

Les politiques d'évaluation basées sur le CECRL: regard de la sociologie de l'action

Policies of Evaluation based on CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages): A Perspective from Sociology of Action

DERVELOIS Michaël



Key words:

アイデンティティ、自律、評価、レベルの技能、組織社会学

Identity, Autonomy, Evaluation, Level of Proficiency, Sociology of Organizations

Identité, Autonomie, Evaluation, Descripteurs de niveau, Sociologie des Organisations

Abstract

If international evaluation policies based on the CEFRL were true, nobody would have imagined the importance of a central paradigm which has been raised despite their technical and universal components to see the result of education. Regardless of language skills, international evaluation system focuses learning efforts around some achievements in conflict and interaction, taking into account that learners must demonstrate their ability for actions and reorganization by their autonomous personality. Thus, we find that teachers, learners and institutions change their roles under the effect of these reforms of international assessment. To present this evolution, it is necessary to observe the importance of changing by the sociological approach of organizations. A new balance of power seems to have the teacher as a single partner without influence on the conditions of evaluation. In this change, the learner has not necessarily benefited from special advantages, since he must always justify its capabilities within each skill level of the DELF or DALF. Furthermore, in the level, we must take into account if his personality is compatible or not with a professional market of work.

1. Introduction

La dernière décennie est frappée par une propension toujours plus croissante de pratiques d'évaluation. Partout, les marchés du travail des sociétés développées se réorganisent en intégrant la formation continue. Rien que de 2003 à 2004 en France, il a été constaté une augmentation de 40% de situations d'évaluation en milieu professionnel¹. Le besoin boulimique d'évaluer est d'abord visible par l'autonomie des établissements du secondaire que promeut l'OCDE². Ce besoin nouveau est la conséquence structurelle de la quête de pouvoir des régimes néo-libéraux qui font de la performance la base essentielle de l'intégration sociale³.

Dans cette récente effervescence, une récurrence saute aux yeux du sociologue: les nouvelles formes d'évaluations sont partout animées par un phénomène de surpondération de la personnalité de l'acteur citoyen et de l'épanouissement de l'individualité. On multiplie ici les réévaluations au poste de travail, on intègre là une note de développement personnel et de bilan de compétence, la prise en compte de l'état psychologique dans les Projets d'Actions Personnalisés fait son apparition au sein de Pôle Emploi. Il était donc prévisible que l'apprenant étranger entre de plein pied dans cette vision moderne de la note lors de l'examen de langue. La nature de l'évaluation actuelle consacre, à notre idée, la maturité individuelle du candidat au DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) ou au DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) pour valoir qu'une strate professionnelle s'ouvre à lui. Une identité professionnelle s'imprègne de chacun de ces diplômes, et cela grâce aux descripteurs de niveau qui représentent la matrice d'application de cette forme nouvelle d'évaluation de la personnalité. La position du sociologue nous mène donc à nous interroger sur la manière dont les descripteurs du CECRL ont impacté le mode d'évaluation des DELF et des DALF.

Les épreuves écrites comme orales d'expression introduisent des conditions conflictuelles où la maîtrise de l'intonation comme la mobilisation d'arguments prouvent la maturité de l'action citoyenne et l'adhésion aux orientations sociétales. Ces références induites par les descripteurs de niveau montrent que le cœur de l'évaluation linguistique se mène ailleurs que sur un barème purement lexical et grammatical. Or, le risque immédiat d'une telle surpondération de la mise en valeur de soi dans le barème linguistique est d'aboutir à un abus bien prévisible au niveau des conditions d'entrée dans la vie professionnelle: il n'y a plus aucune alternative à la logique d'uniformisation des modes d'employabilité. L'évaluation des connaissances linguistiques bâte de l'aile devant la capacité à épouser les attentes et les codes du marché du travail unifié.

L'approche de la sociologie des organisations donne à voir les dépositaires de l'évaluation du DELF et du DALF comme des acteurs dominants d'un système concret

d'action sur la question de l'évaluation. Leur capacité à mobiliser mieux l'information leur a permis de comprendre plus à l'avance les zones fluctuantes des usages d'évaluation dans la société et les prémices d'une nécessité d'y créer le changement. L'acteur social s'attache à amener ses interlocuteurs potentiels à lui concéder une place plus essentielle qu'il n'occupait auparavant. Son dynamisme passe par le changement de position hiérarchique dû à la pertinence des informations sélectionnées pour devenir le guide d'une réorganisation qui conduit au final à une actualisation salvatrice de l'organisation sociale dans son ensemble. Le détenteur du pouvoir d'évaluer est un acteur stratégique qui sait percevoir le cadre organisationnel privilégié à venir au sein d'une nouvelle réorganisation de la société. Dans notre cas, les fondateurs du CECRL avaient saisi que les mutations en cours leur auraient offert un rôle d'envergure neuve, celui de décideur de l'employabilité du candidat⁴⁾ au diplôme. Ils sont alors passés de la simple dimension de décideur de la transmission d'un savoir-faire à celle de recruteurs des futurs membres d'organisations productives dans le monde. Ils seraient, dès lors, en mesure de canaliser les populations de différents peuples vers une même et unique structure en marchés du travail.

Dorénavant, tout va se jouer entre les acteurs qui seront en mesure d'avoir la mainmise sur les descripteurs de niveau. Et les concepteurs de ces capacités linguistiques très détaillées sont portés tout naturellement à concurrencer le mieux possible ceux qui interprètent ces descripteurs, les enseignants de FLE (Français Langue Etrangère). Il nous faut donc traiter de la qualité de l'évaluation effectuée par le CECRL (premier chapitre) pour constater la nature de l'influence des descripteurs sur l'évaluateur (sous-partie 1) et la nature de l'influence de cette évaluation sur le sentiment de progrès linguistique (sous-partie 2).

D'autre part, la fonction de l'évaluation est traditionnellement motivationnelle car elle renvoie aux notions de retour sur soi que permet la note. Cette conscientisation des efforts est donc remplacée par une fonction nouvelle de stratification libérale du travail. Cela implique des besoins nouveaux de répartition des candidats en niveaux et la conversion de leurs diplômes nationaux à l'étranger. Un nouveau pouvoir s'institue dans les questions de fixation et de réévaluation des salaires, dans celles de la promotion des postes également. Cela nous appelle à traiter de la capacité dynamique de l'institution supranationale sur ce front (second chapitre) en déterminant, premièrement, ce qui caractérise sa nature dominante actuelle (sous-partie 1) et en recherchant les fondements idéologiques de sa politique pédagogique (sous-partie 2).

2. La qualité de l'évaluation effectuée par le CECRL

2. 1. La nature de l'influence des descripteurs de niveau sur l'évaluation

Les descripteurs de niveaux représentent des possibilités d'actions en interaction et ils répondent au dispositif pédagogique «Can Do Statements». Des exercices de communication viennent provoquer l'apprenant, acteur d'un contexte conflictuel, à utiliser ces descripteurs. Effectuant alors une série de regroupements très pragmatiques, les évaluateurs notent sur la base de rubriques globales (comme la compréhension du rôle et du contexte, l'aisance face à la situation inconnue, le choix d'arguments, etc.) qui titrent ces regroupements de descripteurs. Du fait même de ces descripteurs, à chaque niveau de DELF et de DALF différent, on peut faire correspondre un ensemble de capacités tout à fait convertibles en fonctions professionnelles. L'ambition de leurs créateurs qui comptent couvrir l'ensemble des interactions possibles se révèle ainsi au grand jour. Le candidat à l'examen démontre, au final, son dynamisme sur le marché du travail et toutes les manifestations de son dynamisme en interaction sont déjà codées et réparties en niveau grâce aux descripteurs.

Imaginant ainsi promouvoir l'activation des apprenants, les créateurs du DELF et du DALF qui jugent de leurs prouesses dans l'interaction limitent inconsciemment les opportunités diverses de l'apprenant sur le marché du travail de la langue visée. En effet, prenons conscience que ce type d'évaluation en langue par les descripteurs de niveau est régi de manière binaire suivant la capacité à faire ou non certaines activités en communication. Comme l'examineur opère un jugement en amont de la qualité dynamique du candidat, ce type d'évaluation court-circuite les opportunités de l'apprenant en contexte d'embauche de sorte que son diplôme remplace toute performance personnelle devant un recruteur. Il cadenas également sa stimulation à construire une action stratégique devant toute offre d'emploi car on y enseigne une liste fermée de stratégies d'action liée à un marché de l'emploi tout désigné. En faisant jouer l'apprenant aux formes d'actions seules à être recevable pour un niveau de langue et son niveau de responsabilités professionnelles correspondant, les restrictions sur la capacité d'initiative de l'apprenant sont devenues très oppressives. Le recruteur sait que la potentialité de son candidat à occuper un poste et sa force de conviction ont été déjà évalués au cours de l'examen de DELF ou de DALF et n'a plus besoin de vérifier cette performance lors de l'entretien. En poussant ce raisonnement, nous voyons que l'évaluation du DELF et du DALF court-circuite le précieux passage du stade d'accès à la liberté citoyenne et aux démarches stratégiques sur un marché ouvert de l'Offre de travail. De la sorte, le diplômé en langue perd sa libre capacité à démarcher dans de plus

nombreux secteurs de l'emploi. Le cadre relationnel du recrutement est un espace d'incertitudes au sens de la sociologie des organisations qui permet à tout candidat de tirer parti de son titre académique. Mais la nouvelle évaluation crée un raccourci immédiat entre le moment de l'examen et la décision du recruteur sans que le candidat diplômé ne puisse tenter sa chance devant un milieu professionnel peu accessible aux premiers abords. L'évaluation du DELF et du DALF rend les conditions de travail implicites au diplôme.

Dans un tel contexte d'évaluation, l'interrogation est forte sur la capacité d'action de l'enseignant. L'évaluation est formatée par une grille d'attribution de points répartis entre des nouvelles rubriques qui représentent les regroupements de descripteurs. Le mode d'évaluation s'impose à l'enseignant qui n'est plus libre de trancher globalement la qualité d'une copie. Il doit vérifier chacune de ces rubriques pour asseoir son jugement et se retrouve lié totalement au Cadre. En revanche, s'agissant de la pédagogie, Margaret Bento (2012) considère que les directives du CECRL laissent plus de liberté aux enseignants. Du point de vue des sociologues de l'action, les conditions pour faire de l'acteur enseignant un acteur maître de ses envies paraissent réunies lorsque l'on crée un espace d'incertitudes dans le système concret d'action de la pédagogie linguistique aux étrangers. Laisser la gestion de la pédagogie à l'enseignant a toujours été le point d'ancrage du déploiement des manœuvres pédagogiques de l'enseignant. Ne rien restreindre par quelque recommandation laisse à l'enseignant l'initiative de redéfinir son métier de pédagogue au sein du système pédagogique. Margaret Bento trouve un terrain d'accord avec les sociologues de l'action (*ibid.*).

Toutefois, les travaux de Béatrice Appay nous offre une analyse bien différente. Cette auteure rapporte l'existence d'une pratique de l'«autonomie contrôlée», sorte d'autonomie viciée dans laquelle le fait de laisser au fournisseur un délai d'exécution qui lui permet une totale liberté dans la méthode d'exécution mais qui impose, à terme, des objectifs de résultats (Appay, 2005). Ces conditions de travail de type «saisonniers» produisent davantage de bénéfices qu'une gestion fordiste-tayloriste de rationalisation très dirigiste ne le pouvait dans les années 70. Une sorte de sous-traitance en cascade s'installe en isolant le fournisseur loin de l'organisation qui passe commande, lui assurant d'être payé lorsqu'il présentera son travail achevé. L'institution supranationale appliquerait alors un processus de commande ouverte aux enseignants ou aux instituts de langue dans lesquelles le stage pédagogique est mis à distance tout en étant intégré à un processus. L'enseignant est donc incapable d'avoir une emprise finale sur l'évaluation en elle-même. Il est simplement libre de trouver l'itinéraire pédagogique menant aux capacités imposées. L'enseignant de FLE devenu prestataire de services travaille à la commission en institut partout dans le monde sans véritable statut ni régime de protection sociale et il obtient

l'habilitation à évaluer à la suite d'une formation d'Etat dans laquelle les usages d'évaluation sont harmonisés. Ce contrôle par la flexibilité de l'enseignant crée un jeu de responsabilisation qui laisse, en définitive, ce dernier bel et bien désœuvré de tout pouvoir d'action⁵.

2. 2. La nature de l'influence de l'évaluation de type DELF ou DALF sur le sentiment de progrès linguistique

Combien de candidats à l'examen du DELF ou du DALF se sentent stupéfaits des résultats, tant à bon compte qu'à mauvais compte? Cette déroute trouve son origine dans leur grande difficulté à construire une stratégie de progression linguistique face aux épreuves d'interaction en conflit auxquelles ils sont soumis. La cause de ce désarroi se situe au cœur même de ce mécanisme d'évaluation: aucune progression linguistique n'est attendue d'un candidat une fois qu'il est déjà détenteur d'un DELF ou d'un DALF. Il ne trouve ni soutien ni intérêt à maîtriser les descripteurs d'un niveau supérieur au sien. Comme il renvoie à un marché professionnel bien distinct des autres, le niveau de diplôme obtenu nourrit une connaissance segmentée de la langue qui sert presque exclusivement pour les situations d'interactions prédéfinies par les descripteurs et qui épouse, dans la suite des descripteurs, les marchés du travail qui leur sont liés. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer un exercice type disponible sur Internet⁶. L'évaluation du test proposé est de nature à remplir une fonction diagnostique qui exclut toute autre fonction sommative ou évaluative. Le registre d'épreuves qui se présente sur le site Internet contraint l'apprenant à prouver sa maturité à travers l'analyse d'un cheminement personnel en fonction du niveau scolaire qui lui est demandé de préciser. La réussite au niveau s'obtient ensuite par le passage du NON au OUI de chaque descripteur qui se présente à lui. Le seul moyen de réussir l'épreuve est de valider chaque descripteur l'un après l'autre en multipliant des exercices qui font vivre à l'apprenant des expériences conflictuelles auxquelles il lui faudra réagir en vue d'un objectif. En voyant que l'essentiel des préoccupations du candidat se borne à la question de cette validation de situations à obstacles que l'on surmonte par la négociation ou la justification, l'influence sur autrui ou la bonne concordance des démarches selon les descripteurs constituent l'objectif du niveau. L'articulation de la progression en langue est devenue tout bonnement illisible pour l'apprenant. L'auto-apprentissage proposé sur Internet passe par un appel à observer les descripteurs. Il conviendrait même de dire que la présence de descripteurs rend impossible tout approfondissement des connaissances. Il s'agit d'une liste fermée d'actions que le candidat est en mesure d'exécuter en situation. Il est donc impossible de partir de ces listes pour opérer à une amélioration du niveau de langue. Les deux activités n'ont tout simplement pas la même nature.

Ensuite, Margaret Bento nous propose son modèle pour éclairer l'apprenant sur la mesure de ses aptitudes. Elle explique qu'il suffirait de créer des micro-tâches de communication se rapportant à des situations authentiques et d'appliquer à la performance de l'apprenant une recombinaison des descripteurs dans des rubriques plus globales et qui pourraient être pondérées suivant l'appréciation portée aux descripteurs qu'elles intègrent (Bento, *op. cit.*). La chose est d'ailleurs appliquée dans les grilles d'évaluation du CECRL. Citons concrètement quelques descripteurs de production orale au niveau DELF A2 tels que «Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité», «Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît», «Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes» ou encore «Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directe». Reconstituons maintenant les deux premiers descripteurs derrière une rubrique plus globale telle que «Peut présenter et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne / Peut faire, accepter ou refuser des propositions» et faisons de même avec les deux derniers pour les intégrer dans la rubrique globale «Peut répondre et réagir à des questions simples / Peut gérer une interaction simple». Ces deux rubriques sont pondérées respectivement 4 et 1 points sur 25 lors de l'épreuve de production orale du DELF A2. Souvent, les enseignants appliquent un second degré de regroupements à ce premier afin d'intégrer leurs propres exercices aux niveaux de DELF et de DALF et d'élargir ainsi le champ des savoirs. Ils effectuent alors, sans trop s'en rendre compte, une dynamique d'action au sens sociologique sur les descripteurs d'origine qui ont déjà été fortement altérés ou assouplis depuis qu'ils ont été une première fois regroupés en rubriques dans les tableaux d'évaluation. Mais ajoutons encore que l'enseignant, acteur stratégique par les regroupements qu'il effectue, renomme les rubriques globales du tableau d'évaluation. La pratique enseignante qui consiste à intégrer des activités d'enseignement autres que celles propres aux examens a un impact profond sur les descripteurs d'origine. Il faut bien, en pratique, à la fois respecter les rubriques globales de la grille d'évaluation et évaluer des apprenants qui n'entreprennent pas forcément de passer un diplôme. Nous constatons ainsi un second niveau de regroupement des descripteurs en registres généraux qui, pour intégrer l'évaluation propre au niveau du CECRL, refondent les premières rubriques sous des titres tels que «Adéquation à la situation», «Aisance», «Phonétique» constitués de points essentiels comme «la maîtrise de l'élément inconnu», «le registre de la langue» ou encore «la richesse de la présentation». De tous ces regroupements, les descripteurs d'origine sont bien fortement dilués. Rendons-nous compte qu'un même critère global comme «la capacité à raconter et à décrire», qui provient d'un premier regroupement de descripteurs de niveau DELF A2 par exemple, comportera une liste de descripteurs complètement différents, voire exclusifs, de ceux du

DELFB2. L'apprenant qui a validé le niveau A2 ne pourra donc pas identifier le même critère global dans l'évaluation qui lui sera faite à un autre niveau, l'exercice attendu de sa performance changeant profondément de nature. Nous constatons ici une caractéristique de non perfectibilité entre les niveaux du CECRL; les critères globaux portent les mêmes noms alors que les descripteurs ont radicalement changé et l'absence de progression dans la complexité est source de quiproquo pour l'apprenant.

Trois conséquences se portent à nos yeux dans cette absence de complexification. Tout d'abord, le critère global de regroupement n'a plus de consistance sémiotique par sa redéfinition complète à chaque fois que l'on lui applique une nouvelle liste de descripteurs. Ensuite, la caractéristique d'évanescence qui touche à la nature de ces critères globaux fait qu'ils ne sont plus des référents utiles pour constater le cumul des savoirs. Enfin, leur nature foncièrement différente suivant les niveaux ne permet plus de les classer hiérarchiquement. Chaque critère répond à un besoin propre dans un secteur professionnel précis, ce qui fait que l'évaluation sert avant tout l'insertion professionnelle. Nous soulevons ainsi la fonction de profilage des apprenants dans l'évaluation du DELFB2 et du DALFB2; cette fonction a pour but de définir un profil professionnel suivant la rationalité propre du bilan de compétences et renvoie au calcul d'un certain état de maturité de la personnalité. Cette logique appelle à la quête d'autonomie propre à l'acteur stratégique et vise à l'éveil des individualités hétérogènes. La quête d'autonomie empêche d'introduire une évaluation tranchée sur l'apprenant, ce qui interdit de donner à ce type d'évaluation une fonction sommative. Mais elle ne saurait également se parer d'une fonction formative car cet examen ne permet pas de constater l'évolution de niveau en langue. Il classe, au contraire, chaque candidat suivant le niveau dans une logique de placement, de répartition des acteurs citoyens en devenir d'autonomie. Les candidats de DELFB2 ou de DALFB2 différents ne veulent pas essayer de se rattraper entre eux d'un niveau à l'autre puisque leur choix différent de type de DELFB2 ou de DALFB2 renvoie à une intégration sociale et professionnelle de nature différente, des contextes d'interaction et des possibilités d'actions complètement cloisonnés et étrangers entre elles.

La référence constante aux capacités de l'acteur dans chaque épreuve de DELFB2 ou de DALFB2 vise uniquement l'éveil des individualités hétérogènes. Plus encore, on déconstruit à chaque niveau certaines fonctionnalités de l'humain en définissant les contours de ce que le candidat peut produire par l'expression écrite et orale. L'examen devient finalement une quête de l'humain qui cherche à retrouver ses facultés innées comme parler, écrire, et il fait d'un diplômé de DELFB2 ou de DALFB2 un être disposant que d'une partie des qualités humaines, celle listée par les descripteurs de son niveau. Il fait de l'immigré clandestin, autrement dit l'étranger non diplômé, un individu qui ne peut justifier d'aucune faculté humaine au travail. Son salaire reflète la fragilité de son humanité. Finalement, l'identité

d'un acteur citoyen se reflète par le salaire qu'il peut prétendre une fois diplômé de niveau A2 face à la valeur citoyenne d'un diplômé de niveau supérieur. Par cette quête de l'autonomie, se dissimule une quête de la citoyenneté et de l'acquisition des qualités humaines qui est, en définitive, le véritable enjeu identitaire au travail.

3. La capacité dynamique de l'institution supranationale

3. 1. La nature dominante de l'institution supranationale en matière d'évaluation

L'institution supranationale gardienne du CECRL occupe un rôle de régulateur du marché du travail par son contrôle de l'évaluation en octroyant des diplômes dans la mesure des besoins du marché. Conjointement à ce rôle, elle tient un rôle interventionniste car elle peut assister les entreprises dans leurs besoins en recrutement par des descripteurs ajustés aux postes de travail. Marie-Christine Bureau et Emmanuelle Marchal⁷⁾ ont su, quant à eux, déceler dans les descripteurs de niveau le rôle de prévention des situations nouvelles à risque et celui de maintien dans les situations normatives (Bureau et Marchal, 2005). En effet, l'examen consistant uniquement à vivre des expériences en interactions avec un autochtone revient à se prémunir du risque d'exclusion sociale par l'inefficacité de la tentative d'action sur autrui. Suivant une logique de redirection d'un contexte de départ désavantageux, l'usage des descripteurs annonce le dynamisme de l'acteur stratégique en mesure de contrer une situation de blocage pour fonder de nouveaux réseaux et répondre aux besoins d'un marché très volatil. Mais comme ces descripteurs de niveaux suivent l'inconstance des marchés et des relations de tension, leur obsolescence est on ne peut plus importante. Maintenir le CECRL en place impose donc pour l'institution supranationale de mettre à jour continuellement ses descripteurs de niveau en analysant les nouvelles formes d'interactions dès leur apparition. Pensons à l'exemple de remplacement des descripteurs renvoyant à l'écriture d'une carte postale par ceux qui proposent l'envoi d'un courriel. L'institution caresse le rêve quasi-impossible de compiler toute forme d'interactions possibles, à mesure que de nouvelles formes apparaissent. Sa cohérence en dépend et c'est là son point faible.

En second lieu, l'institution supranationale peut difficilement s'imposer dans tous les pays pour dispenser une évaluation autre que systématique et universelle; cela lui permet de faciliter ses prévisions de coûts pour ouvrir une session de tests. Marie-Christine Bureau constate que ce besoin de prévision sur les coûts entraîne la nécessité de laisser une part toujours plus importante à l'évaluation de la personnalité du candidat. Ce lien, de prime abord peu évident, s'explique par une série de dérives partant de l'idée que l'appréciation des qualités personnelles est plus facile à évaluer et que les conditions

d'évaluation des compétences sont difficiles à mettre en œuvre à grande échelle. Il s'en est suivi une tendance à accorder plus d'importance à l'expérience, incluant les qualités de motivation et d'autonomie. Mais pour l'auteure, ce penchant vers la facilité peut finir par anéantir le dynamisme de l'institution. Marie-Christine Bureau constate qu'une telle tendance augmente les risques de déconnection de l'évaluation avec les situations concrètes (*ibid.*). A force de chercher à repérer les traits de personnalité de ses candidats, l'examen appose une évaluation de plus en plus fluctuante et les outils d'évaluation peuvent être détournés ou instrumentalisés.

Quand bien même l'acteur supranational rende une évaluation critiquable à bien des égards, les conditions actuelles en font l'acteur central de l'évaluation des langues. La preuve en est qu'elle sait mettre en concurrence des instituts de recherche en pédagogie des langues avec des associations naissantes. Jean-Marc Delagneau⁸⁾, président d'une association historiquement renommée en France puisqu'elle en est à sa 108^{ème} année de parution de la revue scientifique *Les langues modernes*, lance un appel à la raison (Delagneau, 2012). Depuis que le pouvoir de référence en évaluation des langues est passé du cadre national aux instances supranationales, ces dernières ont construit un réseau neuf qui exclut l'association historique. Nous observons alors un état de crise de confiance entre l'association historique APLV qui était chargée jusque-là des grandes commandes d'Etat et les services supranationaux qui préfèrent se tourner vers des exécutants associatifs nouveaux. Le président Delagneau se plaint ouvertement de la diminution des commandes de missions lancées par les instances politiques aggravée par la récente réforme Groperrin et LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités) sur l'autonomie des universités. Le nouveau rapport de force supra-étatique avec ce partenaire historique ne lui permet plus de retrouver ses prérogatives d'autrefois. Malgré les arguments d'expérience et d'éminence de ses membres, le comité stratégique investi par la Commission Européenne a préféré trouver un accord avec d'autres partenaires novices liés au CNED (Centre national d'enseignement à distance) afin de réaliser un enseignement à distance dans la logique des DELF et des DALF. Le CNED délègue à de petites associations locales l'organisation des évaluations linguistiques.

La répartition des forces s'est profondément modifiée et la course panique du fournisseur historique démontre que les acteurs sociaux les mieux armés ne sont plus ceux disposant de beaucoup d'expérience ou de compétences. Le président Delagneau insiste sur le fait que les membres de son organisme maîtrisent de nombreuses langues. Mais la compétence est inutile. Il suffit de déléguer quelques tâches d'évaluation à une petite cellule associative dans une circonscription locale à laquelle ses membres appartiennent. Des autochtones dans toutes les régions administrées surmonteront mieux la barrière linguistique qu'un groupe de savants. Ainsi, le comité stratégique court-circuite

les anciennes instances pédagogiques trop enchâssées dans un cadre national pour suivre la réorganisation d'un environnement vers un système de régionalisation des cellules d'évaluations. L'APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes) est bel et bien inopérante pour proposer de former un citoyen transnational. Mais elle peut se réformer sur le marché de la formation et évaluation des enseignants à la pédagogie du DELF et de DALF. Elle pourrait ainsi reprendre aux instituts locaux une prérogative à forte valeur ajoutée puisqu'elle réunit les professeurs les plus expérimentés de France et le savoir-faire suffisant.

Maintenant, rapportons-nous aux textes européens pour observer une dimension plus juridique de l'imposant acteur supranational. Le CECRL est initié par la Commission Européenne à travers son comité consultatif qui a mis au point un projet d'évaluation mondialisé au début des années 2000. Ce projet a abouti à la signature du Conseil européen de Barcelone en mars 2002 en faveur d'un dispositif intégrant à la fois des cours de langue en école primaire et la mise au point d'un Indicateur européen des compétences linguistiques⁹⁾. Dans l'élaboration de ce second volet, la Commission procède à des ajustements nécessaires aux politiques d'enseignement national pour impliquer les pays membres dans le projet d'unification des évaluations. L'ultra-technicisation est en marche à travers un indicateur pour lequel on collecte des informations sur les contextes régionaux et l'on promeut des recherches sur l'évaluation. Une foultitude de tests en différentes langues est réunie à des fins de comparaison afin d'établir sur six niveaux les bases d'une reconnaissance mutuelle des certificats en langue. Le but avoué d'une évaluation mondialisée s'accompagne d'une tentative de dépasser les contextes nationaux d'enseignement pour donner lieu à l'éveil d'un nouveau type de diplômé, un citoyen du monde faisant valoir ses qualités à l'embauche partout.

L'indicateur européen de compétences linguistiques montre que les véritables sources du pouvoir de ces instances sont situées au niveau de la Commission européenne, le Conseil de l'Europe ne faisant qu'enregistrer ses décisions, et l'objectif d'harmonisation des évaluations a vocation à une uniformisation qui ne se limite pas aux pays membre¹⁰⁾. La collecte d'informations a pour objectif de tirer du réel les actes de paroles pour actualiser les descripteurs de niveau du DELF et du DALF et de couvrir ainsi l'immensité des interactions possibles. Un rôle accru de captation des formes d'enseignement et des formes de sociabilités des autochtones traduit ainsi la nécessité d'un indicateur à partir d'une collecte qui se veut exhaustive pour toutes les facettes du réel. L'uniformisation des évaluations va donc de pair avec un type d'enseignement qui cherche son contenu linguistique dans les interactions de la vie courante; la présence ou non du descripteur de niveau répond à une recherche du descripteur dans la collecte, même utopique, de tout type d'interactions et à une pondération minutieuse du descripteur dans la grille

d'évaluation. L'institution supranationale voit grand en s'imposant dans l'évaluation des langues par sa capacité à compiler l'ensemble des interactions possibles de l'humain.

Face à ce géant international qui entreprend de gonfler telle la grenouille de La Fontaine à mesure qu'apparaît une nouvelle forme d'interaction, l'université est un acteur contraint à accompagner ces mutations de l'enseignement des langues si elle ne veut pas simplement y être éjectée. Le défi de dynamisme qui lui est lancé semble trouver une parade dans l'évaluation universitaire elle-même. Le chercheur Pierre Frath (2012) a monté un moyen de faire de l'institution un acteur de l'évaluation des DELF et des DALF par la création d'un diplôme de DELF B2 en interne. Il est proposé à l'étudiant de suivre, en parallèle à son cursus principal, une série de cours de langues sur les trois années de licence. A la clef de ces cours supplémentaires, l'étudiant voit son diplôme accompagné d'une «mention DELF B2» dans la langue qu'il a étudié. La compatibilité du diplôme au niveau international et sa possible adjonction à la mention principale de licence a créé un système d'incitation à l'effort linguistique en jouant sur le levier de l'évaluation universitaire. L'initiative de Pierre Frath (2012) a conduit à fournir aux étudiants une motivation extrinsèque, témoignant ainsi du possible dynamisme stratégique de l'institution universitaire qui reste un outsider réel de l'instance supranationale. Nous avons ainsi la preuve qu'il est possible de ramener dans le giron universitaire les sources d'évaluation du DELF et du DALF. L'évaluation peut échapper théoriquement au monopole des comités consultatifs et des services associatifs instruits par la Commission européenne. La possibilité d'une évolution du niveau linguistique sur trois ou quatre années avec l'officialisation du diplôme de DELF B2 crée une concurrence inattendue des universités autonomes.

L'initiative de Pierre Frath propose la défiance de l'institution universitaire par rapport à l'institution supranationale (Frath, 2012). Mais, on peut déceler qu'il n'envisage pas d'éveil de l'institution universitaire autrement que par cette tentative ponctuelle. Il ne soutient d'ailleurs nullement la reprise du pouvoir d'évaluation par les universités; il les dépeint comme embrouillés par une tendance anthropologique à évaluer dans une logique dichotomique de couple de mots contraires. Parce que le jugement universitaire souffrirait d'une envie primitive de faire échouer une majorité d'étudiants pour donner de la valeur au diplôme, sa critique porte à condamner l'université à rester hors du champ d'action concret des décideurs légitimes de l'évaluation. L'université primitive dans ses jugements ne peut plus entrer dans le débat de l'évaluation du DELF et du DALF autre que localement. En tant qu'universitaire lui-même, sa thèse d'une soi-disant différenciation idéologique entre l'université et l'institution supranationale laisse bouche bée. Rappelons tout de même que l'ultra-spécialisation des cours universitaires suit scrupuleusement la proposition d'individualisation des profils tant espérée par les membres de la Commission

européenne. Il n'y a aucune contradiction anthropologique ou autre entre la logique d'évaluation de la Commission européenne et celle de l'université. Au contraire même, leurs deux politiques d'évaluation sont communes et se complètent fidèlement. L'état de leur dynamisme respectif différencie simplement leur prédominance à évaluer.

3. 2. Les fondements idéologiques de la politique pédagogique des instances supranationales

Nous allons nous concentrer à présent sur l'idéologie sous-jacente à la politique d'évaluation des instances supranationales. Et pour déceler le logiciel idéologique qui anime la direction prise par ces instances, il convient de revenir sur notre propre période moderne et le cadre de croyances dans lequel s'est repliée l'institution depuis que sa nature idéaliste a renoncé au sacerdotal système d'ordre. François Dubet montre qu'il s'est créé une vocation de substitution, protestante, laïque et pragmatique, qui se réfère à l'accomplissement de soi et rejette dans un passé révolu les valeurs d'excellence et la vertu du sacrifice (Dubet, 2002). La vocation institutionnelle est dorénavant de nature à sacraliser la psychologie et à dénigrer la simple volonté de l'utilisateur. L'institution essaie de déceler en l'apprenant sa prédisposition plus que son mérite et son rôle laisse comprendre une certaine compatibilité entre l'individualité et l'engagement. L'institution tranche alors en pensant être juste par le test de la vocation de l'apprenant. L'administrateur est passé maître dans la détection des vocations et il soutient de tout son pouvoir l'engagement individuel qu'il sait être l'expression d'une prédisposition identitaire. L'évaluation est née d'une nouvelle mission de vertu du fonctionnaire pour retrouver une sacralité aussi entière qu'autrefois.

Ainsi, la nouvelle évaluation du DELF et du DALF contraint un citoyen du monde à une liberté obligatoire, qui s'impose par la maturité lorsque l'homme universel est en mesure de justifier qu'il est prêt à vivre comme tel. La liberté est obligatoire pour que l'évaluation devienne positive. L'apprenant devenu individu en devenir doit s'extirper du formatage social pour cultiver son autonomie. Mais une première incohérence est remarquée par François Dubet dans ce projet ambitieux et salvateur du fonctionnaire sur l'humain (*ibid*) : il est resté impossible d'articuler ensemble la socialisation qui est le propre de la promotion institutionnelle avec la subjectivation qui est censé libérer l'homme du carcan des normes. Se rendre compte de la nature non universelle des stratifications sociales rend l'individualité moins sociable. L'attente institutionnelle d'une telle capacité de mise à distance mène l'institution à récompenser les citoyens les moins enclins à la coopération solidaire et à dévaloriser les plus solidaires parce que trop peu aptes à laisser leurs intérêts personnels prendre le pas sur l'intérêt commun. La subjectivation crée de la désocialisation de manière presque mécanique. Donc,

l'incohérence des objectifs de l'institution qui sélectionne les meilleurs sur l'encouragement de tous représente une croyance institutionnelle perverse en la révélation supposée de l'acteur citoyen lors du test institutionnel.

Nous repérons un deuxième niveau d'incohérences par le choix pragmatique et la recherche d'efficacité dans la gestion de l'examen à travers l'analyse de François Dubet (Dubet, 2002, p.157). L'exigence si récurrente de pragmatisme face à l'épreuve de langue faite par l'institution ne peut se justifier qu'en cas de forte concurrence. La logique menant à faire resurgir l'individualité de l'usager encourage d'un côté à remettre en cause le savoir académique, puis veut opérer de manière pragmatique à une hiérarchisation sévère de la valeur des savoirs. La contradiction émerge alors à mesure que l'on espère voir surgir la vocation professionnelle de la personnalité des apprenants car ces derniers sont amenés à opter pour les mêmes choix pragmatiques et à se référer tous aux opinions de référence. Cette uniformisation dans la quête de l'individualisme rend le traitement institutionnel erroné. Malheureusement, la conséquence de cette contradiction est une intensification de la surveillance des enseignants qui devient la solution sans cesse répétée face à l'impuissance institutionnelle devant la déception des résultats. L'institution qui ne remet pas en cause son fondement idéologique s'entête et pense qu'en contrôlant davantage les enseignants, les personnalités trouveront leur marché du travail et leur éveil linguistique par la même occasion.

Tournons-nous à présent sur un autre aspect qui nous permet de voir dans quelle logique circulaire s'est reclus le discours institutionnel. Nous avons besoin d'intégrer pour cela la notion d'internalisation. L'internalisation procède d'une logique de pensée qui se caractérise en ce qu'elle recentre systématiquement toutes les causes d'un problème de sociabilité de l'apprenant sur les problèmes de personnalité en guise d'explication type. L'institution qui est enfermée dans une logique d'internalisation contraint l'apprenant au jeu de l'éveil de la personnalité. L'enjeu pour le candidat de DELF et de DALF est de masquer tous les comportements et les conduites réprouvés. La norme d'internalité forme un dictat de la personnalité dans lequel l'apprenant ne peut plus s'éloigner de son choix de vie premier; il doit arborer un désir de qualification toujours supérieur dans son domaine de spécialisation. L'institution applique alors une sélection darwinienne pour déterminer le mérite de chacun.

Denis Castra a également traité de cette tendance des politiques d'évaluation à soumettre une norme d'internalité à tout va (Castra, 2006). Son analyse de la «dictature du projet» imposé par l'institution le mène à remarquer que seuls les publics précaires subissent un tel traitement des défaillances de la personnalité. Obligation est faite d'établir un itinéraire de vie et de prouver sa faisabilité avant même son exécution. Alors qu'une trajectoire de vie est toujours un tâtonnement hasardeux, l'institution

responsabilise l'usager jusque dans la cohérence de son individualité. De la sorte, l'épreuve de DELF et de DALF constitue plus qu'un simple examen; c'est une remise en cause de soi et la nécessité de justifier la cohérence de son parcours. Denis Castra traite la norme d'internalité comme «la valorisation sociale des explications qui accentuent le pouvoir de l'acteur comme facteur causal». L'institution ne cesse de se focaliser sur les mêmes causes et crée une saillance des arguments touchant à l'individu et ses actes de paroles comme la panacée pour rendre le verdict de la note. Pour Denis Castra, cette focalisation des causes sur les événements psychologiques est propre à l'activité d'évaluation (Castra, 2006, pp.163-165). L'institution a glissé vers un registre explicatif très séduisant car l'internalité dont elle use fait partie d'une norme d'évaluation que l'on appelle «Norme de Consistance» qui peut se résumer par le vocable «les gens sont ce qu'ils sont». Suivant la position hiérarchique, Denis Castra observe que les références d'internalité diffèrent et cela apporte des précisions sur le modèle d'évaluation linguistique du DELF et du DALF. Ainsi, les évaluateurs de niveau cadre supérieurs ont recours à des références personnologiques (référentiel «je suis travailleur» / les traits, la personnalité ou le jugement global priment) et les évaluateurs de niveau plus inférieurs tels que les recruteurs ou les consultants tablent plutôt sur des références téléologiques (référentiel «je veux réussir» / tels des «prédicateurs comportementaux», ils observent le comportement avec un souci des interactions quotidiennes et des intentions). Cette hiérarchisation de références d'internalité entre les types d'évaluateurs s'explique par le fait que les évaluateurs plus hiérarchiquement élevés vont avoir le souci de choisir un collègue avec qui on s'entendra dans les interactions quotidiennes alors que les évaluateurs moins hiérarchiquement élevés n'ont pas de perspective de collaborer ensemble et choisissent donc un candidat sur son intention et son projet. Ainsi, plus la position hiérarchique est basse, plus le recours aux internalités téléologiques est soutenu et plus le niveau de conscience de cette logique d'évaluation est atténué. La raison tient au fait que la norme d'internalité serait associable à une posture d'alléger au pouvoir. Nous tenons dans les internalités téléologiques le cas typique de l'enseignant du DELF et du DALF dépossédé de toute marge de manœuvre sur l'évaluation et face à qui l'instance supranationale attend un suivi précis des descripteurs de niveau.

Enfin, pour Nicole Dubois, la norme d'internalité se définit comme la valorisation socialement apprise des causes psychologiques et liées à l'action individuelle (Dubois, 2009). Les évaluateurs auraient appris une norme sociale qui leur ordonne de préférer les candidats externes. Elle observe un lien entre les croyances à cette internalité des évaluateurs et les pratiques pédagogiques libérales et un lien entre des croyances externes dans l'évaluation et des pratiques pédagogiques plus autoritaires. Elle explique également que les croyances en l'internalité sont valorisées dans un contexte

institutionnel de délégation du pouvoir social; la fonction des enseignants ainsi responsabilisés se résume par l'usage de techniques d'induction de comportements et d'évaluation comme la gratification, la punition, la promotion, la sanction, etc. Il faut réunir alors deux conditions pour rendre possible le dispositif d'évaluation ainsi conçu: l'évaluateur doit croire que le candidat fait fidèlement ce qu'il présente de lui et aussi que le résultat de l'évaluation subie est un aboutissement fidèle des actions du candidat et de l'identité présentée.

4. Conclusion: corriger la pratique d'évaluation par la sociologie de l'expérience

En conséquence, il nous paraît essentiel de combler un manque certain des politiques d'évaluation du CECRL. Et la sociologie de l'action nous fournit une clef majeure pour se parer d'une évaluation plus complète, qui remédierait aux maux actuels d'une évaluation accaparée par l'obsession de l'intériorité et qui ne s'adresserait qu'à un candidat du DELF ou du DALF se présentant comme un acteur social accompli. Pour cela, François Dubet propose une sociologie de l'expérience dans laquelle l'acteur accompli est celui qui s'engage dans des logiques d'actions différentes et qui vise à les articuler de concert. L'acteur social selon François Dubet exprime sa démarche d'action dûment préparée une fois qu'il parvient à faire articuler quatre logiques d'action autrefois énoncées par Max Weber comme étant toutes de même importance (Dubet, 1994, pp.105-110). Ces quatre logiques d'action sont l'action traditionnelle, l'action rationnelle par rapport aux moyens, l'action rationnelle par rapport aux valeurs et l'action affective. Pouvoir jongler entre ces quatre logiques ou pouvoir les combiner en donnant sens à ces liens d'action prouve la qualité de l'acteur. Jusqu'alors, la sociologie de Touraine n'avait intégré que l'action rationnelle par rapport aux moyens et n'avait montré qu'un acteur social de tenue bien incomplète.

L'évaluation du DELF/DALF actuel a besoin de nouveaux descripteurs de niveau et d'une refonte des examens en conséquence de l'acteur social décrit par François Dubet. Elle n'est basée actuellement que sur une sociologie de l'action qui reconnaît simplement l'action rationnelle par rapport aux moyens. Cela signifie que tous les descripteurs sont basés sur cette unique et restrictive logique d'action. L'évaluateur de l'action est donc en train de commettre des erreurs d'évaluation par l'incomplétude des capacités à l'action observée. Il s'agit donc de revoir en profondeur les descripteurs existants et de les compléter par des descripteurs qui font référence aux trois formes d'actions propres à la sociologie de l'expérience¹¹⁾.

Notes

- 1) Marie-Christine Bureau et Emmanuel Marchal tirent leurs sources du site de l'ANPE: «La mise en place des projets d'action personnalisés (PAP) depuis 2001 génère une augmentation formidable de la pratique des entretiens à l'ANPE. En 2003, 17,5 millions d'entretiens (+18,5% par rapport à 2002) ont été mené par des agents avec des demandeurs d'emplois. Les seules «évaluations professionnelles», en entreprises ou en situation de travail» ont augmentées de 40,7% entre 2002 et 2003 pour concerner plus de 205 900 demandeurs d'emploi.» (P.12)
- 2) Mons N. (2010). *Les nouvelles politiques éducatives - La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF, coll. éducation et société. En page 2 de cet ouvrage, Nathalie Mons fait le lien entre les nouvelles réformes nationales encouragées par l'OCDE et la «création d'un système d'évaluation standardisé».
- 3) Del Rey A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La découverte. L'introduction de son ouvrage intitulée «Comprendre la «folie évaluatrice»» fait force de témoignage.
- 4) S'agissant d'évaluation, il est à rappeler dans un domaine de recherche adjacent les observations faites par Alain Blanc sur les COTOREP dans les années 80. Ces instances publiques au départ prévues pour soutenir l'emploi des personnes handicapées se sont rapidement mues en des organismes d'évaluation du niveau de handicap. La fuite de leur première mission vers cette d'évaluateur est caractéristique de leur dynamisme d'acteur stratégique qui a pris conscience qu'en restant dans leur mission d'origine, ils couraient droit à leur perte. Se réfugier derrière l'évaluation médicale et y construire un barème de prestations a permis à l'organisme public de rester indiscutablement dominant par l'évaluation alors que sa mission d'origine avait failli. Les instances publiques sont au fait de la sécurité que procure le recours à la prérogative d'évaluation.
- 5) Béatrice Appay (2005) prend modèle sur la réforme Thatcher des lycées anglais dont on a pu constater en page 81 de son ouvrage relate le contrôle sur les programmes des lycées en ces termes: « Le contrôle semble peu rigide, hors il l'est plus que jamais par un jeu de responsabilisation et un système de contraintes cachées.».
- 6) Source d'entraînements au DELF suivant le niveau scolaire de l'apprenant dans la langue visée: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/anglais/Pages/2006/76_CECRLetevaluation.aspx
- 7) Nous nous reportons en page 220 de l'ouvrage de Marie-Christine Bureau et d'Emmanuelle Marchal pour déterminer les rôles des descripteurs de niveau ainsi caractérisés.
- 8) En tant que Président de l'APFL, Jean-Marc DELAGNEAU exprime dans son discours ses fortes inquiétudes sur la position de l'association historique.
- 9) Documents Internet CECRL: le CECR en ligne: texte intégral http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp http://www.europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_fr.htm
- 10) L'ambitieux projet d'uniformisation des évaluations a un caractère mondialiste certain puisque la rédaction de la lettre mise au point au Conseil européen de Barcelone a pour

«objectif de faire des systèmes d'éducation et de formation de l'Union européenne, d'ici 2010, une référence de qualité mondiale».

Références bibliographiques

- Appay B. (2005). *la dictature du succès – le paradoxe de l'autonomie contrôlée et la précarisation*. Paris: L'harmattan, coll. Logiques sociales.
- Bento M. (2012). «L'évaluation des langues dans une perspective actionnelle», in *Les langues modernes*, APLV, 106ème année.
- Bureau M.-C. & Marchal E. (éds) (2005). *Au risque de l'évaluation – salariés et candidats à l'emploi soumis aux aléas du jugement*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, Presses Universitaires, Coll. Sciences sociales.
- Castra D. (2006). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris: PUF, Coll. Le travail humain.
- CECRL (Documents Internet), le CECR en ligne: texte intégral http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp http://www.europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_fr.htm
- Del Rey A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La découverte.
- Delagneau J.-M. (2012). «La note du Président», in *Les langues modernes*, APLV, 106ème année.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, Coll. L'épreuve des faits.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, Coll. La couleur des idées.
- Dubois N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble: PUG, Coll. «Vies Sociales».
- Frath P. (2012). «Evaluation des étudiants non spécialistes en langues à l'aide du CECRL», in *Les langues modernes*, APLV, 106ème année.
- Mons N. (2010). *Les nouvelles politiques éducatives – La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF, coll. éducation et société.
- Queval I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain*. Paris: Gallimard.