Lisibilité V
Pragmatique	Souplesse		Interaction IV
	Tours de parole		Gestion de l'interaction III
	Développement thématique		Recherche d'information III
	Cohérence et cohésion		Réalisation de la mission IV et V
	Aisance à l'oral		Conduite de l'échange / réactivité IV
	Précision		Qualité de l'information V Gestion de l'information IV

Annexe 4

Un scénario unique en cinq phases

Phase	Durée	Composante	Activité
1	1 h 30 mn	Réception	- collecter des informations à partir de documents écrits
		Compréhension de l'écrit	- restituer des informations après sélection et analyse (fiches, questionnaires...)
2		Réception	- Collecter des informations à partir de documents sonores et visuels
		Compréhension de l'oral	- Restituer des informations après sélection et analyse (fiches, questionnaires)
3	10 mn	Réception/Production	- Collecter des informations à partir d'une source interactive (téléphone)
	7' d'entretien	Interaction	
	20 mn	Production	- Présenter, argumenter et négocier
4	20 mn	Expression orale	
		Interaction	
		12' d'entretien	
5	40 mn	Production	- Rédiger selon un format donné (rapport, lettre, consignes...)
		Expression écrite	

Bibliographie

- Bachman, L. F. 1995. *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L. F. et Palmer A.S. 1996. *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Conseil de l'Europe. 1998. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.
- Chardenet, P. 1999. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, Éditions de l'Harmattan, Paris.
- De Landsheere, G. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris.
- Moiraud, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, PUF, Paris.
- Conseil de l'Europe. 1988. *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes -Volume 1 : contenu et portée*, Strasbourg.
- Van Ek, J.A. et Trim, J.L.M. 1991. *Threshold Level 1990*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Notes

¹ Voir Norme des Espaces Langues de l'Education Nationale – GIL - 1994

² A titre d'exemples : Analyse des métiers d'agents commercial « train » et d'agent commercial « gare » sur 6 régions en France (GIL, 1990-1991) ; analyse des métiers chauffeurs de taxi sur les villes de Paris et Lyon (GIL 1993) ; analyse du métier de gardien de musée en Ile de France (DAFCO de Paris 1993) ; analyse des activités langagières en milieu professionnel via un panel d'environ 50 entreprises de secteurs professionnels et de tailles différents dans les régions Bourgogne, Haute Normandie et Rhône Alpes (DCL, 1993, 1994), analyse des besoins en langues de 750 personnes en Roumanie dont 1/3 d'étudiants en filières professionnalisantes (Leonardo/ Europolyglot, 1997-1998)

³ Groupe Interacadémique Langues 2001

⁴ Dans Présentation et Référentiels DCL : CNDP, oct. 2003