

REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

ISSN 1386-1204

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Présentation | |
| <i>Évaluer les compétences langagières</i> | 5 |
| Tim McNamara | |
| <i>The use of language tests in the service of policy: issues of validity</i> | 7 |
| Jean-Marie De Ketele | |
| <i>Ne pas se tromper d'évaluation</i> | 25 |
| Antony Kunnan | |
| <i>Statistical analyses for test fairness</i> | 30 |
| José Nuijens & Erna Gille | |
| <i>Issues in constructing an international item bank: Differences in item behaviour across countries</i> | 49 |
| Mathilde Anquetil & Marie-Christine Jamet | |
| <i>Intégrer les certifications dans un cursus universitaire: enjeux, défis, interrogations</i> | 61 |
| Galina Bouhova | |
| <i>L'Olympiade fédérale de français en Russie: un terrain d'expérimentation et de réflexion pédagogique</i> | 75 |
| Sylviane Valdois | |
| <i>Évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture</i> | 89 |
| Jean Eralle | |
| <i>L'évaluation de la lecture et des compétences associées</i> | 105 |
| Jean-Philippe Rivière, Fanny De La Haye, Jean-Emile Gombert & Thierry Rocher | |
| <i>Les jeunes Français face à la lecture: nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives</i> | 121 |
| COMPTES RENDUS | |
| <i>Textes anciens en créole français de la Caraïbe. Histoire et analyse, de M.C. Hazard-Massieux par Georges Daniel Véronique</i> | 145 |
| <i>La nouvelle orthographe en pratique, de D. Dupriez par Camille Martínez</i> | 149 |
| <i>Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE, de A.K. Sundberg par Juliette Delahaie</i> | 150 |

Site web de la RFLA: <<http://www.rfla-journal.org>>

REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

DOSSIER

**Évaluer
les compétences langagières**

VOLUME XV-1 / JUIN 2010

REVUE FRANÇAISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
Revue internationale et interdisciplinaire de linguistique appliquée

Directeur de la publication : H. Huot (Paris-Diderot-Paris 7)
Secrétaire de rédaction : C. Martinez (Cergy-Pontoise)

Comité de rédaction

M. Adda-Decker (LIMSI-CNRS), M.-J. Béguélin (Neuchâtel, Suisse), C. Cortès (Paris-Diderot-Paris 7),
A. Condamines (CNRS-Toulouse-Le Mirail), P. Desmet (Kortrijk-Leuven, Belgique),
D. Flament-Boistrancourt (Nanterre-Paris-Ouest), N. Kubler (Paris-Diderot-Paris 7)

Comité éditorial

A. Anastasiadis-Symeonidis (Thessalonique, Grèce), H.L. Andersen (Aarhus, Danemark),
A. Auchlin (Genève, Suisse), G. Berruto (Torino, Italie), H. Blondeau (Floride, USA),
G. Boubaoua (Moscou, Russie), G. Caelen-Haumont (Hanoï, Vietnam), H. Chuquet (Poitiers),
J. Durand (Toulouse-Le Mirail), T. Fontenelle (Microsoft-USA), F. Gadet (Paris-Ouest-Nanterre),
C. Garcia-Debanç (Toulouse), S. Granger (Louvain-la-Neuve, Belgique), E. Havu (Helsinki, Finlande),
M.-C. Hazael-Massieux (Aix-en-Pr.), J. Morais (Bruxelles, Belgique), M.-A. Moreaux (Paris-INALCO),
F. Müller (Paris-Ouest-Nanterre), F. Myles (Newcastle-upon-Tyne, UK), C. Noyau (Paris-Ouest-Nanterre),
M. Pecman (Paris-Diderot-Paris 7), C. Saillard (Paris-Diderot-Paris 7), B. Spillner (Duisburg, Allemagne),
H. Tyne (Nancy II), J. Vaissière (ILPGA-Paris 3)

Tarifs d'abonnement

Prix par volume (1 an / 2 fascicules)

| | |
|--|---------------------------------|
| Institution : | 70 € (Europe) – 80 € (ailleurs) |
| accès on line : passer par Cairn (www.cairn.info) | |
| Individu (papier et accès on line) : | |
| 1 an : | 48 € (Europe) – 55 € (ailleurs) |
| 2 ans : | 80 € (Europe) – 95 € (ailleurs) |
| Etudiant (papier et accès on line, sur justificatif) : | |
| Un fascicule seul : | 38 € (Europe) – 45 € (ailleurs) |
| Un volume antérieur : | 25 € (Europe) – 30 € (ailleurs) |
| | 40 € (Europe) – 50 € (ailleurs) |

Frais d'envoi

| | |
|-------------------|---|
| Abonnement : | inclus dans les tarifs (pour un envoi par avion, ajouter 5 €) |
| Achat à l'unité : | pour 1 fascicule : + 3 € (Europe), + 4 € (ailleurs) |
| | pour 2 fascicules : + 6 € (Europe), + 7 € (ailleurs) |

Correspondance

Abonnements et achats au numéro :

Publications Linguistiques / secrétariat administratif, 15, rue Lakanal, F-75015 Paris
Tel. : +33 (0)1 45 33 61 18
E-mail : publing@wanadoo.fr

Manuscrits, propositions de dossiers thématiques :

Directeur de la publication
c/o Publications Linguistiques, 15, rue Lakanal, F-75015 Paris
E-mail : rfla@wanadoo.fr

© 2010. La reproduction totale ou partielle des articles n'est possible qu'avec l'autorisation du comité de rédaction et des auteurs concernés, et sous condition que la source en soit mentionnée.

Editions 'De Werelt', Herengracht 68, NL-1015 BR Amsterdam, Pays-Bas

Tél. : +31 (0)20-423 38 58 Fax : +31 (0)20-423 38 59

E-mail : dewerelt@online.nl

REVUE FRANÇAISE DE
LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

DOSSIER

Evaluer
les compétences langagières

VOLUME XV-1 / JUIN 2010

Déjà parus :

| | | |
|-----------|--------|--|
| Vol. I | 1996-1 | La communication parlée |
| | 1996-2 | Corpus. De leur constitution à leur exploitation |
| Vol. II | 1997-1 | Dictionnaires : nouvelles technologies, nouveaux produits ? |
| | 1997-2 | Autour de l'écrit |
| Vol. III | 1998-1 | Aspects de la diversité linguistique |
| | 1998-2 | Terminologie : nouvelles orientations |
| Vol. IV | 1999-1 | Grands Corpus : diversité des objectifs, variété des approches |
| | 1999-2 | L'oral spontané |
| Vol. V | 2000-1 | La langue dans son contexte social |
| | 2000-2 | Diversité du traitement automatique des langues |
| Vol. VI | 2001-1 | Troubles langagiers |
| | 2001-2 | Langue et discours spécialisés |
| Vol. VII | 2002-1 | Lexique : problèmes actuels |
| | 2002-2 | Acquisition des langues : nouvelles orientations |
| Vol. VIII | 2003-1 | Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture |
| | 2003-2 | La traduction aujourd'hui : théories et pratiques |
| Vol. IX | 2004-1 | Linguistique et informatique : nouveaux défis |
| | 2004-2 | Plurilinguisme et politique européenne |
| Vol. X | 2005-1 | Les créoles, des langues à part entière |
| | 2005-2 | Dictionnaires : nouvelles approches, nouveaux modèles |
| Vol. XI | 2006-1 | Apprendre les langues étrangères : tendances actuelles |
| | 2006-2 | Interactions en situation de travail |
| Vol. XII | 2007-1 | Corpus : état des lieux et perspectives |
| | 2007-2 | Lexique et écrits scientifiques |
| Vol. XIII | 2008-1 | Extraction d'information : l'apport de la linguistique |
| | 2008-2 | Communiquer par la parole : des processus complexes |
| Vol. XIV | 2009-1 | Linguistique et traduction |
| | 2009-2 | Terminologie, orientations actuelles |

A paraître :

| | | |
|----------|--------|---|
| Vol. XV | 2010-2 | ELAO et production écrite (coord. P. Desmet et A. Rivens) |
| Vol. XVI | 2011-1 | Le discours juridique |

La *Revue Française de Linguistique Appliquée* est indexée et répertoriée dans les banques de données suivantes :

Francis (INIST-CNRS)
Linguistics Abstracts
MLA International Bibliography
Social Sciences Citation Index
Social Scisearch
Journal Citation Reports / Social Sciences Edition
Arts and Humanities Citation Index

Tous les numéros de la *Revue Française de Linguistique Appliquée* depuis 2001 sont en ligne en texte intégral sur le portail Cairn :
<<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee.htm>>

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Présentation | |
| <i>Évaluer les compétences langagières</i> | 5 |
| Tim McNamara | |
| <i>The use of language tests in the service of policy: issues of validity</i> | 7 |
| Jean-Marie De Ketele | |
| <i>Ne pas se tromper d'évaluation</i> | 25 |
| Antony Kunnan | |
| <i>Statistical analyses for test fairness</i> | 39 |
| José Noijons & Erna Gille | |
| <i>Issues in constructing an international item bank: Differences in item behaviour across countries</i> | 49 |
| Mathilde Anquetil & Marie-Christine Jamet | |
| <i>Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations</i> | 61 |
| Galina Boubnova | |
| <i>L'Olympiade fédérale de français en Russie : un terrain d'expérimentation et de réflexion pédagogique</i> | 75 |
| Sylviane Valdois | |
| <i>Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture</i> | 89 |
| Jean Ecalte | |
| <i>L'évaluation de la lecture et des compétences associées</i> | 105 |
| Jean-Philippe Rivière, Fanny De La Haye, Jean-Emile Gombert & Thierry Rocher | |
| <i>Les jeunes Français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives</i> | 121 |
| COMPTES RENDUS | |
| <i>Textes anciens en créole français de la Caraïbe, Histoire et analyse</i> , de M.C. Hazaël-Massieux par Georges Daniel Véronique | 145 |
| <i>La nouvelle orthographe en pratique</i> , de D. Dupriez par Camille Martinez | 149 |
| <i>Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE</i> , de A.K. Sundberg par Juliette Delahaie | 150 |

Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations

Mathilde Anquetil, Università di Macerata (Italia)
Marie-Christine Jamet, Università Ca' Foscari, Venezia (Italia)

Résumé : *L'introduction des certifications à l'université ne va pas de soi et suscite un certain nombre d'interrogations que cette réflexion, menée à partir de l'expérience italienne sur les certifications de langue française, tente de dégager. On voit ainsi se dessiner un parcours qui permettra d'identifier différents facteurs dont il faut tenir compte afin de mesurer la pertinence, la validité et l'opportunité du choix de faire entrer à l'université des examens élaborés souvent en dehors d'elle sur la base des exigences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Et on argumentera en faveur d'une collaboration plus étroite entre les Universités et les organismes d'évaluation.*

Abstract: *The introduction of foreign language examinations in universities can not be implemented easily. This engenders a series of questions that this paper seeks to clarify through a reflection on the Italian experience with the French language certificates. The paper will focus on a process that allows to identify the principal factors to take into account in order to assess the relevance, validity and opportunity of introducing such examinations in the university context. Even though these certifications are usually provided by other institutions outside of the university on the basis of the claims of the Common European Framework of Reference for language, this paper suggests a tighter collaboration between the universities and these language assessment providers.*

A la suite de la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) pour l'enseignement des langues, on a vu en Europe se multiplier les certifications, qui pour beaucoup existaient auparavant, mais qui se sont adaptées au format européen sur six niveaux, permettant de ce fait des évaluations des compétences langagières comparables dans les différentes langues. Si aucun doute ne subsiste sur leur reconnaissance dans le monde du travail où leur présence dans un CV est fortement recommandée, si elles se sont implantées – du moins en Italie – relativement facilement dans l'enseignement secondaire où certains enseignants forment leurs élèves à cet effet, leur introduction dans le monde universitaire est lent, et suscite un certain nombre d'interrogations. Comment décider de la pertinence, de l'opportunité de leur intégration au sein des différents cursus ? Y a-t-il des cursus où elles apparaîtraient plus adaptées que dans d'autres ? Est-ce qu'une évaluation externe est admissible à l'université censée par nature évaluer elle-même ses étudiants ? Le Do.Ri.F, association regroupant des enseignants-chercheurs, professeurs de langue française et lecteurs opérant dans les universités italiennes, avait organisé en décembre 2008, en collaboration avec l'Ambassade de France, une journée d'étude à Rome sur ce thème, et avait conduit une petite enquête sur la question auprès de ses membres, à partir de laquelle s'est engagée une discussion plutôt animée car les points de vue n'étaient pas unanimes. La réflexion que nous proposons ici s'est inscrite dans ce débat qu'elle a nourri. Il s'agit d'un parcours de réflexion, centré sur l'exemple des certifications de langue française dans le cadre des universités

italiennes, visant à offrir une vue générale des éléments à prendre en compte pour une prise de décision pondérée et pragmatique, qui s'articule en trois phases chronologiques : s'informer, s'interroger, décider. Les données que nous fournissons ici datent donc de la fin 2008, et sont propres à l'Italie mais la situation n'a pas substantiellement changé depuis lors dans la péninsule, et cette réflexion est suffisamment générale pour s'adapter à d'autres contextes nationaux.

1. S'informer

1.1. S'informer au niveau international

S'informer au niveau international, c'est tout d'abord se remémorer les exigences à prendre en compte dans le cadre de l'éducation supérieure au niveau européen. Le livre blanc *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* (1995) indique des priorités politiques de démocratisation de la culture, le *Mémorandum sur l'Education et la formation tout au long de la vie* (2000) indique des lignes d'actions comme la mise en place de partenariat, la prise en compte prioritaire des besoins de l'apprenant, l'accessibilité des ressources, l'importance de la formation d'une culture d'apprentissage, et les exigences d'excellence du processus éducatif. Les engagements entre les universités européennes de la *Magna Charta* (1988, <www.magna-charta.org>) et de la *Déclaration de Bologne* (1999, <www.sup.adc.edu>), pointent d'une part sur les finalités humanistes de la formation pour une interaction culturelle de haut niveau, et d'autre part sur les critères de transparence pour établir des équivalences au sein du système élargi. Le *Cadre Européen Commun de Référence* (2001, <www.coe.int>), outre les niveaux de compétence, ancre la didactique des langues dans l'approche actionnelle. Enfin les nouvelles indications pour dépasser la sectorisation de l'enseignement linguistique. Tout processus de certification doit donc répondre à ces critères, tout en tenant compte d'un principe essentiel de l'Union Européenne : la subsidiarité, c'est-à-dire qu'au mouvement d'internationalisation des universités fait pendant le principe qui veut que l'on résolve les problèmes au plus près des besoins spécifiques et des ressources locales.

On passe ensuite en revue les différents types d'évaluations certifiantes en FLE, avec une première distinction entre tests de niveau, et certifications de compétences pour ce qui est des diplômes internationaux.

La tradition de certification du FLE s'est développée à partir des diplômes délivrés par l'Alliance Française (AF), du Certificat d'Etudes de Français Pratique I au prestigieux Diplôme de Hautes Etudes Françaises, avec son programme d'études littéraires, tradition encore relayée par l'Université de la Sorbonne, mais les diplômes de l'AF sont peu à peu supplantés par ceux du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, orientés sur l'approche communicative, avec en particulier le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) créé en 1985 (réformes successives en 1992 et 2005 pour l'adaptation progressive au CECR) et mis en œuvre par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). En parallèle la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) continue à développer ses instruments spécialisés pour les Diplômes de Français Professionnel qui se déclinent en niveaux et domaines différenciés.

Mais les tests de niveau sur QCI¹ (Qualification Conformance Inspection) d'origine anglo-américaine se sont aussi introduits sur le marché, en particulier lorsque les entreprises ont demandé l'équivalent en français du puissant TOEFL (Test of English as a Foreign

¹ Aisément corrigé, donc plus économiques que les certifications.

Language). Il existe donc pour ce qui est des tests reconnus : le TCF (Test de Connaissance du Français) délivré par le CIEP, le TEF (Test d'Evaluation du Français) délivré par la CCIP et le TFI (Test de Français International) délivré par l'ETS (Educational Testing Service) lui-même. Ces tests permettent de placer le candidat sur une échelle continue, contrairement aux diplômes qui attestent des compétences effectives par tâches accomplies et par seuils successifs. Leur faible coût les rend attrayants mais il faut garder à l'esprit qu'ils situent au lieu de certifier et ce, le plus souvent, à partir de résultats inférés à partir de QCM (Questionnaire à choix multiple) portant uniquement sur les compétences passives.

Il est donc essentiel d'examiner attentivement la typologie des épreuves pour évaluer la pertinence et la valeur des titres proposés par rapport aux objectifs que l'on se fixe.

Les universités tentent de leur côté de mettre en place un système de certification linguistique, soit en insérant un niveau du Cadre dans le descriptif des différents cours, soit en organisant dans les Centres linguistiques des systèmes de certification concernant les différentes langues étrangères enseignées. Le cas de la Grèce est emblématique car on y assiste à un passage de la collaboration avec les institutions étrangères de certifications, chacune certifiant sa langue (CIEP, Cambridge, Goethe, etc.) à la constitution d'un système centralisé de certifications des langues au niveau national avec le « Certificat d'Etat de Connaissance des Langues » (CECL, traduction du ΚΙΠΓ grec)². On voit là une similitude avec ce que tente de faire en Italie le projet CERCLU (<www.aiclu.it/cerclu/progetto.html>) au sein de l'association des Centres Linguistiques Universitaires italiens pour l'italien et l'anglais.

Les diplômes créés dans les universités françaises sont un observatoire intéressant de la façon dont ce système s'est approprié le Cadre. L'ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etrangers) propose des diplômes de FLE (CPLEF, DEF, DAEF, DSEF) qui ont la particularité de se composer de 75 % de compétences linguistiques/pragmatiques et 25 % de savoirs culturels selon des projets locaux. Le DCL (Diplôme de Compétences en Langue de communication à usage professionnel, <www.d-c-l.net>), créé en collaboration entre le Ministère de l'Education Nationale et les GRETA (Centres de formation professionnelle), propose pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien, des épreuves intégrées sur scénario professionnel dans une perspective interactionnelle. Il est reconnu dans la formation universitaire des Professeurs des Ecoles au même titre que le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, <<http://certification-cles.fr>>) qui est un diplôme spécifiquement universitaire agréé par le Ministère de l'Education Nationale. Le CLES de niveau 3 prévoit ainsi une simulation d'intervention orale dans le cadre d'une rencontre scientifique.

Les universités populaires d'Allemagne (formation pour adultes) ont créé le TELC (The European Language Certificate), reconnu en plusieurs langues, dont le français, et proposent leurs services aux Centres Linguistiques Universitaires obtenant une diffusion internationale de leur titre, reconnu par ALTE (Association of Language Teachers in Europe), en particulier en Pologne, Suisse et Hongrie.

Les universités allemandes avec le système UNICert (<<http://reswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/faq.htm>>) ont choisi la voie qui consiste à certifier par l'intermédiaire de l'examen universitaire local en soumettant ces examens à un rigoureux contrôle de qualité (grille descriptive, contrôle des procédures). Cette option originale permet de concilier la valeur internationale du diplôme et la promotion des compétences et spécificités universitaires contextuelles³.

² <http://www.unipi.gr/akad_tmhm/stat_asfal/french/DIPLOMES_FL_STAT.htm>.

³ <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflant/Europe1/Voss.pdf>>.

Des chantiers sont en cours pour des certifications en synergies entre un certificateur et une université : pour l'Italie on peut citer la collaboration entre Trinity et Università Ca' Foscari de Venise, le projet certification B1 Cambridge on line avec le Ministère de l'Enseignement supérieur MURST.

Le projet européen SLEST (<<http://www.slest-tourism.org/>>), né d'une collaboration entre associations professionnelles de secteur et plusieurs universités européennes, propose un Cadre de référence pour des certifications de langues dans le secteur spécifique du tourisme.

Enfin au niveau européen le récent *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues* (2009) du Conseil de l'Europe offre tous les instruments pour rendre compte des procédures de certification des examens de langue et devrait engager une dynamique d'autocertification de la part des universités.

Au CERCLES, Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, les réflexions sont en cours pour définir le lien à créer entre l'enseignement supérieur et le Cadre européen⁴ ; un groupe de travail a été inauguré en novembre 2009 à Toulouse (Focus Group 5 : Tests et Certifications) pour travailler à l'harmonisation des tests et certifications. Au CELV, Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz, le projet GULT (<http://gult.ecml.at/>) se propose d'établir un cahier des charges pour l'évaluation en langues à l'université.

Le parcours de décision s'insère dans ce panorama élargi.

1.2. S'informer au niveau national

Au niveau national, il a paru intéressant de faire le point de la situation dans les universités italiennes. Le Do.Ri.F a donc conduit une enquête auprès de ses membres, dispersés sur le territoire, sur la nature des enseignements linguistiques dans les différents types de facultés en Italie, sur la référence au Cadre Européen Commun dans la définition de leurs objectifs, et sur les motivations qui pouvaient pousser, ou non, à reconnaître et intégrer les certifications.

Vingt universités ont répondu : 8 facultés non-linguistiques (Sciences politiques, Sciences de la formation, Economie, Lettres) et 12 facultés de Langues ou de Lettres offrant des cursus spécifiques de langue. A ces réponses, il faut ajouter ceux qui n'ont pas répondu parce que, ne reconnaissant ni le CECR ni les certifications, soit par méconnaissance soit par refus, ils pensaient n'avoir rien à dire, mais ils grossissent les rangs des opposants passifs. Cet échantillon, non statistiquement valable à cause de son exigüité, offre toutefois une base de départ pour analyser la situation.

Le premier résultat est que la mention du CECR, pourtant paru en 2000, n'est pas du tout généralisée : 75 % des *corsi di laurea* (cursus de licence) non linguistiques en font mention, contre 66 % pour les *corsi di laurea* de langue. Cette différence se justifie-t-elle en fonction d'objectifs différents dans les cursus de langues par rapport à l'approche communicative du Cadre ? Une question à se poser.

Les certifications (essentiellement DELF/DALF et parfois pour les facultés d'économie, les diplômes de la chambre de commerce) sont prises en compte, en substitution de la totalité ou d'une partie de l'examen, dans 75 % des facultés non linguistiques, mais dans 42 % seulement des cursus de spécialité en langues. La corrélation entre reconnaissance du Cadre et introduction des certifications n'y est donc pas très forte. Les causes sont-elles à rechercher :

- dans l'inadéquation des certifications par rapport au Cadre qui est plus articulé et plus souple que ce qui est testé à travers les certifications ?
- dans l'inadéquation des certifications par rapport aux objectifs universitaires ?

⁴ Par exemple <<http://www.helsinki.fi/kksc/crf2005/>> ou <<http://elaweb.cla.unipd.it/cmsconv/>>.

e) dans la méfiance sur la fiabilité des certifications ?

Lorsqu'il y a une reconnaissance des certifications, les modalités varient fortement. Pour les facultés non linguistiques, pour 1/3 de l'échantillon, il y a reconnaissance totale et validation comme examen. Pour 2/3 de l'échantillon, la certification exonère de la partie écrite de l'examen – qui peut être du reste un test grammatical non présent dans la certification – et qui correspond aux enseignements du « *lettorato*⁵ ». L'examen oral qui vérifie les connaissances acquises lors du cours « magistral » tenu par le professeur en titre est maintenu (la culture académique italienne investit l'examen oral d'une haute valeur symbolique).

Pour les cursus linguistiques, dans tous les cas où elle est reconnue, la certification ne se substitue qu'à une partie de l'examen, mais les modalités sont différentes :

- seulement à l'entrée de l'université comme équivalence de l'examen propédeutique de langue de nature communicative ;
- seulement durant la première année, comme équivalence de la partie de l'examen préparée par les lecteurs (approche communicative et grammaire) ;
- tout au long du cursus, comme équivalence de la partie communicative de l'examen (2/3 ou 1/2 du poids de l'examen total), avec des contraintes sur le temps écoulé depuis l'obtention de la certification et sur les notes obtenues.

Il faut donc distinguer la reconnaissance d'une certification obtenue en amont de l'université, c'est-à-dire au lycée (points a. et b.) et la reconnaissance des certifications obtenues *in itinere*, comme complément des études universitaires. Dans ce dernier cas, il faut se demander qui prépare les étudiants aux certifications : les centres de services comme les CLA ou CLI⁶, ou bien les lecteurs impliqués dans chaque cursus spécifique ?

1.3. S'informer au niveau local

Dernier point sur le recueil des informations nécessaires à une prise de décision :

- connaître l'impact du DELF scolaire dans sa région, et la proportion d'étudiants qui arrivent avec une certification à l'Université. Dans l'enquête, lorsque ce nombre était évoqué, il était toujours plutôt faible face aux 30 000 diplômes de DELF scolaire par an que délivre le BCLA (Bureau de Coopération linguistique et artistique) de l'Ambassade de France en Italie ; ceci est-il dû à un manque d'information et de coordination ?
- connaître la situation des autres langues et les liens entre agences de certification et université pour les autres langues. En Italie depuis le projet *Lingua 2000* l'école et l'université ont établi des accords avec les organismes Trinity, Cambridge, Cervantes, Goethe et CIEP-Alliance Française⁷, pour la diffusion et la reconnaissance des diplômes en langue dans le système éducatif italien (principe de reconnaissance de crédits de formation mais dans le respect de l'autonomie décisionnelle des institutions éducatives). Mais d'autres certifications (TOEFL) s'introduisent dans le système notamment par le biais de la mobilité et des échanges internationaux, de même que les certifications de la CCIP commencent à percer dans le secondaire comme dans le supérieur.
- savoir où se trouve le centre d'examens et les centres de passation dans la région et prendre contact avec les responsables locaux pour une consultation bilatérale.

Ce premier tour d'horizon sur l'existant soulève un certain nombre de questions approfondies dans la seconde partie.

⁵ Le *lettorato* correspond aux cours pratiques de langue à la charge des « lecteurs », c'est-à-dire des enseignants de langue maternelle recrutés par les universités sur des contrats de collaboration.

⁶ *Centro linguistico d'Ateneo, Centro Linguistico interfacoltà*, ce sont des centres de langue, qui dispensent des cours à tous les niveaux du Cadre, tenus par des lecteurs.

⁷ Les Alliances françaises et Centres culturels sont en Italie le relais du CIEP.

2. S'interroger

A cette phase de notre parcours, il s'agit maintenant de s'interroger sur la pertinence, la validité et l'opportunité d'une intégration des certifications à l'université.

2.1. S'interroger sur la pertinence

Quelles sont les compétences examinées par les certifications ? Cela correspond-il aux besoins du public, aux objectifs et finalités d'un enseignement universitaire ?

2.1.1. Pertinence par rapport au Cadre

Les certifications se basant sur le CECR sont une réponse à la part des besoins langagiers du public universitaire se référant à un usage fonctionnel de la langue, mais est-ce une réponse à part entière ?

Au vu des quatre activités linguistiques définies dans le Cadre, production, réception, interaction et médiation, à décliner chacune en écrite et orale, on relève déjà que la grande absente des certifications est la médiation interlinguistique, activité essentielle en contexte d'enseignement alloglotte, par contre les certifications joignent souvent une activité de synthèse (médiation) à une activité de production écrite ou orale.

Le Cadre distingue 4 domaines pour les thèmes, textes et tâches langagières à traiter : personnel, public, professionnel et éducationnel. Le DELF-DALF étant générique, ne traite pas le domaine professionnel, celui des français de spécialité, ni celui de la communication académique, utile en particulier pour la mobilité universitaire. Le CCIP propose par contre une approche communicative centrée sur le français du commerce et du droit.

Si l'on s'interroge sur la pertinence des certifications françaises par rapport au contexte alloglotte en général, on constate que certaines approches en vigueur à l'université se situent en dehors de la logique des certifications actuelles : l'approche comparatiste, tant en linguistique qu'en étude (inter)culturelle, ainsi que l'éducation au plurilinguisme (cf. *Le Français dans le Monde* 2008), en particulier au vu des développements intéressants des projets d'intercompréhension des langues romanes. Le DELF-DALF semble trop centré sur l'assimilation progressive du modèle du locuteur natif monolingue, comme issue idéalisée du processus d'apprentissage.

Par ailleurs le Cadre resitue usage, enseignement, apprentissage et évaluation des langues dans la perspective actancielle ; or les tâches proposées par les épreuves se rapprochent parfois du schéma stimulus-réaction de la didactique d'inspiration behavioriste (tests en particuliers) ou au mieux proposent des tâches scolaires, alors que dans la vie sociale on ne lit pas un texte pour répondre à un questionnaire, par exemple. Les épreuves par simulation globale³ proposent par contre des textes à lire dans l'intention d'en tirer les informations nécessaires pour un projet global, pour résoudre un problème posé dans la situation initiale ; ils correspondent mieux aux performances requises par les acteurs sociaux en milieu réel.

2.1.2. Pertinence par rapport à l'université italienne

2.1.2.1. Les épreuves d'examen

Si l'on s'interroge sur la pertinence des certifications par rapport aux exigences de l'université, il convient de comparer le type d'épreuves demandées dans les différents cursus

³ <www.d-c-l.net> et <http://gult.ecml.at>.

et le type d'épreuves dans les certifications, la typologie des épreuves d'évaluation devant refléter la nature des compétences que l'on entend vérifier.

Pour les cursus de langue – mais aussi dans ceux qui ne sont pas linguistiques – d'après ce qui a émergé du questionnaire, nous pouvons lister un certain nombre d'épreuves – bien connues :

- dictée, test grammatical, analyse du texte littéraire, analyse de discours, dissertation, résumé, synthèse de documents ;
- épreuves de médiation : thème (traduction vers le français), de type grammatical ou non, et version ;
- vérification des savoirs métalinguistiques et des savoirs culturels (souvent à l'oral) ;
- exposition orale (sur un livre, un thème) ;
- recherche personnelle.

On constate que ces épreuves mettent souvent en jeu des compétences mixtes (dictée = CO et PE, résumé = CE et PE), et ne figurent pas dans les certifications DELF/DALF sauf aux niveaux élevés (synthèse de documents pour le C1 et C2). Les épreuves de traduction sont spécifiques des universités – qu'elles contrôlent l'acquisition de la langue ou qu'elles vérifient les qualités d'une bonne traduction. La vérification des savoirs métalinguistiques n'appartient pas au DELF/DALF centré sur les habiletés communicatives, pas plus que la vérification de savoirs métaculturels (le culturel est implicite dans la plupart des épreuves des certifications). Et pour ce qui est des recherches personnelles, seule la Chambre de Commerce a imaginé un travail individuel sur des thématiques économiques, évalué par une commission locale au moment de l'entretien oral.

Il y a donc une divergence de fond sur la nature des épreuves actuellement existantes dans les universités, et celles des certifications, ce qui rend certainement l'intégration de ces dernières plus difficile.

Les épreuves universitaires reflètent, il est vrai, une tradition d'enseignement qui a longtemps tenu le communicatif comme extérieur à ses objectifs et il est certain que les cours des lecteurs à l'intérieur des cursus de langues où il faut former les jeunes à des compétences de type universitaire et ceux des lecteurs opérant dans les CLI ou CLA où l'on privilégie l'enseignement fonctionnel communicatif sont souvent différents. Cette tradition a ceci de discutable que beaucoup d'étudiants acquièrent – dans le meilleur des cas – une connaissance très livresque de la langue, d'où leur surprise quand pour la première fois, ils se trouvent confrontés à une langue vécue et parlée. L'oral non académique a longtemps été le parent très pauvre par rapport à une culture de l'écrit valorisée. Or cela n'est plus guère recevable pour une société d'échanges à laquelle doivent être préparés les étudiants. Le poids identique accordé par le Cadre aux différentes compétences implique, selon nous, un remodelage nécessaire des épreuves universitaires si l'Université entend reconnaître le Cadre. C'est ce qui a été fait dans certaines universités (comme à Venise), ou bien dans les universités qui renvoient l'acquisition de la langue de communication dans les CLA ne conservant dans les départements que les enseignements spécifiques (Université de Cassino). Dans ce cas, les épreuves de type communicatif passées dans les CLA sont plus proches de celles des certifications et donc une hypothétique reconnaissance est envisageable plus facilement.

Toutefois, les exigences spécifiques universitaires dans les cursus de spécialité linguistique, notamment l'acquisition de compétences métalinguistiques et métadiscursives, et de compétences de traduction qui ne figurent pas dans des certifications internationales ne sauraient être remplacées par du tout communicatif. Il faut donc repenser la façon d'envisager la place d'une certification à l'intérieur de ces cursus.

2.1.2.2. La progression des niveaux du Cadre

Un deuxième problème émerge lorsqu'on réfléchit à l'intégration du Cadre et des certifications dans les universités, celui des temps d'apprentissage. D'après les questionnaires, on constate que les niveaux requis à la fin d'une 1^{ère}, d'une 2^e ou d'une 3^e année, que ce soit pour les cursus de langues ou pas, varient d'une université à l'autre.

Par exemple pour les cursus de langues, où le niveau de départ est hétérogène, on constate qu'à la fin de la 1^{ère} année, on demande du A2 au B1, qu'à la fin de la 2^e année du B1 ou du B2 et à la fin de la 3^e année du B2 ou du C1.

| | | |
|--------------------|------------------|------------------|
| 1 ^{ère} A | 2 ^e A | 3 ^e A |
| ? | A2/B1 | B1/B2 |
| | B2/C1? | |

Or, pour le CECR, pour passer d'un niveau à l'autre, le volume d'heures d'apprentissage augmente chaque fois : s'il faut de 60 à 80 heures pour arriver à un niveau A1, il faut en rajouter – de façon indicative – 100 pour un niveau A2 (A1 + 100), 150 pour un niveau B1 (A2 + 150), 200 pour un niveau B2 (B1 + 200) et 250 pour un niveau C1 (B2 + 250).

On voit bien que ceci ne peut correspondre à l'organisation des enseignements : de 80 à 150 h. de lectorat + 30 h. de module pour les cursus de langues par année universitaire, le travail individuel devant combler les heures manquantes pour obtenir 12 crédits par an. Est-ce à dire qu'on ne peut faire correspondre niveaux universitaires et niveaux du Cadre ? Plusieurs solutions ont émergé dans les questionnaires : définition d'un niveau requis pour la fin des trois années de licence avec une modulation selon la nature des compétences (niveau C2 pour la compréhension écrite mais B2 pour la production orale) et une modulation *in itinere* sur les trois ans (Université de Siena). Il est sûr que si les certifications offraient des évaluations de compétences séparées, cela correspondrait peut-être mieux aux exigences universitaires. Une autre solution est de sous-catégoriser les niveaux. Par exemple un B2.1 accessible en fin de 2^e année et un B2.2 accessible en fin de premier semestre de la 3^e année. Un tel découpage s'adapterait à la semestrialisation, mais il n'est pas envisagé dans les certifications. Enfin, dans les facultés non linguistiques, certaines compétences peuvent devoir être développées beaucoup plus tôt que là où c'est prévu dans le Cadre : c'est le cas de la compréhension écrite de textes de spécialité qui n'apparaît qu'aux niveaux avancés du Cadre, alors que c'est dès un niveau B1 qu'il faut l'envisager pour tous les cursus, surtout en situation de langues proches.

2.1.2.3. La place de la recherche

Enfin, nous soulignerons une dernière interrogation sur la pertinence des certifications par rapport à l'Université. La qualité de l'enseignement universitaire est garantie par son lien étroit avec la recherche. Pour notre domaine, cela implique aussi bien des recherches en linguistique qu'en didactique des langues. Une inquiétude qui a émergé de certains questionnaires était que l'introduction des certifications pouvait faire courir le risque de rendre l'enseignement de la langue trop utilitaire, trop fonctionnel, coupé d'une réflexion sur la langue (à tous ses niveaux), sans compter que le fonctionnel peut être pris en charge par des organismes extérieurs, ce qui conduira à poser la question de l'opportunité d'introduire les certifications si des postes d'enseignants-chercheurs ou de lecteurs sont en jeu, car l'avenir de la discipline et de la recherche dépend du nombre de personnes qui opèrent dans l'université.

2.2. S'interroger sur la validité des certifications

L'interrogation critique des outils et méthodologies est constitutive du niveau de l'enseignement supérieur, aussi le Do.Ri.F s'autorise à questionner la validité de l'outil DELF, dans un esprit de collaboration constructive. Les études de validité réalisées par le CIEP, et qui lui valent son insertion au sein de ALTE, sont-elles accessibles à l'utilisateur dans un esprit de transparence ? Elles semblent essentiellement basées sur la psychométrie, or

les études de corrélation entre notes attribuées par différents examinateurs et différents centres (donnée qui reste à améliorer, il suffit d'assister aux séances collectives de correction d'épreuve pour s'en rendre compte) suffisent-elles par ailleurs à démontrer la validité du *construct* ?

On renverra ici brièvement vers les critiques formulées par la linguistique interactionnelle (cf. Pekarek Doehler 2007) par rapport à une conception décontextualisée, individuelle et isolée des autres compétences sociales, des compétences linguistiques.

Les critères de validité proposés par le CECR lui-même sont ceux de la cohérence, de la fiabilité et de la faisabilité. Or sur ces trois points des réserves sont émises qui appellent à une réflexion plus approfondie. Sur le point de la cohérence entre ce qui est testé et ce qui est évalué, on note par exemple que l'oral de B2 impose des contraintes (le sujet tiré au sort à partir duquel composer une performance argumentative "à la française") qui influence certainement négativement la performance dont on déduit la compétence. Une attention majeure quant aux implicites culturels requis et aux conditions socio-interactionnelles de l'épreuve (cf. Anquetil 2009) jouerait en faveur d'une valorisation des compétences communicatives des apprenants. On remarquera que le DFP C1⁹ prévoit une synthèse orale à partir de documents en langue maternelle, et la présentation d'un dossier personnel validé par le centre local.

Sur le critère de la fiabilité, des doutes sont émis quant aux fondements théoriques et à la praticabilité des grilles d'évaluation, qui sont peut-être à la source des écarts d'évaluation. Par exemple la grille d'évaluation de la production écrite de B1 accorde 3 points sur 25 au critère « cohérence et cohésion » glosé en « peut relier des éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne ». Or cohérence et cohésion recouvrent en linguistique textuelle (cf. De Beaugrande & Dressler 1984) des champs précis mais plus vastes. L'utilisation de ces grilles place le correcteur devant des dilemmes de catégorisation de l'erreur que les formations n'ont pas toujours réussi à résoudre. Ainsi, ce n'est peut-être pas tant le format de la formation (une demi-journée par niveau reste cependant peu dans l'attente des nouvelles plateformes de formation à distance prévues par le CIEP) qui pose problème pour des enseignants chevronnés, mais bien les difficultés d'interprétation de grilles de correction aux assises théoriques approximatives.

Le critère de faisabilité est essentiel pour la mise en œuvre effective. Ici se pose le problème des ressources nécessaires aux cours de préparation spécifique aux épreuves, ainsi que le problème des ressources humaines pour former d'éventuelles équipes de doubles correcteurs pour assurer une meilleure fiabilité. Des formes de coopération avec les systèmes scolaires et universitaires semblent indispensables à ce niveau.

2.3. S'interroger sur l'opportunité des certifications

Il s'agit ici d'un critère contextuel, local, politique : évaluer les conséquences positives et négatives d'une intégration des certifications dans le système académique italien actuel. Mais ce type d'interrogation est déclinable pour chaque contexte. Nous reprendrons ici les catégories proposées par Galisson (1990) pour définir la situation éducative à prendre en compte en didactique des langues. On s'interrogera sur l'impact (effet *washback*, cf. McNamara 2000) des certifications sur chacun de ses éléments constitutifs : le sujet (les étudiants), l'objet (la langue), l'agent (le corps enseignant), le milieu institué (l'université), le milieu instituant (la société, l'Europe).

Les certifications, opportunes pour les étudiants ? Oui pour leur CV, la mobilité ; non, si cela comporte une disparition d'autres objectifs d'enseignement. Quel serait l'impact sur la

⁹ <http://www.fda.cciip.fr/documents/pdf/examens/jt_dfp_affaires_c1.pdf>.

langue enseignée ? Une plus grande importance aux compétences de communication orale trop souvent négligée, mais une réduction de la langue à son aspect d'outil instrumental... Quel serait l'impact sur le corps enseignant ? Si l'on établit une équivalence complète entre la certification et l'examen universitaire, il y a bien risque de disparition de chaire et externalisation de l'enseignement. On ne peut nier le risque de perte d'emploi en particulier pour les lecteurs de langue maternelle, actuellement en conflit pour une meilleure reconnaissance de leur statut enseignant. Pour tous le risque est la perte du pouvoir symbolique lié au pouvoir d'évaluation. En revanche il y aurait pour l'université une opportunité à saisir pour rationaliser les ressources allouées à l'enseignement et à l'évaluation en particulier pour les niveaux de base relevant normalement de l'école secondaire. Mais l'université peut-elle renoncer à la recherche liée institutionnellement à l'enseignement universitaire ? La société tend à reconnaître essentiellement les capacités opératoires en langue étrangère, les certifications facilitent aussi la mobilité européenne. Mais nous rappelons ici les visées humanistes de la Charte de Bologne, la portée interculturelle et éducative de l'enseignement des langues, le cours de langue universitaire ne peut se résoudre à un exercice instrumental.

Entre défense des spécificités universitaires (au-delà d'une défense corporatiste), et nécessité d'une meilleure lisibilité des compétences au niveau européen, peut-on trouver un compromis ?

On peut enfin examiner la décision à prendre sous l'angle du calcul du risque. Si on n'intègre pas les certifications, le risque n'est-il pas grand de voir notre pouvoir de décision, en tant qu'enseignants, dépassé par une autorité administrative supérieure qui opérerait par exemple pour des tests informatisés afin de résoudre au plus vite la nécessité de certifier des niveaux. Intégrer veut aussi dire négocier des termes et conditions, opérer au mieux des aménagements, créer le cadre contribuant à une synergie entre les niveaux d'enseignement.

3. Décider

Décider implique deux types d'action : d'une part, se positionner par rapport aux certifications existantes pour savoir si on peut les intégrer et dans quelles conditions, d'autre part, voir si une collaboration entre une université et une agence de certification est possible et souhaitable pour mieux faire coïncider certifications et objectifs universitaires.

Commençons par examiner concrètement comment se situer face à l'existant, à travers une série de questions que chacun pourra se poser en fonction de sa propre situation, mais auxquelles nous apportons des amorces de réponses.

3.1. Quoi ?

Le test consiste généralement en questionnaire à choix multiples, la production sauf exception, n'est pas évaluée, on considère donc que le test promet une conception trop appauvrie de la langue dans toutes les facultés. Il ne peut servir que d'indication pour organiser des groupes de niveaux¹⁰. Le choix se reporte donc exclusivement vers les diplômes. Mais quel diplôme ?

À l'entrée, des perplexités sont apparues sur la reconnaissance du DELF scolaire, l'impression étant que le degré d'exigence face à des lycéens est inférieur à celui du DELF adulte. Faute d'étude rigoureuse, des conditions de reconnaissance s'imposent donc (cf. plus

¹⁰ On note que cette distinction entre la valeur d'un test et celle d'un diplôme n'est pas toujours prise en considération. L'Université de Paris-Dauphine met ainsi en équivalence l'obtention d'un DALF et d'un certain placement au TIF, ce qui n'est absolument pas équivalent si l'on considère que le TIF ne prévoit aucune épreuve de production ni écrite ni orale (<<http://www.mastercca.dauphine.fr/index.php?id=5014&L=0>>).

bas § 3.3). Il semble que, sauf exception, le niveau B2 soit trop difficile comme niveau de sortie des lycées, tandis que ce même niveau est particulièrement adapté pour les attestations des sections spéciales internationales ou des sections bilingues.

Quelle équivalence ? Dans tous les cas, il ne peut s'agir pour le DELF que d'une reconnaissance partielle : c'est-à-dire comme partie d'un examen qui comporte d'une part des compétences communicatives et de l'autre des compétences académiques spécifiques en fonction de la faculté et de l'enseignement et projet mené par le professeur titulaire de chaire. Le raccourci « DELF = partie écrite propédeutique de l'examen universitaire oral » est commode mais peu rigoureux. Chaque professeur est invité à produire une charte précise de reconnaissance partielle selon la typologie de son examen.

Le risque d'externalisation par équivalence automatique – qui inquiète nombre de nos collègues redoutant que l'argument économique n'ouvre la voie vers des suppressions d'enseignements en période de crise – est limité par la nécessité d'une médiation du professeur pour l'attribution des crédits et d'une note.

3.2. Quand ?

À quel moment du cursus universitaire intégrer les certifications. Les différents cas observés à travers les questionnaires nous permettent d'envisager plusieurs solutions.

3.2.1 Reconnaissance des certifications antérieures

On établit alors un pont avec le secondaire, valorisant ainsi le travail des enseignants de lycée (impact social), et intégrant la notion de formation « tout au long de la vie ». La reconnaissance se fait soit comme exonération du test de niveau quand il y en a un (mais c'est plutôt rare dans les facultés), soit comme reconnaissance de la partie de l'examen sur les compétences communicatives de première année des cursus linguistiques ou de premier niveau dans les cursus non linguistiques. Des contraintes portant sur le temps écoulé depuis l'obtention de la certification et sur le minimum exigé pour les notes devraient être envisagées.

3.2.2 Intégration des certifications dans le parcours

Dans ce cas, les étudiants reçoivent à l'université une formation qui leur permet de passer sans difficulté les certifications (à partir du niveau B1), car ils ont acquis toutes les compétences requises pour un niveau du Cadre déterminé. Les étudiants qui le souhaitent peuvent passer les certifications qui seront intégrées à leur note finale, pour la partie « langue fonctionnelle » de l'examen universitaire à la place des épreuves similaires de l'université. Des contraintes sur la note obtenue peuvent être introduites. Dans le cas d'une certification conjointe Université-organisme de certifications (comme le Trinity-Cà Foscari), il n'y aura plus de contraintes de temps ou de notes.

3.2.3 Intégration dans les options facultatives

Dans ce cas, la certification n'interfère plus avec les enseignements de langues et donne des crédits en plus.

3.3. Comment ?

Quelles sont les conditions à ne pas négliger pour qu'une reconnaissance soit possible ?

3.3.1. La nature des épreuves

Il serait préférable que les épreuves universitaires de type communicatif et les épreuves des certifications soient comparables. Cela exige de la part des universitaires une réflexion sur les outils d'évaluation qu'ils se sont donnés, pour en confirmer la validité et la nécessité (la dictée, par exemple), ou bien pour introduire des variations dans les formes d'évaluation qui prennent notamment davantage en compte certains aspects souvent négligés comme l'interaction orale.

3.3.2. La durée

Certaines certifications comme le TCF ont un temps de validité limité, mais le DELF et le DALF, comme un examen universitaire du reste, n'ont pas de limite de validité. Ces diplômes attestent qu'à un certain moment, le candidat possédait tel niveau. Chacun sait que les connaissances linguistiques – surtout en production – sont labiles. Le problème se pose lorsqu'une certification remplace tout ou partie d'un examen universitaire et que l'université certifie qu'au moment de l'examen universitaire, un étudiant a un niveau qu'il a acquis en réalité auparavant et qui risque d'être inférieur quelque temps après. Pour beaucoup d'universitaires, il convient de mettre une limite de validité, 2 ou 3 ans maximum.

3.3.3. La notation

Deux problèmes se posent, le premier est lié aux réflexions sur la validité. Certains ont souligné les écarts entre les notes obtenues au DELF – notamment scolaire – et leur propre évaluation de l'étudiant. Il convient sans doute d'établir un garde-fou et de décider d'une limite inférieure en dessous de laquelle ne pas descendre. D'une part parce que la notation française accorde le diplôme avec la moyenne (50/100), tandis que la notation italienne est plus restrictive (18/30, c'est-à-dire 60/100), d'autre part le DELF scolaire est peut-être plus généreux que le DELF adulte, compte tenu des différences dues à l'âge dans les capacités socio-linguistiques et les compétences rhétoriques de traitement du texte et de l'information. Le second problème concerne les équivalences de notes. Plusieurs modèles circulent, très différents les uns des autres. Si pour les niveaux élevés, les variations sont moindres (à l'université Bocconi de Milan une note de 80/100 au DELF est reconnue et convertie dans le système italien avec une note de « trenta e lode » ce qui est le maximum ; et $70/79 = 30/30$; Sassari : $76/100 = 30$ avec ou sans les félicitations ; Perugia : $80/100 = 30$), les différences sont plus criantes pour les niveaux inférieurs (Bocconi : $50/59 = 26/30$, Sassari : $50 = 18, 19$ ou $20/30$ et $57 = 24/30$ et Perugia : $50/59 = 24/30$)¹¹. Il apparaît donc nécessaire d'harmoniser ces tableaux d'équivalence avec une commission paritaire.

3.4. Où ? Qui ?

Quel est le lieu institutionnel de décision de l'équivalence ? La faculté, le Corso di Laurea¹², le Centre Linguistique, une commission du regroupement LIN04¹³, le professeur titulaire ? Une décision prise pour les différentes langues enseignées au niveau d'un même cursus semble positive par rapport aux étudiants, à condition que soit respectée la liberté constitutionnelle du professeur. Notre impression est que cette décision doit être prise à ce niveau pour éviter qu'elle ne soit prise sans aucun critère par des organes administratifs ou académiques non compétents en la matière, au moment de l'inscription.

¹¹ Dans les universités italiennes, la notation est sur 30 et un examen ne peut être inférieur à 18/30. La possibilité d'obtenir le maximum des points est assez élevée (ce qui donne pour les matières humanistes des équivalences Italie/France du type $30/30 = 16/20$).

¹² La filière d'études donnant lieu à une licence.

¹³ Nom du regroupement ministériel des professeurs et chercheurs de langue et linguistique française.

Le Centre Linguistique de l'université peut aussi devenir Centre de Passation DELF-DALF¹⁴. Cela comporte-t-il des avantages ? Oui, pour se qualifier comme sujet incontournable pour ce qui concerne les certifications, et comme sujet utile pour la diffusion de cette culture sur le territoire, fonction à laquelle aspirent ces centres. Le Centre de Passation embauche ses propres examinateurs, ce qui lui permet d'en vérifier la compétence, mais un problème important se pose quant au principe du DELF selon lequel l'enseignant ne peut évaluer ses propres élèves. Ce principe se heurte à la culture de l'examen universitaire mais aussi secondaire en Italie où le jury est composé de membres extérieurs au lycée et de professeurs de la classe. Des voies de collaboration pour des jurys mixtes sont sans doute à explorer pour améliorer la fiabilité de l'évaluation avec deux examinateurs, interne et externe, tout en conservant le principe d'une collaboration paritaire.

Conclusion : une position Do.Ri.F ?

Le problème, on l'a vu, a de nombreuses implications se situant sur des plans tout à fait différents – plan des contenus, plan institutionnel, plan politique, et il suscite des réactions très diversifiées et contrastées. En tant que membres du Do.Ri.F qui a deux disciplines de référence, la linguistique sous toutes ses facettes et la didactique des langues-cultures, nous sommes senties interpellées par les processus de certification des compétences de langue à l'université. En notre nom personnel toutefois, au terme de ce parcours que nous invitons chacun à faire, nous proposons nos propres conclusions qui penchent vers la voie de la collaboration avec les organismes certificateurs. D'une part, nous pensons que pour éviter les dérives qui résulteraient d'une adoption en bloc des certifications externes, il faudrait suivre la voie d'une collaboration critique entre les deux partenaires en vue peut-être d'une certification conjointe ; d'autre part, nous pensons que l'université pourrait être un lieu de recherche et d'innovation¹⁵ sur ce problème (doctorat, recherche dans les instituts de formation des enseignants, recherche-action en formation continue) afin de faire bénéficier l'action d'une réflexion susceptible éventuellement de la réorienter, la réflexion et l'action interagissant continuellement. Enfin, l'université pourrait aussi offrir ses compétences pour la formation des examinateurs, car c'est là aussi un point critique pour de nombreux professeurs universitaires que de déléguer l'évaluation à des personnels natifs dont ils ne contrôlent pas la qualification. Par une telle collaboration l'université ne subirait pas la demande sociale d'une plus grande lisibilité des compétences linguistiques, mais elle accompagnerait ce processus de reconnaissance en le qualifiant.

Mathilde Anquetil

Università di Macerata / Facoltà di Scienze Politiche
Dipartimento di Studi sul Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione
Piazza della Torre, 8/ 62100 Macerata (Italia)
<mathilde.anquetil@unime.it>

Dott.ssa Marie-Christine Jamet
Università Ca' Foscari / Facoltà di lingue
Dipartimento di Studi europei e postcoloniali
Dorsoduro 1405, 30123 Venezia (Italia)
<jametmc@unive.it>

¹⁴ C'est le cas en Italie pour environ 15 Centres Linguistiques Universitaires.

¹⁵ Voir l'expérience DELF B2 et Portfolio Européen des Langues menée entre le CLA de l'Université de Macerata et l'Alliance Française de San Benedetto, sur le site de l'Ambassade de France à Rome : <http://www.france-italia.it/LINGUA-FRANCESE/TEST-&-CERTIFICAZIONI/PROGETTI-&-INIZIATIVE/le_certificazioni.php?c=7858&m=264&l=it>.

Références

- Anquetil, M. (2009). *DELF-U-Portfolio, une expérience de certification par reconnaissance des parcours formatifs contextuels*. <http://claweb.cla.unipd.it/cmsconv/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=82&lang=it#anquetil>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>.
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>.
- Conseil de l'Europe (2009). *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_FR.asp> (actuellement disponible seulement en anglais).
- Commission Européenne (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>.
- Commission Européenne (2000) *Mémorandum sur l'Éducation et la formation tout au long de la vie*. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf>.
- De Beaugrande, R.A. & Dressler, W.U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna, Il Mulino.
- Galisson, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? *Études de Linguistique Appliquée* n° 79.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Pekarek Doehler, S. (2007). Démythifier les compétences : Vers une pratique écologique d'évaluation. In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, <<http://bearfrac.free.fr/actes3ducolloquedenantesNov2007.pdf>>.
- Le Français dans le Monde* (2008) n°355, Le plurilinguisme en action.

Sitographie

- ADCUEFE = Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers, <www.campus-fle.fr>.
- AF = Alliance Française, <www.alliancefr.org>.
- AICLU = Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari, <www.aiclu.it>.
- ALTE = Association of Language Teachers in Europe, <www.alte.org>.
- CCIP = Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, <www.fda.ccip.fr>.
- CELV = Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz, <<http://www.ecml.at>>.
- CERCLES = Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur <<http://www.cercles.org>>.
- CERCLU = <www.aiclu.it/cerclu/progetto.html>.
- CIEP = Centre International d'Études Pédagogiques, <www.ciep.fr>.
- Do.Ri.F = Centro di Documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana, <<http://www.dorif.it>>.
- ETS = Educational Testing Service, <www.ets.org>.
- Paris-Sorbonne : <<http://www.paris-sorbonne.fr/fr/spip.php?rubrique2102>>.
- TELC = The European Language Certificate, <<http://www.telc.net/en/home>>.

L'Olympiade fédérale de français en Russie :
un terrain d'expérimentation et de réflexion pédagogique

Galina Boubnova
Université Lomonossov, Moscou (Russie)

Résumé : Si l'on observe la façon dont est faite en Russie l'évaluation FLE (Français Langue Étrangère), un constat s'impose : d'une part, les diplômes DELF-DALF (Diplôme d'Études en Langue Française - Diplôme Approfondi de Langue Française) et TCF (Test de Connaissance du Français) ne sont pas officiellement reconnus en Russie, d'autre part, le Ministère de l'Éducation et de la science de la Fédération de Russie propose deux types de certifications : l'Examen d'État Unique et l'Olympiade scolaire fédérale. Les concepteurs des épreuves de l'Olympiade fédérale se sont donné pour objectif d'en faire un pont entre les programmes et critères d'évaluation retenus en Russie et ceux pris en compte pour les épreuves des examens français et européens. Autrement dit, il s'agit de concevoir un dispositif d'évaluation qui corresponde aux critères retenus pour le DELF-DALF et qui intègre les recommandations du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). L'article présente l'Olympiade fédérale de français (concours annuel organisé par le Ministère de l'Éducation et de la science de la Fédération de Russie) sous son aspect procédural mais surtout comme un terrain de réflexion pédagogique et d'expérimentation - l'objectif étant de créer en Russie un dispositif d'évaluation FLE qui s'inscrive dans une conception commune de l'évaluation déjà adoptée en Europe.

Abstract: An overview of FLE (French as a foreign language) student assessment in Russia reveals the following state of affairs. On the one hand, diplomas DELF-DALF (Diploma in French Language Studies - Diploma in Advanced French Language Studies) and TCF (Test of Knowledge of French) are not officially recognized in Russia. On the other hand, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation proposes two types of certification: the Unified State Examination and the All-Russian Olympiad. The tasks of the latter were conceived in a way to become the interlink between the French language curricula and performance assessment criteria used in Russia and those devised for French and European tests and examinations. In other words, the goal is to create mark schemes and assessment criteria which would correspond to those of DALF-DELF and would conform to the recommendations of the CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages). The present article deals with the All-Russian Olympiad in French (the annual contest organized by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) from the methodological point of view as inviting pedagogical reflection and experiment, the purpose being to introduce assessment procedures which would fit into the common assessment system already adopted in Europe.

1. L'évaluation FLE en Russie

Pour les trois langues étrangères les plus étudiées en Russie (anglais, allemand, français) des certifications officielles ont été conçues et organisées par les services culturels des pays concernés. Ces diplômes sanctionnent des compétences conformes au *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001) même si les épreuves proposées prennent des