

# Reconnaître et certifier les compétences dans une perspective francophone : Comment conjuguer décentralisation, qualification et valorisation ?

Mathilde Anquetil  
Université de Macerata (Italie)



**Résumé :** Parmi les services essentiels des Centres Universitaires de Langues, on compte l'évaluation des compétences qui y sont enseignées. Mais outre les épreuves curriculaires, une forte pression sociale s'exerce pour renforcer le CV des étudiants par des diplômes internationaux. Parallèlement, les administrations centrales sont tentées par un désengagement quant à l'apprentissage pratique des langues. Elles demandent à leurs centres linguistiques de s'autofinancer par des formations payantes et la gestion des certifications, reportant sur l'étudiant la charge de valorisation de son capital linguistique. Dans le cas du français, cela se traduit par une montée des préparations aux épreuves du CIEP ou de la CCIP, et une externalisation de la certification. Cette orientation porte atteinte au lien constitutif entre recherche et enseignement, et contribue à diffuser le modèle du locuteur natif français : la Cellule de réflexion stratégique de la francophonie déplore le francocentrisme de la certification en langue française. Intégrer la pluralité linguistique et culturelle dans la reconnaissance des compétences linguistiques est possible dans les approches basées sur la décentralisation didactique et la coopération institutionnelle. À partir d'un relevé sur l'expérience italienne, d'une analyse de l'expérience DELF-Portfolio à Macerata, et d'un aperçu sur le projet européen GULT et sur le système de labellisation UNICERT, on tentera de trouver des voies vers une certification universitaire du français plus conforme aux principes de la francophonie.

**Mots-clés :** Certification francophone, standardisation et / ou contextualisation de la démarche évaluative, éthique de l'évaluation dans une logique de marché *versus* de service public, dimension culturelle, cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues.

## 1. L'Italie pionnière de l'introduction des certifications dans le système éducatif : quels effets ? quel bilan ?

En 1997, année de la publication du Cadre Européen Commun de Références pour les langues, le gouvernement italien lance un vaste programme volontariste de renforcement et de renouvellement de l'enseignement des langues dans une perspective résolument européenne. Le projet Lingua 2000<sup>1</sup> introduit les options du CECR : approche communicative fonctionnelle et niveaux de référence ; on affirme la nécessité d'un engagement du système éducatif pour

l'enseignement de deux langues étrangères tout au long du curriculum. Les importantes mesures de financement prévoient le recours à des intervenants extérieurs en particulier pour l'insertion de la deuxième langue en dehors des heures de classe obligatoires pour des cours facultatifs menant vers les certifications officielles des centres culturels étrangers, avec lesquels est alors signé un accord de coopération. Les diplômés étrangers mettent alors pied dans les écoles de tout grade, apportant un renouvellement de perspectives mais aussi mettant en concurrence deux conceptions différentes de l'enseignement des langues : d'un côté la matière scolaire obligatoire enseignée en grand groupe dans une option plus culturelle sous le contrôle exclusif du système scolaire ; de l'autre un enseignement fonctionnel modulaire, par petits groupes de niveaux, en dehors de l'horaire de classe, par des personnels de langue maternelle, en réponse à une demande issue du milieu social et pensée comme valeur ajoutée pour l'employabilité des jeunes sur le marché du travail.

L'Italie est alors saluée comme pionnière par le renouvellement profond que ces mesures ont entraîné : introduction rapide de l'approche CECR dans les manuels scolaires, revalorisation des compétences orales, remise en question du mono-bilinguisme<sup>2</sup>, participation des familles au projet éducatif, introduction de personnels extérieurs dans le bastion scolaire. On estime actuellement à 30 000 par an le nombre de certifications DELF (de A2 à B2) passées avec ce nouveau système, un succès reconnu alors sur le site même du CIEP qui, avec le concours des expérimentations lancées en Italie, met au point en 2005 le "DELf scolaire" proposé alors au niveau mondial.

Mais avec la réforme du DELF, les compétences créées au niveau de la commission nationale mixte chargée localement de rédiger les sujets au sein de l'Alliance française (association binationale où sont représentés des agents du territoire), sont transférées à Sèvres en raison de la centralisation exclusive du CIEP pour la conception des sujets.

Quel bilan peut-on établir aujourd'hui alors que les financements liés au projet se sont taris. Dans un contexte de crise économique, force est de constater que le projet gouvernemental expérimental n'a pas su contraster la tendance sociétale vers l'apprentissage exclusif de l'anglais. Dans un esprit d'égalité entre toutes les langues, et de juste remédiation aux cas d'enseignement exclusif du français, toutes les certifications ont en effet bénéficié du programme, l'anglais s'en trouvant renforcé tandis que l'avancée importante du français, mais aussi de l'espagnol et de l'allemand, a été très fortement remise en question dès que les familles ont été mises à contribution pour assurer la formation extra-scolaire et le paiement des lourdes taxes des agences de certifications. Depuis la dernière réforme (Gelmini) en 2011, les programmes scolaires obligatoires ne prévoient plus que l'anglais de l'école maternelle au baccalauréat, l'enseignement de la deuxième langue communautaire introduit au niveau du collège y est désormais en concurrence avec "l'anglais renforcé" ou l'italien langue seconde, puis abandonné dans les lycées, sauf sections linguistiques et internationale ; l'offre extra-scolaire, organisée selon la bonne volonté des dirigeants d'établissement est à charge quasiment exclusive des familles, elle remplace purement et simplement le programme scolaire de deuxième langue

dans l'immense majorité des lycées italiens. Les enseignants non natifs ont été dévalorisés, ils sont en passe d'être dépossédés de leur métier de médiateurs d'une langue-culture qui avait fait l'objet de leur vocation professionnelle auprès de plusieurs générations d'élèves italiens.

Ce détour de notre exposé par le système scolaire est important car cette évolution va par reflet affecter rapidement le système universitaire dans une évolution parallèle. En effet très vite s'est posé le problème de la reconnaissance des certifications acquises par les lycéens (alors présentées comme universellement reconnues) dans les curriculums universitaires (Anquetil, Jamet, 2010). Les enseignants universitaires ont dû revoir leurs programmes, préciser des niveaux de compétences communicatives, établir des équivalences, ce qui a permis de dépoussiérer les objectifs d'un certain académisme coupé des exigences du milieu social : jusqu'en 2005 les épreuves de langue n'étaient considérées, dans la majeure partie des cursus universitaires, que comme épreuves propédeutiques pour l'accès à l'examen de littérature française.

Mais on observe actuellement une même tendance vers un désengagement institutionnel par rapport à l'enseignement pratique des langues. Les facultés délèguent de plus en plus au Centre Linguistique l'enseignement communicatif, puis progressivement l'évaluation de ces compétences, puis avec l'établissement de grilles d'équivalences en viennent à remplacer l'examen de langues par la passation organisée de certifications internationales, enfin externalisent l'enseignement lui-même par un recours à des enseignants natifs aux statuts précaires. Le programme de ces cours s'aligne ainsi sur les épreuves prévues par les certifications. Cela a pour conséquence : la disparition des chaires d'enseignement et de recherche dans les facultés non littéraires, donc un appauvrissement progressif de la recherche en langue et en didactique des langues ; la disparition de la dimension contextuelle des enseignements en particulier de tout le pan de la médiation linguistique et des approches comparatives, qui deviennent seulement affaire des spécialistes en traduction ; mais aussi la disparition des approches interculturelles et des objectifs transversaux liés à l'éducation plurilingue (Candelier 2007).

Le CECR a ainsi introduit des notions trop peu valorisées dans l'enseignement académique, comme celle de compétence communicative, mais la réception sociale du document - qui a en particulier négligé l'approche actancielle proposée dans le cadre général, l'apprenant comme acteur social compétent et non comme aspirant locuteur natif-, s'est focalisée sur les référentiels opportunément et promptement retraduits en un système de certifications par les agences qui d'ailleurs avaient collaboré au projet CECR par les travaux de leur association ALTE. La recherche d'harmonisation européenne dans le Processus de Bologne, ainsi que la modularisation des enseignements universitaires ont aussi joué un rôle favorable pour l'accueil de solutions "prêtes à porter" qui promettent de garantir la promotion sociale des étudiants dans des universités mises en demeure de prouver leur effort d'adéquation aux requêtes du monde du travail.

De la "centration sur l'apprenant", de la valorisation de son autonomie dans la gestion de son apprentissage avec l'introduction des approches Portfolio, on est

ainsi vite passé à la seule accumulation de certificats sur le modèle Passeport de langues Europass, puis au désengagement éducatif de l'institution renvoyant à l'acteur social la seule responsabilité de sa formation et de la valorisation de son capital linguistique, et le consignant ainsi à l'offre de marché et au seul crédit des agences d'évaluation internationales. La contestation étudiante a été, il faut le reconnaître, souvent contenue par la baisse notable des niveaux d'exigence (un niveau de sortie B1 semble assez répandu dans les facultés non littéraires, y compris en anglais) qu'a comporté un passage confié à des niveaux de décision bureaucratique centralisés peu informés.

Ce bilan n'est-il qu'une touche de plus à une image de l'Italie accablante ? Ce qui donne au cas de l'Italie une valeur de laboratoire sur le sujet, c'est ce passage sans transition d'un immobilisme pénalisant à une solution futuriste. Notre confiance reste entière au vu du dynamisme des Centres de langue italiens, organisés dans l'association AICLU, qui se trouvent à concentrer une part croissante de responsabilité dans la politique linguistique des universités et dégageront sans doute des forces suffisantes pour ramener le balancier à de justes mesures. Si nous avons longuement présenté ce cas d'école, c'est qu'il a valeur d'enseignement sur ce qui peut se passer en cas de démission du système éducatif national et de passation de pouvoir aux agences d'évaluation étrangères face aux constats alarmants des piètres résultats scolaires, un bilan de départ qui concerne bien des pays, de l'Europe du Sud en particulier.

C'est aussi une évolution qui nous amène à nous pencher plus profondément sur le crédit social accordé aux certifications, sur le concept de validité des tests dans une perspective élargie à l'analyse sociale des effets de ces instruments.

## **2. Le concept de validité des certifications internationales standardisées dans une perspective sociale**

Le CECR propose comme critères de qualité des tests et certifications leur validité, leur fiabilité et leur faisabilité. Nous avons constaté que le critère de faisabilité était pour bonne part dans le choix politique d'un passage aux certifications. Celui de la fiabilité est alors confié aux agences elles-mêmes qui mettent en vitrine la scientificité de leur approche en faisant appel à la psychométrie comme discipline qui tente d'objectiver les procédures d'évaluation par des études factorielles statistiques, justifiant alors la centralisation des processus pour maîtriser l'ensemble des facteurs de distorsion. Reste alors la validité, définie dans le CECR comme capacité à "démontrer que ce qui est testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué, et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats" (CECR 2005 : 135). Or nous voudrions montrer que la décontextualisation entraîne un déficit de validité qui affecte la valeur à attribuer à la fiabilité du test.

On sait que la problématique de l'évaluation suscite deux postures souvent contraires : « l'irrésistible ascension de l'évaluation institutionnelle certificative » (Huver, Springer 2011 : 141) est contestée par les approches alternatives holistes qui tentent d'ancrer le moment de l'évaluation sommative

dans un processus d'évaluation formative, procèdent par projets contextuels, tâches authentiques, portfolios personnalisés, s'appuient sur la pédagogie des échanges, donnent toute leur importance aux compétences interculturelles et linguistico-culturelles, veillent à la co-construction de sens et à l'insertion de tous dans le groupe-classe... L'approche certificative étant souvent inspirée de modèles anglo-saxons, je m'attacherai ici à diffuser quelques-unes des études de référence qui, dans le monde anglo-saxon lui-même, proposent une pensée critique. On gagne ainsi à connaître Grant Wiggins (1998) et ses propositions regroupées sous le nom d'"évaluation authentique" (*Authentic Assessment*) dans la lignée de la pédagogie de Dewey basée sur la pédagogie du projet, l'évaluation étant conçue comme un cas de *problem solving*. Un courant plus politique approfondit l'analyse de la dimension sociale des effets de la diffusion des tests de langues dans les sociétés contemporaines : la *Critical Testing Approach* est plus particulièrement représentée par des auteurs comme Elana Shohamy qui dans son ouvrage *The Power of Tests* (2001) pointe en particulier le doigt sur les conséquences sociales des tests de langue dans les politiques d'immigration, y compris universitaire. Tim McNamara propose de resituer l'analyse des tests dans leur dimension sociale, en particulier par l'application aux tests linguistiques d'un concept de validité proposé par le psychologue américain Samuel Messick auprès de l'*Educational Testing Service* qui inclut l'examen de l'usage des tests dans le milieu social. McNamara (2010) reprend ainsi la grille suivante d'analyse des différentes facettes de la validité dans la théorie unifiée de la validité de Messick.

Validité	Interprétation du test	Usage du test
Base des preuves	Validité du construct	Adéquation/Utilité
Base des conséquences	Valeurs impliquées	Conséquences sociales

Puis il propose d'expliciter les enjeux de cette analyse par un parcours de questionnement sur la validité des tests aux quatre croisements identifiés ; je réinterprète ici les schémas rédigés en contexte anglo-saxon.

Quelle est la validité de ce test ?	Comment peut-on interpréter les résultats du test ?	Que se passe-t-il lors de l'utilisation effective du test ?
Les épreuves constituent-elles des preuves équitables et pertinentes de compétence ?	<i>Fiabilité interne</i> : Les procédures d'attribution du score à partir des performances sont-elles fiables ? (sous-représentation/sur-représentation du construct % compétences certifiées)	<i>Pertinence contextuelle</i> : Les performances demandées et les compétences certifiées sont-elles pertinentes pour les usagers effectifs ?
Comment le test s'insère-t-il dans son contexte social et historique global ?	<i>Valeur interculturelle</i> : Quelles valeurs sociales et culturelles sont assumées dans le construct et influencent la performance et son interprétation ?	<i>Washback effect (impact et effet retour)</i> : Quelle est l'action du test sur le système éducatif et social impliqué ?

Les outils de la psychométrie ne touchent qu'un segment du jugement de validité : celui de la fiabilité interne. Or nous avons vu combien l'impact des certifications pouvait être sérieux dans un système éducatif, il est de notre devoir, en tant qu'universitaire, de pondérer le poids de la psychométrie en faisant valoir les autres critères de validité auprès des décideurs.

Pour ce qui concerne les certifications de français, on observe que les critères psychométriques sont les seuls à être véritablement pris en considération par le CIEP et qu'il utilise largement cet argument, outre celui de l'exclusivité de son autorité étatique, pour la diffusion de ses produits. Mais on constate que les études psychométriques en cours restent hélas inaccessibles au public qui devrait être en mesure d'en consulter résultats et procédures. Les certifications anglaises délivrées par l'Université de Cambridge publient leurs résultats d'étude en soumettant aussi à l'attention du public la méthodologie mise en œuvre ainsi que leur charte éthique dans l'éthos de transparence qui oblige toute institution universitaire à la diffusion de ses bases scientifiques, et tout distributeur de services à un accès aux documents prouvant la qualité de son produit ; la parole d'autorité ne peut se suffire à elle-même. Or le CIEP s'appuie essentiellement sur son statut d'agence gouvernementale pour promouvoir sa valeur, il le fait dans l'esprit de la mission d'état, typique d'un certain éthos du service public français dont on n'entend pas mettre en doute le bien-fondé. Mais, étant aussi fournisseur d'un service payant, la carence sur l'accès aux documents que l'on est pourtant en droit de consulter en tant que citoyen ou en tant que client reste un problème de fond, surtout lorsqu'on a assisté aux vifs débats sur les notes à attribuer lors des formations de certificateurs. Malgré tous les efforts de formation des examinateurs, les critères d'évaluation du DELF ne semblent pas permettre une évaluation aussi objective que promise.

Quoi qu'il en soit, il appartient aux institutions étrangères, dont nos centres de langues universitaires dans le monde, qui adoptent cette certification d'élargir leur champ de vision pour mesurer aussi l'impact, la pertinence contextuelle, la valeur interculturelle dans leur jugement de validité des certifications proposées sur le marché, en vue de leur éventuelle adoption.

### **3. HERACLES, la Francophonie et les certifications de français**

Quel pourrait être le rôle des Centres de langues du réseau HERACLES pour reconnaître, valoriser, certifier les compétences linguistiques de leur public dans une perspective respectueuse des principes énoncés dans la déclaration de Québec : l'enseignement des langues comme vecteur de connaissance des cultures du monde (vs des objectifs d'enseignement dictés par les contenus des tests fonctionnels standardisés), la promotion du plurilinguisme et du partenariat linguistique (vs l'orientation vers le modèle du locuteur natif français), le développement au sein des institutions de structures répondant aux besoins du public (vs l'externalisation payante), la mise en réseau des partenaires pour mutualiser les expériences (vs. la délégation de pouvoir au profit d'une superstructure dominante) ?

Cette orientation est renforcée par l'adhésion aux principes de la Francophonie dont la définition même pointe sur la notion d'une responsabilité partagée quant au destin et à la gestion de la langue française. Une certification de français devrait dans une perspective francophone : tenir compte du statut du français comme langue seconde, accueillir dans une juste mesure la variation linguistique, thématiser le dialogue interculturel, inclure la médiation linguistico-culturelle au rang des compétences pertinentes, promouvoir la mobilité horizontale des étudiants entre pays francophones et non pas seulement l'accès aux universités françaises, introduire des éléments de co-responsabilité et de coopération paritaire entre les institutions partenaires, garantir un juste équilibre entre contextualisation et valeur internationale du diplôme grâce au principe de l'équivalence (sur le modèle des reconnaissances d'examen entre universités partenaires dans le programme Erasmus).

Nous ne pouvons ici examiner tous les points critiques qui se posent lors de l'introduction, sans médiation, des tests français dans les pays francophones mais nous commencerons par le plus accessible, mais qui a des effets sur la validité de l'évaluation: celui des thèmes linguistico-culturels des textes utilisés et requis dans les épreuves et leur influence sur la qualité des performances des candidats.

La mise en parole des actes de langage dont on cherche à évaluer la disponibilité dans le bagage linguistique du candidat, suppose nécessairement une contextualisation que le concepteur de sujet tend à neutraliser en se basant sur un univers de référence qu'il suppose "quotidien", largement partagé. Mais sur quelle culture partagée se base-t-il ? On constate que nombre de sujets supposés génériques apparaissent totalement "déplacés" lorsqu'on les transfère dans les pays de l'hémisphère sud qui se débattent pour accéder à un niveau de développement assurant une certaine dignité humaine. Le DELF scolaire ressasse des arguments tels que "le portable à l'école", "les vêtements griffés", "les activités de loisirs", "la violence à l'école", "l'abus de temps passé devant l'ordinateur, les jeux vidéos, etc.", "les aliments allégés".... Dans le DELF adulte, le candidat doit souvent se mettre dans la peau du consommateur moyen européen qui choisit librement une destination de voyage (au départ de Paris et sans problèmes de visas), loue une maison de vacances (500 € par semaine). Mais on lui propose aussi de s'imaginer comme citoyen européen doué d'une certaine sensibilité pour "l'humanitaire" (éthos sans doute répandu dans le corps professoral français) : il est ainsi invité à faire acte de candidature pour collecter des fonds sur les lieux publics à Paris pour une ONG qui se propose de soutenir la scolarisation dans les pays du Sud<sup>3</sup>... Le recours inconsidéré à des documents authentiques, effectivement en circulation dans l'espace social français, mène à un ethnocentrisme déconcertant. Il faudra bien des talents d'inférence à l'étudiant africain, fût-il fort compétent en français, pour déchiffrer à un niveau A1 un document banal en France comme un billet SNCF indiquant un changement à Saint Pierre des Corps pour arriver à Limoges Bénédictins<sup>4</sup> ! Et l'on pourrait multiplier les exemples à l'envi.

Au-delà des problèmes de sensibilité interculturelle, l'usage des tests français peut véritablement remettre en question la validité des diagnostics effectués.

C'est ce qui transparait par exemple à la lecture du projet IFADEM en Haïti, Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres co-pilotée par l'OIF et l'AUF, initiative fort louable mais prévoyant en 2009 la passation du TCF auprès du public concerné pour en cerner le profil de départ. Le rapport établi par le CIEP fournit tous les pourcentages de résultats des épreuves sous forme de statistiques de locuteurs atteignant les niveaux A1-C2 du CECR et établit un constat alarmant : 73,6 % des instituteurs n'atteignent pas le niveau B1. L'analyse plus détaillée des documents en ligne<sup>5</sup> permet cependant d'entrevoir l'influence de facteurs non pris en compte dans l'analyse psychométrique. On reconnaît déjà des stratégies de défense des personnels de l'échantillon sélectionné, lorsque massivement ils ne renseignent pas des catégories comme leur date de naissance et leur langue maternelle (créole ou français) qu'ils interprètent sans doute, non pas comme un simple item de profilage mais respectivement comme une clef d'identification et une catégorisation portant atteinte à leur image professionnelle. Les résultats par compétence mènent à un constat très particulier : un bon niveau en expression mais de mauvais résultats en compréhension, ce qui est contraire aux résultats des études menées sur l'intercompréhension entre langues proches (le créole et le français). Les faiblesses en compréhension orale ne sont-elles pas en partie imputables à l'élocution typiquement parisienne des documents proposés dans le TCF ? Les résultats en compréhension écrite n'ont-ils pas été influencés par les facteurs culturels que nous avons mis en évidence ? L'analyse<sup>6</sup> fournie par les acteurs de terrain (l'équipe de rédacteurs de contenus) émet bien l'hypothèse selon laquelle « la faiblesse des résultats en compréhension peut s'expliquer par la prégnance, dans les épreuves, d'aspects culturels : la forme des enregistrements à laquelle les candidats ne sont pas habitués ; les contenus thématiques mis en œuvre dans les supports des tests (et qui relèvent beaucoup plus du français langue étrangère que du français langue seconde) », mais finalement retient une seconde hypothèse : « la relative qualité de l'expression peut s'expliquer par la surévaluation des prestations des candidats ». Y a-t-il là l'effet d'une sous-estimation des particularités des situations de bilinguisme ? Les experts locaux semblent encore influencés par le modèle du locuteur natif, ainsi justifient-ils leur analyse des compétences orales : « De toute évidence, certains résultats relativement bien notés sont très éloignés des compétences exigibles d'un instituteur de français ; et, contrairement aux examinateurs, les élèves sont sans doute incapables d'user des stratégies de coopération attendues d'un francophone natif face à un étranger de niveau A2 ou B1 ». Seuls l'examen des tests et une connaissance approfondie du terrain permettrait d'en juger. Quoi qu'il en soit cette équipe locale saura ensuite reformuler des objectifs de remise à niveau joignant aux quatre compétences canoniques une approche plus contextualisée par l'introduction de la pédagogie convergente. Il y a donc bien eu une opération de médiation contextuelle à partir du profilage standardisé.

#### **4. A la recherche de solutions équitables : simplifier ou complexifier ?**

Le thème de l'implication culturelle dans les tests n'est pas nouveau pour les spécialistes, mais il est conçu le plus souvent comme un biais à éviter pour ne pas fausser les résultats. Cela a abouti dans le domaine anglo-saxon à la rédaction de chartes éthiques qui mettent en particulier l'accent sur un

engagement à éviter toute discrimination de race, culture, valeurs, religion, genre, orientation sexuelle, idéologie... C'est le premier des principes de la charte ILTA (International Language Testing Association, dont ALTE est un membre affilié) qui précise que « les examinateurs ne doivent pas imposer leurs valeurs, dans la mesure où ils en sont conscients »<sup>7</sup>. Mais cette juste injonction est alors interprétée comme un appel à ne formuler que des sujets le plus neutre et "politiquement correct" possible, ce qui correspond d'ailleurs bien aux nécessités d'un enseignement et d'une certification de l'anglais comme lingua franca internationale et non plus langue-culture. Les documents visuels veilleront ainsi à inclure des représentants de toutes les races, donnant l'image d'une communauté internationale communiquant harmonieusement dans la langue globale de l'humanité ; les textes proposés par le TOEFL ne sont le plus souvent pas situés (sans indication d'auteur ni de lieu de publication), imposant ainsi leur univers discursif comme parole neutre et atemporelle ; les sujets "sensibles" sont soigneusement évités au profit de thèmes consensuels historiques, écologiques... ce qui va jusqu'à censurer des images de sportives en short<sup>8</sup>, car le problème de l'image de la femme n'a toujours pas trouvé de solution consensuelle au niveau mondial !

Faut-il suivre cette voie, produire un code éthique pour les certifications francophones et gommer toute référence culturelle ? Les certifications de français n'ont pour l'instant pas choisi cette voie, et le DELF propose dès le B1 des documents authentiques situés. On observe cependant une différence assez importante pour les niveaux élevés - qui concernent l'université - entre les performances attendues pour le DELF et les exemples de production orale distribués lors de la publication du CECR en français<sup>9</sup> en 2005 ou ceux qui ont été produits lors du Séminaire international de Sèvres<sup>10</sup> en 2008 en coopération avec les agences culturelles anglaise, allemande, espagnole et italienne. À cette occasion, les sujets étaient nécessairement non situés car ils devaient, pour des raisons psychométriques, être parfaitement équivalents dans toutes les langues. Les sujets déclencheurs de production orale sont donc parfaitement génériques et traduits dans toutes les langues : comment organiser ses vacances, les relations entre parents et enfants, l'utilisation d'Internet... On observe en particulier la disparition des exigences de présentation d'une problématique, de plan d'exposition, typiques du discours scolaire et académique français, et repris partiellement dans le DELF-DALF.

Cette disparition n'est pas à regretter, pour le niveau B2 du moins, car ces exigences étaient à l'origine de nombreux problèmes interculturels dans l'interaction entre le candidat et l'examineur natif (Anquetil 2010) par manque de prise en compte de la valeur culturelle des habitus pragmatiques du discours universitaire (Connor 1996, Wierzbicka, 2003). Mais la simplification à outrance des sujets - outre qu'ils restent toujours ancrés dans une vision culturelle de ce qui peut être un sujet de conversation et de la façon de mener l'interaction vers un consensus -, posent aussi problème: les thèmes sont si génériques que l'interaction qui en résulte apparaît extrêmement pauvre de sens, en particulier lorsque le scénario veut que deux candidats interagissent ensemble sur des positions tout à fait factices (dans un couple improvisé, l'un est censé vouloir aller à l'hôtel à la mer, l'autre camper à la montagne...)

Réussir à tenir ce simulacre de conversation pendant le temps imparti pour que l'examineur recueille de la matière verbale à calibrer, relève souvent d'une gageure, c'est ce que Marysia Johnson appelle un art de la non-conversation (Johnson 2001).

Ceci n'est pas un inconvénient mineur, - après tout on ne vient pas en oral d'examen pour connaître le "bonheur conversationnel" (Auchlin 1996) - car la qualité du discours est liée à l'implication émotive et cognitive du sujet, contrairement à l'hypothèse implicite de la plupart des certifications standardisées qui considèrent le sujet que l'on tire au sort comme un simple déclencheur de la parole sur un thème quelconque qui activerait automatiquement une performance considérée comme phénomène de surface pour permettre à l'examineur de tirer des inférences sur la compétence. Simona Pekarek Doehler (2007) souligne la nature socialement située des compétences, son articulation constitutive avec les contextes de mobilisation dans l'interaction. Peter Robinson dans sa *Cognitive Hypothesis* (2001 pour l'oral, confirmé par Kuiken, Vedder, 2008, pour l'écrit) teste l'influence de la complexité de la tâche sur la qualité discursive de la production orale et prouve que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, si la tâche requiert une réflexion majeure de la part de l'apprenant, la production orale ne s'en trouve pas affaiblie, comme si une partie de l'attention était soustraite au contrôle de la qualité de la langue, mais qu'au contraire le discours gagne en fluidité et même en correction (*accuracy*), le degré d'interactivité avec l'examineur pour co-construire le développement thématique est aussi qualitativement supérieur.

La simplification à outrance n'est donc pas une bonne solution, car le thème lui-même affecte la qualité discursive ; c'est ce que montrent les études de Jan Smith (1989) et Jane Zuengler (1991) sur l'influence de la connaissance du domaine dans la prestation du non-natif et sur la réception de son discours, un facteur qui peut mener à un succès ou à un échec de l'épreuve selon la connaissance ou non du domaine thématique impliqué.

## 5. Vers une certification francophone du français ?

Faut-il alors revenir à des sujets conçus localement par une commission apte à prendre en compte la situation contextuelle des apprenants, leurs intérêts et motivation ? Cela semble une nécessité pour les épreuves collectives en particulier, mais sous réserve de ne pas, par excès inverse, enfermer l'apprenant dans une identité ethnique, - Régine Robin (1992) nous indique la nécessité de "sortir de l'ethnicité", de se défaire des "identités fétiches". On veillera ainsi, tout en accueillant la variation, à ne pas limiter l'apprenant dans un usage exclusivement local du français, comme langue seconde en contexte francophone par exemple, car le français doit aussi rester langue d'intercommunication internationale. On pourrait imaginer en compréhension orale, une introduction progressive de la variante phonétique parisienne et non son imposition, dès les premiers niveaux, comme standard unique.

Mais on peut aussi personnaliser l'épreuve d'expression orale qui prévoit une interaction avec un examinateur dans les centres de passation à l'étranger.

Celui-ci, quoique investi par délégation du pouvoir d'évaluation du CIEP, est généralement un médiateur en poste dans le pays d'appartenance du candidat, coopérant français devenu médiateur culturel ou citoyen local dont le bilinguisme est établi. Il peut ainsi servir de relais entre l'institution centralisée et le contexte local à promouvoir.

Nous avons expérimenté à Macerata une épreuve de production et interaction orale sur dossier personnel se basant sur le dossier du Portfolio Européen pour les langues. Ce qui nous a permis de comparer les productions des candidats au DELF B2 sur le scénario canonique (le sujet tiré au sort à partir d'un court article de la presse française) et sur un scénario prévoyant la présentation par le candidat de sa biographie langagière puis de son dossier thématique préparé pour la passation de l'examen, suivi d'un débat sur le thème choisi et illustré par le candidat lui-même. L'analyse comparée de l'interaction (Anquetil 2010) montre bien combien la qualité de l'interaction sociale sur un sujet préparé par le candidat mène à une meilleure performance linguistique des candidats.

L'usage de l'approche Portfolio est désormais bien établi dans les circuits de la formation professionnelle : elle offre des potentialités intéressantes comme processus d'évaluation qualitative alternative (Huver, Springer 2011 : 285). Dans notre cas, cette approche permet de mettre en place une coopération constructive entre l'agence garante du titre, le CIEP, et les institutions locales qui voient dans le Portfolio un outil de promotion du travail curriculaire réalisé avec les apprenants lors de leur formation. Le candidat a l'occasion de s'exprimer sur un thème de la culture française ou francophone qui mobilise sa motivation à apprendre la langue. Il s'instaure une dynamique d'accueil du candidat dans une communauté de paroles et de culture dont la maîtrise du français est une clef d'accès.

Suzanne Graham (2004) dans son étude auprès des élèves apprenant à l'étranger une langue autre que l'anglais, donc dans une perspective moins fonctionnelle, met bien en évidence l'aspect déterminant du sentiment de *self-efficacy* dans la persistance de la motivation à apprendre les langues d'où l'importance d'un enseignement des stratégies à apprendre pour encourager l'estime de soi et la confiance en ses propres capacités à apprendre, dans un parcours qui doit compter sur le succès, l'expérience personnelle positive et enrichissante afin de contrecarrer le manque de pression sociale qui fait de l'anglais une langue obligée qui a moins de souci quant à sa persistance. L'approche Portfolio a beaucoup d'atout en ce sens car elle permet à l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans la capitalisation de ses progrès, dans une juste auto-évaluation, dans une préparation méthodique à un examen où le candidat arrive armé des preuves de son parcours qu'il va alors faire reconnaître. Lors de l'entrevue, c'est lui qui va proposer le topic, au lieu de subir celui que lui impose une agence centrale détentrice d'un pouvoir dominant.

Mais on pourrait aller plus loin dans la décentralisation et proposer une certification prise en charge collectivement par les pays francophones : Dominique Wolton (2008) dans la Cellule de Réflexion stratégique de la Francophonie proposait déjà une Charte Commune pour que chaque pays francophone puisse délivrer une certification équivalente et reconnue :

Afin de valoriser le français comme langue mondiale, il faut aussi rationaliser et unifier les différents diplômes utilisés (DALF, DELF, DILF). Avoir ainsi une simplicité et une visibilité [...]. Mais il faut aussi “défranciser” ces diplômes. En faire des diplômes “francophones” susceptibles d’être accordés par des états membres de l’OIF, à partir d’une *charte commune*. Cette prise en charge par tous de l’avenir de la langue française correspond bien aux enjeux de la Francophonie. (Wolton 2008 : 87-88)

Un tel projet pourrait être pris en charge par les centres de langues des universités francophones qui pourraient s’organiser en réseau autour d’un projet commun. Les centres de langues réunis dans le projet HERACLES pourraient trouver dans cette association un lieu de rassemblement, impliquant les départements de langue française dans les universités associées, sous l’égide de l’AUF.

Une telle certification devrait équilibrer une valeur internationale du titre, correspondant au statut du français comme langue de communication internationale, et une contextualisation du dispositif selon les variations du français en usage dans la francophonie et les besoins effectifs en langue pour les publics concernés (langue seconde ou langue étrangère). Le dispositif inclurait aussi les compétences en médiation, compléments essentiels des compétences de compréhension et de production pour l’apprenant vivant en milieu hétéroglotte.

L’apprentissage du français devrait bien sûr favoriser la mobilité des étudiants en leur proposant un titre valable autant entre les pays francophones qu’en France elle-même, comme titre reconnu pour l’accès à l’inscription dans les universités françaises. Mais cette mobilité vers la France ne serait pas systématiquement privilégiée comme polarisation prioritaire, comme c’est le cas si l’on impose les styles discursifs en vigueur en France et des thématiques demandant à l’étudiant d’assimiler sa parole à celle des citoyens de la métropole, lui demandant de faire siens les “débats des Français”.

La mise en place de cette certification permettrait aussi d’éviter un certain drainage de ressources financières et intellectuelles vers la France et pourrait favoriser l’émergence de centres coordinateurs régionaux pour la certification (comme le CEIL en Algérie, le RECFLEA en Afrique occidentale) diffusant sur le territoire francophone une certaine culture de l’évaluation inclusive et... pratiquant des tarifs plus accessibles à tous.

## **6. Quelques modèles pour un chantier ouvert aux départements de français des universités du forum mondial HERACLES.**

Les centres de langues universitaires fournissent en France un service de diplômes en langues étrangères : en particulier ils délivrent le CLES<sup>11</sup>, Certificat de Compétences en Langues de l’Enseignement Supérieur, accrédité par le Ministère de l’Éducation Nationale, en 9 langues mais seul le DCL<sup>12</sup>, Diplôme de Compétences en Langue de communication à usage professionnel, diplôme de l’Éducation Nationale délivré dans quelques universités en collaboration avec les centres d’éducation professionnelle GRETA, prévoit un certificat en Français Langue Etrangère, alternatif aux certifications du CIEP.

Dans les deux cas, ces certificats se basent sur des scénarios intégrés qui les situent dans l'approche actionnelle par tâche. Ainsi les épreuves de compréhension ne sont pas des objectifs en soi, mais autant d'étapes dans la réalisation d'une mission qui se propose comme aussi vraisemblable que possible dans un scénario professionnel et aboutira à la production d'un document écrit et à sa discussion à l'oral. Cela permet d'éviter le cloisonnement des compétences issu d'une lecture réductrice du CECR uniquement dans sa dimension verticale par référentiels échelonnés.

Le traitement séparé des compétences selon les activités langagières n'est en effet justifié que dans un projet particulier de communication, comme l'intercompréhension entre langues voisines, ou la prise en compte différenciée des compétences acquises pour l'établissement de profils particuliers (immigrés ayant une compétence essentiellement orale mais en manque d'alphabétisation, locuteurs de langues voisines ayant des compétences de compréhension écrite supérieures à celles en production, enfants de familles bilingues etc...). Or la certification du CIEP prévoit l'établissement d'un profil selon les quatre activités tout en attachant le diplôme à un seuil de niveau global. Il ne certifie donc pas séparément les quatre habiletés canoniques, ce qui pourrait être un avantage du traitement séparé des compétences.

L'option de l'évaluation par tâche globale trouve actuellement une diffusion européenne avec le projet GULT<sup>13</sup>, Guidelines for University Language Testing, en cours de réalisation auprès du Centre Européen pour les Langues de Graz. Le scénario GULT<sup>14</sup> gagne en authenticité par le recours dans le scénario d'épreuves à une recherche personnelle ou en binômes, y compris sur la toile, pour résoudre la tâche. Il s'agit donc véritablement de tester les compétences intégrées en agissant dans le monde de l'information pour atteindre la réalisation d'un objectif cognitif passant par l'usage de la langue. Ce projet, auquel participent activement les responsables du CLES, fournit donc des modèles précieux pour qualifier l'approche didactique de la certification universitaire.

L'autre initiateur du projet GULT est le système adopté par les universités allemandes UNlcert qui offre un modèle d'organisation institutionnelle permettant de conjuguer une certaine standardisation, gage d'équivalence et donc de transférabilité du titre (pour 21 langues), et une décentralisation par un processus bien calibré d'adaptation au contexte universitaire et aux besoins spécifiques des facultés. Les centres linguistiques allemands, réunis au sein de leur association nationale AKS, ont d'abord établi un cadre de principes communs (des niveaux standardisés sur ceux du CECR, un style d'épreuves par tâche intégrant les compétences, un principe de liaison indissociable entre enseignement et certification, un projet de formation des enseignants et certificateurs internes à l'université, des critères de qualité permettant d'accéder à une accréditation du centre de langue comme certificateur UNlcert de la part d'un bureau central UNlcert) mais les épreuves ne sont pas nécessairement centralisées, elles sont créées et organisées par les centres en fonction de leurs besoins et situations spécifiques, et se différencient selon les publics et facultés.

“Le système UNICert® repose sur un accord-cadre approuvé par les plus importants établissements de l’enseignement supérieur en R.F.A. Les dispositions doivent assurer une formation équivalente et une uniformisation des pratiques de certification au niveau des connaissances en langues étrangères. [...] Le règlement se compose de directives qui ont un caractère impératif. Elles se complètent par des exemples qui montrent les possibilités d’adaptation de ces directives. Chacune des institutions désirant adopter le système UNICert® édicte ses propres règlements de la formation et des examens, sur la base des directives générales, ce qui permet, outre l’uniformisation nécessaire, la prise en compte des données locales et des centres d’intérêts scientifiques.”<sup>15</sup>

Ce système semble équilibré pour garantir une validité entendue selon le modèle de Messick : la fiabilité est sous la responsabilité de l’institution locale (qui devra faire siens les outils psychométriques comme l’en invite le Manuel pour relier les examens de langue au CECR<sup>16</sup>) mais elle se construit dans le rapport constructif avec une instance centrale issue d’une structure associative de catégorie (les centres de langues universitaires) qui exerce ainsi une double fonction de contrôle externe (mais pas externalisé) et de coopération continue pour l’amélioration de la qualité. La pertinence de la certification est assurée par sa contextualisation, l’effet de son insertion dans l’institution ne peut être qu’une dynamique de responsabilisation et de professionnalisation des enseignants (De Ketele, 2010) qui participent à la création des épreuves dans la cohérence avec leur enseignement. Enfin les processus interculturels en jeu sont pris en compte dans les orientations du système, il importe ensuite de les décliner selon les contextes locaux.

La République Tchèque et la Slovaquie ont adopté ce système de labellisation par la création d’une filiale sous franchise, UNICert®LUCE (Language Accreditation Unit for Universities in Central Europe) ; rien n’empêche d’autres institutions, établissement singulier ou association nationale en Europe, d’adhérer à ce système (il n’en coûte que 300 € pour frais d’accréditation), de créer une organisation satellite, ou de s’en inspirer pour créer une certification universitaire analogue dans l’esprit de la coopération franco-allemande qui, rappelons-le, fut à l’origine des programmes de mobilité universitaire avant Erasmus et a créé l’Office Franco-Allemand de la Jeunesse, pionnier et toujours à la pointe de la recherche pour les programmes d’éducation interculturelle en Europe.

Quoique des épreuves soient disponibles pour le français langue étrangère, le système UNICert reste cependant mieux adapté pour le plurilinguisme européen : il ne prévoit pas la situation particulière des publics francophones ayant le français comme langue seconde et non étrangère. Le chantier reste donc ouvert pour notre communauté spécifique de locuteurs, d’enseignants et d’apprenants ayant le français en partage. Une certification universitaire associative de langue francophone, diversifiée dans ses contenus linguistico-culturels, équivalente par niveaux de compétence, devrait trouver dans les institutions de la Francophonie sa source de valeur et d’autorité. Il serait par exemple intéressant de lier l’obtention d’un diplôme de label francophone à l’ouverture de droits spécifiques dans l’espace francophone afin de cimenter une identité citoyenne commune selon sa devise : “égalité, complémentarité, solidarité”.

## Bibliographie

- Anquetil, M. 2010. "L'interaction en situation de certification de FLE, un regard critique". *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Lyon, INRP. <http://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Anquetil, M., Jamet, M.-C. 2010. "Intégrer les certifications dans un cursus universitaire: enjeux, défis, interrogations". *Revue française de Linguistique Appliquée*. Volume XV-1, pp. 61-74.
- Auchlin, A. 1996. "Bonheur conversationnel et qualité du discours: pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive". *Langage et Pratiques*. Lausanne: Bulletin de l'ARLD, pp. 13-17.
- Candelier, M. et al. 2007. *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Rapport, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe/ Centre européen pour les langues vivantes.
- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric, Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Ketele, J.-M. 2010. "Ne pas se tromper d'évaluation". *Revue française de Linguistique Appliquée*. Volume XV-1, pp.25-37.
- Graham, S. J. 2004. "Giving up on Modern Languages Learning? Student's Perceptions of Learning French". *The Modern Language Journal* n° 88, pp. 171-191.
- Johnson, M. 2001. *The art of Non-conversation. A reexamination of the Validity of the oral Proficiency Interview*. New Haven & London: Yale University Press.
- Kuiken F., Vedder, I. 2008. "Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language". *Journal of Second Language Writing*, Volume 17, issue 1, March 2008, pp. 48-60.
- McNamara, T., Roever, C. 2006. *Language Testing : The Social Dimension*. Oxford : Blackwell Publishing.
- McNamara, T. 2010. "The use of language Tests in the service of policy: issues of validity". *Revue française de Linguistique Appliquée*. Volume XV-1, pp. 7-23.
- Messick, S. 1989. "Validity" in Linn R. L. *Educational Measurement*, New York : American Council on Education & Macmillan, 13-103.
- Nunan, D., Keobke, K. 1995. "Task difficulty from the Learners Perspective". *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, n° 18, pp.1-12.
- Pekarek Doehler, S. 2007. "Démystifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation". *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique*, Actes en ligne du colloque de Nantes. <http://gramm-fle.ulb.ac.be>
- Robin, R. 1992. "Sortir de l'ethnicité" in J.-M. Lacroix, F. Caccia. *Métamorphoses d'une utopie* . Montréal : Triptyque, 25-43.
- Robinson, P. 2001. "Task Complexity, Task Difficulty and Task Production : Exploring Interactions in a Componential Framework". *Applied Linguistics*, 22/1. Oxford University Press, pp. 22-57.
- Shohamy, E. 2001. *The power of Tests, a critical perspective on the uses of language tests*. Essex : Pearson Education.

Smith, J. 1989. "Topic and variation in ITA oral proficiency : Speak and field-specific tests". *English for Specific Purposes*, volume 8, Issue 2, pp. 27-57.

Wiggins G. (1998) *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco: Jossey Bass.

Wierzbicka A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics, The Semantics of Human Interaction*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Zuengler J., Bent B.1991. Relative Knowledge of Content Domain : An Influence on Native-Non-native Conversations, *Applied Linguistics*, Vol.12, n° 4, Oxford University Press, pp. 397-415.

## Notes

<sup>1</sup> <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>

<sup>2</sup> la langue maternelle plus l'enseignement d'une seule langue étrangère, l'anglais.

<sup>3</sup> CIEP. 2006. *Réussir le DELF B1*, Paris :Didier, p. 46-48)

<sup>4</sup> Activité de niveau A1 dans Billaud S. Relat H., *TCF 250 activités*, Paris : CLE International, p. 108.

<sup>5</sup> <http://www.ifadem.org/article119.html>

<sup>6</sup> <http://www.ifadem.org/article24.html>

<sup>7</sup> <http://www.iltaonline.com/>

<sup>8</sup> Intervention de Kirsten Ackerman (TESOL) *Avoiding construct-irrelevant variance or the need for sensitivity guidelines during item development* lors de la conférence EALTA (Ethics in Language Testing and Assessment) à Sienne en 2011.

<sup>9</sup> CD joint à la publication du CECR chez Didier en 2005, échelonnage issu d'un séminaire CIEP - Fondation Eurocentres.

<sup>10</sup> [http://www.ciep.fr/publi\\_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/index.php](http://www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/index.php)

<sup>11</sup> <http://www.certification-cles.fr/index.php>

<sup>12</sup> <http://www.d-c-l.net/>

<sup>13</sup> <http://gult.ecml.at/>

<sup>14</sup> [http://gult.ecml.at/Portals/5/docs/Structure%20GULT%20test\\_EN\\_DE\\_FR.pdf](http://gult.ecml.at/Portals/5/docs/Structure%20GULT%20test_EN_DE_FR.pdf)

<sup>15</sup> <http://www.aks-web.de/fr/unicert/>

<sup>16</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_FR.asp#TopOfPage)