

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : MYTHES DU LANGAGE ET DÉFIS POUR LA RECHERCHE

SIMONA PEKAREK DOEHLER
Université de Neuchâtel

1. Introduction

Loin de se présenter comme une tâche prioritaire des enseignants ou une procédure spécifique aux chercheurs dans le domaine du *language testing*, l'évaluation des compétences en langue relève des activités à la fois pratiques et scientifiques quotidiennes. Elle s'inscrit d'une part dans la pratique communicative des acteurs : à travers leurs échanges verbaux, ceux-ci rendent reconnaissables leurs compétences et les traitent comme objets d'appréciation mutuelle (par le biais de pratiques récurrentes comme les auto- et hétéro-corrections), non sans formater du même trait les dimensions identitaires de leur rencontre et les rapports plus ou moins asymétriques entre eux (p.ex. expert vs apprenant). L'évaluation des compétences en langue relève d'autre part des procédés scientifiques mobilisés par les chercheurs, tant dans les domaines de l'acquisition et de la didactique des langues que dans l'étude des interactions en classe. Au sein de ces divers domaines, l'évaluation représente à la fois la réponse à des pertinences sociales, éducatives et scientifiques (et leur reconnaissance par les instances supérieures) et le garant même de la légitimité scientifique de l'entreprise en cours ; les résultats de celle-ci sont mesurés à l'échelle de leur contribution possible à l'optimisation des dispositifs scolaires ou encore à l'identification de stades développementaux (et donc de niveaux de compétences). Sous tous ces aspects, l'évaluation des compétences engage de manière centrale la responsabilité des chercheurs face aux réalités individuelles, institutionnelles, sociales, voire socio-politiques qu'ils interrogent.

Dans cet article, je souhaite examiner un certain nombre de défis que pose l'évaluation des compétences en langue dans l'optique de nos pratiques de chercheur(e)s en linguistique appliquée. Sur cette base, je plaiderai pour une pratique 'écologique' d'évaluation qui rende compte de la nature constitutivement sociale, dynamique et contextuelle du langage. Cet objectif s'inscrit dans des pratiques scientifiques que moi-même autant que de nombreux contributeurs à ce volume partageons avec Cecilia Serra. L'un des tout récents articles de Cecilia (Serra, 2007) - qui porte le titre significatif "Assessing CLIL [Content and Language Integrated Learning] at Primary School" - montre de manière exemplaire l'importance scientifique, éducative et politique des procédés d'évaluation (en l'occurrence dans un contexte d'enseignement immersif en contexte plurilingue) tout en profilant leur triple dimension évaluative : évaluation des compétences des élèves, qui à son tour est instrumentale dans l'évaluation des dispositifs d'enseignement, qui à son tour fournit une base (possible) pour les prises de décision politiques quant à l'implémentation de dispositifs scolaires (tels que l'immersion) ou à l'implémentation d'échelles d'évaluation et de standards de référence d'une valeur globalisante variable. Dans cette optique, je souhaite - à travers ces

quelques pages - alimenter et prolonger le dialogue enrichissant et fructueux que nous menons avec Cecilia dans un esprit interactionniste critique et dans le cadre d'une idéologie résolument plurilingue.

2. L'évaluation des compétences comme pratique sélective de valorisation sociale

Les enjeux sociaux liés à l'évaluation se profilent clairement face à la circulation et à la valorisation publiques de la notion de compétence. Celle-ci a depuis longtemps cessé d'être un simple descripteur des habiletés des sujets sociaux pour devenir un moyen de valorisation et de légitimation d'expertises individuelles et de groupe. L'évaluation même de l'objet 'compétence' est par conséquent une affaire éminemment - et inévitablement - sociale et politique (cf. McNamara, 2000 ; Shohamy, 2001). Elle l'est dans un double sens. D'une part, elle s'articule à l'appréciation de la part des instances supérieures - politiques, éducatives, académiques - à l'égard des pertinences sociales des objets potentiels de l'investigation scientifique (d'où son inscription dans un tissu résolument social et historique et dans les systèmes de valeurs et de valorisation y relatifs). D'autre part - et à l'inverse - les pratiques et les critères d'évaluation institutionnalisés sous forme de dispositifs scientifiques ou scolaires jouent un rôle de *filtre* par rapport aux dimensions des compétences reconnues comme pertinentes et méritant d'être acquises et étudiées comme 'capital' effectif ou symbolique sur le marché scolaire ou social (cf. déjà Bourdieu, 1984). Pour ce qui concerne la recherche, on pensera à la définition de la "variété de base", hautement intéressante et beaucoup citée, mais aussi sélective par rapport à l'ensemble des éléments possibles à identifier (et méritant d'être étudiés) au niveau basique du développement de la compétence de communication. Dans le domaine éducatif, on pensera aux échelles d'évaluation et aux standards de référence sur les plans international et national, tels le Portfolio Européen des langues ou le projet HarmoS. Les pratiques évaluatives dans tous ces contextes contribuent à définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, pragmatiques, interactives?), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, l'écrit, le discours formel, le discours spontané?); elles contribuent par là même à définir *qui* est doté d'une compétence légitime ou non. Ici réside le pouvoir des pratiques d'évaluation, qui dotent d'une autorité certaine ceux qui les contrôlent; car ce qui est dans le fond en jeu - pour reprendre les termes de Foucault et de Lyotard - c'est la définition même du savoir légitime et son institutionnalisation sociale.

Ce point soulève de manière centrale la question des bases sur lesquelles les choix sélectifs sont effectués, soit la question de la définition de la compétence en langue qui sous-tend les différentes pratiques et dispositifs. Aujourd'hui, cette question se profile de manière d'autant plus centrale que nos sociétés sont traversées par une pluralité de pratiques langagières - tant des locuteurs natifs que des locuteurs non

natifs - et par une pluralité de leurs interprétations scientifiques. Comment, dès lors, penser l'évaluation des compétences face à la reconnaissance de la nature éminemment plurilingue des besoins et des pratiques communicatives des acteurs sociaux ? Comment la penser dans l'optique de la nature foncièrement située, et donc socio-historiquement ancrée (et non pas universelle) de toute compétence ? Comment la penser en vue de la dynamique de valorisation et de standardisation sociale qui structure les pratiques communicatives tout en étant structurée par elles ? Ces questions ne profilent que quelques-uns des défis que pose l'évaluation des compétences à l'heure actuelle.

3. L'évaluation des compétences comme défi et comme responsabilité des chercheurs

La réflexion critique sur l'évaluation des compétences en linguistique appliquée peut être menée à la lumière de développements théoriques récents, qui déstabilisent foncièrement certaines idées reçues quant à la définition de l'apprenant, la nature de l'apprentissage, et l'objet même de l'acquisition. Se positionnant aux antipodes du "mainstream" en recherche sur l'acquisition des langues (voir Firth & Wagner, 1997 ; Mondada & Pekarek, 2004), les travaux issus de la théorie socioculturelle (p.ex. Lantolf, 2000) et de l'analyse conversationnelle (p.ex. le no spécial de *Modern Language Journal*, 2004, vol. 88/4) soulignent que le langage est un phénomène éminemment social, et que l'apprentissage du langage est une pratique sociale, ancrée dans l'activité contextualisée de l'apprenant, et non pas une affaire purement cognitive qui aurait trait au développement de l'apprenant en réponse à l'environnement linguistique dans lequel il est placé. Sur cette base, les courants socioculturel et socio-interactionniste déconstruisent un quadruple mythe qui semble dominer de nombreux travaux sur l'acquisition - notamment d'orientation cognitiviste - et qui n'est pas sans avoir un impact décisif sur la manière dont sont appréhendées les compétences de l'apprenant : le mythe du locuteur natif ; le mythe du locuteur monolingue ; le mythe du 'lonely speaker' - soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ; le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui, une fois acquises, seraient transposables d'un contexte à l'autre. En reprenant chacun de ces points par la suite, j'identifierai en quoi la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage - et par conséquent des compétences en langue - représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation des niveaux de compétences.

3.1 Le mythe du locuteur natif

L'évaluation ne peut se faire sans point de référence. La notion de locuteur natif est symptomatique de l'établissement, implicite ou explicite, d'un tel standard - idéalisé, mais rarement atteint - par rapport auquel s'auto-évaluent les apprenants, s'orientent les échelles d'évaluation, et s'articulent les appréciations scientifiques des compétences en langue. Que ce standard soit établi en fonction du locuteur natif ou d'un stade intermédiaire idéalisé n'est pas pertinent pour notre discussion ici. Il s'agit de l'idéalisation même de ce standard, ainsi que sa valeur générale ou sa

représentativité assumée, qui constituent ici l'enjeu central. Malgré la reconnaissance de la diversité des pratiques communicatives individuelles et communautaires et de la diversité des profils d'apprenants, de nombreuses facettes de cette idée, à la fois linguistiques et identitaires (voir les discussions critiques de Davis, 2003 et McNamara, 2003), continuent à dominer la linguistique appliquée. La binarité *locuteur natif* - *locuteur non natif* (LN-LNN), si fréquemment invoquée, en est sans doute symptomatique. Le grand débat scientifique actuel sur le facteur âge dans l'acquisition - quel âge de début d'apprentissage permet d'atteindre la maîtrise du natif? - l'est aussi.

Or, la pertinence de la notion de locuteur natif peut être remise en question sur plusieurs plans.

- On retiendra d'abord que la binarité LN et LNN repose sur des catégories éminemment étiques dont la réalité concrète dans le processus de communication est loin d'être évidente. D'un point de vue émique, ciblé sur les activités et les orientations incarnées des acteurs eux-mêmes, le natif peut ou non se positionner en expert, le non-natif peut ou non se positionner en apprenant. Rien ne nous indique en fait que les statuts de natif et de non-natif, tant que ceux d'expert et d'apprenant, soient a priori pertinents pour caractériser les pratiques langagières en situation de communication dite exolingue.
- On retiendra ensuite que le locuteur natif n'est souvent pas le participant de référence aux pratiques communicatives : ces pratiques mobilisent fréquemment une *lingua franca* ou encore des répertoires pluriels (cf. pt 3.2 infra), donnant lieu à un parler bilingue ou plurilingue dans des contextes communicatifs hautement efficaces.
- On retiendra enfin que les compétences des natifs - et des non-natifs - sont extrêmement diversifiées, spécifiques à des domaines d'emploi, variables en fonction des situations sociales ; l'acquisition elle-même se poursuivant à travers toute une vie, son produit (la compétence) est transitionnel, situationnel, fondamentalement dynamique et pluriel (cf. pt 3.4 infra).

Soulignant l'hétérogénéité des profils des locuteurs et des pratiques langagières, les points susmentionnés problématisent de manière centrale la possibilité de définir un standard de référence généralisable à l'échelle duquel les compétences en langue pourraient être mesurées ; toute conceptualisation idéalisée à valeur généralisante d'un niveau de référence est en décalage fort avec la réalité communicative des acteurs sociaux et la diversité de leurs parcours, qui se forment sur la base de l'adaptation continue des ressources communicatives aux circonstances locales.

3.2 Le mythe du locuteur unilingue et le défi du plurilinguisme

L'un des grands impacts que le mythe du locuteur natif a eu au sein des différents volets de la linguistique appliquée se traduit par l'image unitaire, quelque peu monolithique de la compétence, et la vision unilingue de celle-ci. Dans le domaine éducatif autant que dans la recherche sur l'acquisition des langues, la notion de compétence

reste foncièrement attachée à une idéologie unilingue, qui se traduit justement par le monopole du locuteur dit natif unilingue comme point de référence explicite ou implicite pour la description des compétences en langue. En tant qu'objectif d'acquisition ou d'enseignement, la compétence est décrite en fonction d'une maîtrise (idéalisée) d'une L1 par un locuteur (idéal) natif; en tant qu'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction de la maîtrise assumée de ce même sujet monolingue; quand elle est enfin comprise en termes d'un stade atteint par l'apprenant, elle est conçue comme un système monolingue - certes intermédiaire - mais qui est en route vers le développement d'une compétence "native", elle aussi monolingue. Sur tous ces plans, on constate en outre une conception additive du plurilinguisme (cf. Lüdi, 2006), selon laquelle on mesure séparément les compétences en langue 1, 2, 3, etc.

Or, à la lumière des développements sociaux et scientifiques récents, cette conception pose un triple problème.

- D'une part, elle est en décalage par rapport à la réalité communicative de l'apprenant, que ce soit en classe de langue ou ailleurs. Pour l'apprenant, tout comme pour le sujet dit bilingue, la L1 joue non seulement un rôle fonctionnel dans la résolution de divers problèmes communicatifs, mais elle peut également être mobilisée sous forme de code-switching dans le cadre d'une véritable stratégie de communication bilingue (cf. Lüdi, 2004; Py, 1997; Serra, 1999).
- D'autre part, comme le souligne récemment Lüdi (2004, 2006), la perspective monolingue est incompatible avec les objectifs éducatifs profilés notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe et des propositions qui en découlent aux niveaux nationaux : en réponse à la nature de plus en plus plurilingue de nos sociétés et des besoins linguistiques pluriels et différenciés qui en résultent, l'objectif visé pas l'enseignement des langues secondes et étrangères est non pas la maîtrise parfaite d'une ou de deux langues, mais l'acquisition de répertoires pluriels qui seraient opérationnels dans les situations de communication concrètes au sein de nos sociétés de plus en plus plurilingues.
- Enfin, la représentation unilingue de la compétence est incompatible avec la réalité psychologique et neurologique de la personne maîtrisant plusieurs langues : les recherches récentes dans ce domaine montrent bien que le bilingue n'est pas deux monolingues en une personne, mais dispose bien d'une compétence langagière originale, configurant de manière complexe les systèmes provenant de deux ou plusieurs langues, et cela à la fois en termes de savoir linguistique et de traitement linguistique (voir p.ex. la notion de "language mode" chez Grosjean, 2001). Cela signifie que les langues que nous parlons ne relèvent pas de deux tiroirs totalement séparés dans notre cerveau, mais d'un ensemble de ressources qui s'articulent de manière complexe et créative les unes par rapport aux autres.

Une façon alternative de voir l'apprenant d'une L2 consiste donc à le concevoir comme un bilingue en devenir, et peut-être même un bilingue tout court - dans la mesure où le bilinguisme est compris comme l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues.

Une voie actuellement beaucoup débattue dans cette direction a été proposée par Vivian Cook. Cook (1991) forge la notion de *multicomptence* pour souligner le fait que l'individu qui possède plusieurs langues dispose d'un système linguistique qui diffère sensiblement du système dont peut disposer le monolingue ; ce système intègre de manière complexe les ressources provenant de deux langues dans un tout que Cook appelle "the compound state of mind with two grammars" (Cook, 1991 : 112). Cook conclut que la compétence d'un apprenant avancé d'une L2 doit être comparée et mesurée en fonction d'un locuteur bilingue et non pas d'un natif monolingue. Il propose une compréhension des locuteurs d'une L2 comme des "successful multicompetent speakers, not failed native speakers", libérant ainsi une partie de la recherche des modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé.

Dans cette optique se profile la nécessité de rendre compte, dans les pratiques évaluatives, des ressources plurilingues mobilisées par les apprenants : celles-ci ne sont pas a priori lisibles comme traces de 'lacunes' dans le répertoire verbal, mais témoignent d'une compétence communicative qui se formate en vue et en réponse à la nature plurilingue de nos échanges et sociétés actuelles. Ceci déstabilise foncièrement l'idée même de l'enseignement d'une langue seconde et de l'acquisition d'une langue seconde, mais ne rend pas moins urgente la révision de définitions trop monoglossiques des compétences et pratiques communicatives en langue.

3.3 Le mythe du locuteur 'monologal', seul responsable de sa production

Dans la pratique communicative en face-à-face, les compétences en langue s'inscrivent dans l'interlocution, la production d'un locuteur s'articulant à celle d'autrui au fil de l'organisation séquentielle des activités mutuelles à travers le changement des tours de parole. Alors que les travaux interactionnistes ont largement documenté les différentes facettes de cette articulation (pour les langues secondes, voir récemment Arditty, 2004 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001 ; Pekarek Doehler, 2006b et les travaux réunis dans le *Modern Language Journal*, 2004 : 88/4), un modèle de référence dialogal du langage reste largement à développer. Aussi savons-nous peu sur ce que constitue - de manière concrète - la compétence d'interaction. Sur cette base, il étonne peu que les conceptions courantes de la compétence restent attachées à une vision foncièrement monoglossale du langage et de sa maîtrise, centrée sur la production du sujet parlant, dont l'interlocuteur reste virtuel, voire absent (pour des critiques, voir De Pietro, 2002 ; Vasseur, 2002 ; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). La sous-exploration notable des dimensions proprement interactives des pratiques et des capacités langagières dans les débats éducatifs et didactiques actuels en est symptomatique. On citera à ce sujet les discussions courantes autour des différentes composantes de la compétence de communication, où la dimension interactive est présente, mais sous forme généralisée, se traduisant souvent par l'étiquette très large de communication en face-à-face, alors que d'autres types de pratique langagière reçoivent des traitements bien plus différenciés.

Or, ce fait a un impact clé sur les choix évaluatifs, tant dans le cadre de l'enseignement que dans celui de la recherche. Faute de critères opérationnels pour juger des capacités proprement interactives des sujets, celles-ci restent massivement à l'écart des procédures d'évaluation. Même dans des dispositifs de tests interactifs (interview, jeu de rôle) ou dans l'appréciation de productions des apprenants au sein de situations en face-à-face, les critères d'évaluation restent massivement centrés sur ce que l'apprenant sait faire - c'est-à-dire sait faire seul (bien que face à autrui), indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles et interactives de la situation d'évaluation. On observe ici clairement l'institutionnalisation de pratiques évaluatives sélectives qui relèvent bien d'une réification même de la notion de compétence.

De manière intéressante, on peut évoquer ici un potentiel méconnu des pratiques évaluatives à structurer les pratiques langagières des apprenants. Dans l'étude citée en introduction, Serra (2007) note comment la pratique de l'évaluation orale (par le biais d'interviews) a eu un impact bénéfique sur les procédés de sollicitation mobilisés par les élèves sous forme de séquences de réparation auto-initiées (demandes de mots) : "Oral testing brought in the explicit use of conversational repair sequences, that were to become a conversational routine all along" (p. 6). Cela représente un effet hautement intéressant de *dispositifs* évaluatifs interactifs. Mais qu'en est-il des critères d'évaluation de la parole-en-interaction ?

La reconnaissance de la dimension interactive demeure peut-être le plus grand défi (et la plus grande responsabilité) pour la pratique d'évaluation des compétences communicatives des apprenants d'une langue : il s'agit de trouver des moyens opérationnels qui permettent de rendre compte du fait que ce qui est pertinent pour l'engagement et la réussite dans l'échange communicatif n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul (car, en réalité, il ne le fait pas seul !), ou sait faire face à autrui, mais ce que l'apprenant arrive à faire avec autrui, dans l'interlocution et au sein de contextes communicatifs les plus divers. Tant que nous ne disposons pas de ces moyens, nous ne sommes pas en mesure de rendre compte à leur juste titre des compétences communicatives des participants que nous étudions.

3.4 Le mythe de la cognition individuelle et de la compétence universellement disponible

Le mythe du locuteur seul et isolé nous rappelle enfin une vision spécifique de la cognition qui la relègue à l'individu - seul -, perpétuant une dichotomie stricte entre le cognitif et le social, l'individuel et le collectif, l'interne et l'externe. Or, cette vision d'une cognition totalement isolée par rapport aux pratiques sociales du sujet - et donc par rapport aux dimensions actionnelles et socioculturelles de celles-ci - est fortement remise en question, depuis Vygotsky (1985 [1934]), par un nombre croissant de travaux (p.ex. Firth & Wagner, 1997, dans le contexte de l'acquisition des langues secondes). Certaines approches socioculturelles et conversationnelles actuelles soulignent en effet

l'idée que les capacités de pensée et d'agir se déploient et se (re)configurent au cours des activités pratiques et au sein des processus interprétatifs situés des acteurs (Lantolf, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

Cette reconnaissance a des implications fondamentales sur la manière de comprendre - et par conséquent d'évaluer - la production de l'apprenant. Celle-ci n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de l'interprétation que l'apprenant fait de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de ses propres activités à celles d'autrui. Du coup se trouve profondément révisée l'idée selon laquelle les compétences - une fois acquises - seraient universellement disponibles ; les compétences apparaissent au contraire comme hautement sensibles aux contextes de leur déploiement, s'inscrivant tant dans le *hic* et *nunc* du déroulement séquentiel des activités que dans leur formatage socio-historique qui se matérialise à travers des routines conversationnelles, et des formats interactifs récurrents (Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Cette hétérogénéité inscrite dans le langage et son caractère situé profilent de manière exemplaire ce qui apparaît comme la tension-clé au sein de toute évaluation : le problème de la contextualisation. La validité d'un test réside justement en ce que la performance particulière (au sein du test) révèle un potentiel pour une performance ultérieure, soit donc preuve d'une capacité sous-jacente qui est transférable à d'autres situations et donc généralisable (cf. McNamara, 2000). Paradoxalement, le test doit donc être considéré comme étant doté d'un degré de neutralité contextuelle et d'universalité qui contraste avec la contextualisation de toute pratique langagière et de toute compétence. En ce sens, la nature éminemment dynamique et contextuelle des compétences représente un défi central pour toute tentative de généralisation à partir d'une compétence évaluée et dans toute entreprise de standardisation et d'établissement d'échelles de référence, car elle relativise la possibilité même du transfert des compétences d'une situation à une autre, d'un contexte social à un autre, ou d'un type de pratique discursive à un autre.

4. Conclusions

Pourquoi la déconstruction de ces mythes nous semble-t-elle pertinente dans le cadre d'une réflexion critique sur l'évaluation des compétences ? D'abord, parce que toute évaluation met en jeu des valeurs et des valorisations sociales ; elle constitue une pratique sélective par rapport aux dimensions des compétences à évaluer (oral vs écrit, monologal vs interactif, monolingue vs plurilingue) et des sujets qui en disposent (ou non). Ensuite, parce que l'effet d'institutionnalisation de ces pratiques se fait clairement remarquer ; ainsi, suite à l'étude Pisa, on observe une prolifération de recherches (et de discussions) liées aux capacités de lecture. Enfin, parce que l'effet des

lacunes dans le savoir scientifique se fait également ressentir ; ainsi, dû au manque de critères d'évaluation opérationnels des compétences de production orale et notamment interactives, l'interaction a été pratiquement éliminée du projet HarmoS - projet censé toutefois établir des standards de niveaux de compétences pour l'enseignement des langues premières et secondes en Suisse, qui sont à leur tour censés servir par la suite à des évaluations externes (monitorage de l'éducation) et fonctionner comme points de référence pour les enseignants. On voit ici clairement se matérialiser l'effet d'institutionnalisation des pratiques sélectives d'évaluation (et de réification de la notion même de compétence). On y reconnaît toutefois aussi les retombées, au niveau éducatif et socio-politique, des lacunes dans le savoir scientifique, sous forme de définition de normes, de mesures, de standards, qui filtrent des (dimensions de) compétences et (dé)valorisent les sujets qui en disposent (ou pas), ceux-ci étant à l'avenir évalués sur la base des standards (sélectifs) couramment pratiqués.

Face à l'hétérogénéité des pratiques langagières, la question n'est pas de savoir ce que constitue la 'bonne' compétence (et qui est, par conséquent, un 'bon' locuteur). Mais en même temps, si nous souhaitons élaborer des échelles d'évaluation, des standards de référence, ou encore connaître les stades développementaux dans l'acquisition d'une langue seconde, la question doit inévitablement être posée sous une forme ou une autre.

Impasse ? Peut-être ! Mais l'enjeu pourrait être similaire à celui du paradoxe de l'observateur identifié par Labov (1972) - avec effet différé en ce qui concerne l'évaluation : en observant la réalité, nous contribuons à la forger : en évaluant les compétences, nous contribuons à établir une vision (lacunaire ? uniformisée ? monolingue ? ou alors plurielle ? variable ? dynamique ?) d'une réalité foncièrement complexe et plurielle. Que faire alors ? La solution de Labov consistait à adapter les pratiques d'observation autant que possible aux circonstances locales. Dans cette optique, deux développements me semblent extrêmement importants et méritent d'être approfondis. D'une part, il s'agit de considérer l'*action* langagière comme l'axe central autour duquel s'organise l'évaluation ; le langage en action est justement un langage hautement contextualisé, utilisé à toutes fins pratiques, au sein de domaines actionnels spécifiques, localement accomplis et socioculturellement élaborés (il s'agit ici d'une voie clairement entamée par le Cadre Européen de Référence). Deuxièmement, comme l'a récemment souligné Lüdi (2006), il s'agit de réarticuler les échelles globales à des profils différenciés, donnant lieu à des profils d'utilisateurs plus fins qui sont orientés vers des domaines d'emploi plus locaux et qui permettent de formuler des objectifs d'apprentissage plus ciblés sur les besoins des populations en question.

Face à la complexité du processus évaluatif, à l'hétérogénéité des pratiques langagières, à la nature dynamique des compétences en langue, et à la sensibilité des enjeux socio-politiques qui y sont attachés, des pratiques d'évaluation et de standardi-

sation 'écologiquement' sensibles s'imposent. Parallèlement à une approche 'écologique' de l'apprentissage des langues secondes qui reconnaît le caractère interactionnel, contextuel et parfois non linéaire de l'utilisation du langage et de son acquisition (cf. Kramsch, 2002), une *pratique 'écologique' d'évaluation* devrait rendre compte de la nature constitutivement sociale du langage : la compétence (et avec elle la différence entre individus et groupes) ne se définit pas par la maîtrise d'un code (unilingue, bilingue, multilingue ou relevant simplement du locuteur natif), mais est liée à la qualité et à la variété des pratiques mises en œuvre dans une variété de contextes communicatifs et au sein des pratiques communautaires (et des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991)) pertinentes pour les sujets en question. Rendre justice au fait que les sujets que nous évaluons ne sont pas des entités cognitives isolées, mais des "individuals-in-society-in-history" (cf. Hall et al., 2006) apparaît dans cette optique comme une condition indispensable pour toute pratique d'évaluation. C'est là, peut-être, que réside la responsabilité des chercheurs et des évaluateurs : ne pas perdre de vue les petites *narratives*, comme le dirait Lyotard (1979) - les réalités locales, situées - face aux grands récits.

Bibliographie

ARDITTY, J. (2004) : Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère - AILE*, **21**, 167-201, <http://aile.revues.org/document1733.html>.

BOURDIEU, P. (1984) : *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.

COOK, V.J. (1991) : The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, **7**, 2, 103-117.

DAVIS, A. (2003) : *The native speaker : Myth or reality*. Multilingual Matters (2nd revised edition).

DE PIETRO, J.-F. (2002) : De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. In : Castelotti, V. & Py, B. (ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : *Notions en Question*, **6**, 51-60.

FIRTH, A. & WAGNER, J. (1997) : On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, **81** (3), 285-300.

KRAFFT, U. & DAUSENDSCHOEN-GAY, U. (2001) : La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques*, **2** : 120-139. <<http://marges.linguistiques.free.fr/>>

GROSJEAN, F. (2001) : The bilingual's language modes. In : J. L. Nicol (ed) : *Language Processing in the Bilingual*. Oxford : Blackwell, 1-25.

HALL, J.K. et al. (2006) : Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, **27/2**, 220-240.

KRAMSCH, K. (2002) : *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London : Continuum.

LABOV, W. (ed.) (1972) : *Language in the inner city : Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 201-240.

LANTOLF, J. P. (ed.) (2000) : *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991) : *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

LUEDI, G. (2004) : Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée IX-2*, 125-135.

LUEDI, G. (2006) : De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In *Bulletin VALS/ ASLA*, **84**, 172-189.

LYOTARD, F. (1979) : *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.

McNAMARA, T.F. (2000) : *Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.

McNAMARA, Tim (2003) : Tearing us apart again : The paradigm wars and the search for validity. In : Foster-Cohen, S. H. & Pekarek Doehler, S. (eds.), *EUROSLA Yearbook 2003*, Amsterdam, John Benjamin's, 229-238.

MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2004) : Second language acquisition as situated practice. In : *The Modern Language Journal*, **88**, 4, 501-518.

PEKAREK DOEHLER, S. (2005) : De la nature située des compétences en langue. In : Bronckart, J.-P. et al. (eds.) : *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Septentrion, 41-68.

PEKAREK DOEHLER, S. (2006a) : Compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA*, **84**, 9-45.

PEKAREK DOEHLER, S. (2006b) : "CA for SLA" : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In : *RFLA - Revue Française de Linguistique appliquée*, no. spécial : Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, 123-137.

PY, B. (1997) : Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA*, 108, 495-504.

SERRA, C. (1999) : Développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. apprendre en deux langues à l'école secondaire. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 30, 29-91.

SERRA, C. (2007) : Assessing CLIL at Primary School : A longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 :5, Sept. 2007.

SHOHAMY, Elana (2001) : *The power of tests : A critical perspective on the uses of language tests*. London : Longman.

VASSEUR, M.-Th. (2002) : Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours? In : V. Castelotti & B. Py (eds.) : La notion de compétence en langue. No. Spécial de NeQ : *Notions en Question*, 6, 37-50.

VYGOTSKY, L.S. (1985 [1934]) : *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales.