



HAL
open science

Descripteurs et standards vs représentations et pluralité

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Descripteurs et standards vs représentations et pluralité. Les Langues Modernes, 2012. hal-01633243

HAL Id: hal-01633243

<https://hal.science/hal-01633243v1>

Submitted on 12 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Descripteurs et standards vs représentations et pluralité

PAR EMMANUELLE HUVER UNIVERSITE F. RABELAIS (TOURS), EA 3207 DYNADIV-PREFICS

Le Cadre européen commun de référence (désormais CECRL) a, dès son origine, été créé, entre autres mais notamment, afin de garantir des formes de transparence et de comparabilité des évaluations. Suite à sa publication, nombre d'outils d'évaluation ont été élaborés ou modifiés pour être reliés au Cadre. Cette (abondante) création d'outils est communément présentée comme le principal vecteur de renouvellement (ou encore de « modernisation ») des pratiques d'enseignement / apprentissage et d'évaluation, ce qui dénote d'une conception plutôt techniciste de la didactique des langues (désormais DDL) et de l'évaluation.

Je souhaiterais ici interroger cette conception et sa domination actuelle dans le champ de la didactique des langues (désormais DDL), en la mettant en regard d'une conception autre de la DDL, qui en entrant dans la réflexion par les notions de représentation et de pluralité (pluralité linguistique, mais aussi, pluralité des pratiques et des représentations), invite également à une lecture autre du CECRL. Pour ce faire, et étant donné les limites imparties à cet article, je ne m'appuierai pas sur une recherche particulière, mais mobiliserai au contraire un ensemble d'expériences de formation et de recherche qui me semblent pertinentes pour illustrer mon propos¹.

1. Une centration sur les outils

Le CECR a été élaboré dans la double – et contradictoire – perspective de penser un enseignement / apprentissage des langues contextualisé et plurilingue et d'harmoniser les évaluations (ambition affichée des organismes certificateurs : ALTE, Cambridge, etc.). Actuellement, la seconde orientation semble prévaloir sur la première, si on en juge par la diffusion rapide des descripteurs, des niveaux de référence et des certifications reliées à ces niveaux de référence (Coste 2007).

¹ Cet article a bénéficié de la relecture de V. Castellotti et de D. de Robillard, que je remercie sincèrement.

Cette prévalence s'inscrit dans une tendance plus générale : celle d'un intérêt croissant des acteurs du monde social (et notamment éducatif) pour l'évaluation, du fait de différents facteurs sociétaux, économiques, politiques, qu'il serait trop long de détailler ici (cf. par exemple le numéro des *Cahiers internationaux de sociologie* paru en décembre 2010). La parution du CECRL constitue à la fois une manifestation de ces évolutions et un accélérateur de celles-ci dans le domaine de la DDL. Les travaux et réflexions liés à l'évaluation semblent en effet actuellement fortement (res)surgir², après une certaine période de « dormance »³ depuis les travaux issus des approches communicatives. La question qui se pose alors est celle du type de productions réalisées (ou non) dans ce cadre, qui révèle des partis-pris signifiants en matière de conception de l'évaluation, et, plus largement, de la DDL et de la recherche dans ce champ.

Or, on ne peut que constater la très nette prédominance des travaux et des réflexions portant sur les outils d'évaluation, celle-ci étant en outre fréquemment réduite à l'évaluation sommative. Ainsi, si on analyse les résumés des communications sélectionnées pour le colloque 2011 de l'association ALTE⁴, la grande majorité des communicants ont présenté des réflexions portant soit sur les activités permettant d'évaluer les activités langagières et/ou les dimensions linguistiques de la compétence langagière, soit sur les standards et les cadres de référence (CECRL, ACTFL⁵, etc.). En revanche, seules de très rares communications ont évoqué d'autres fonctions et/ou d'autres formes de l'évaluation (comme l'évaluation formative et/ou le portfolio, par exemple). De même, la compétence interculturelle n'est que marginalement convoquée et la compétence plurilingue est totalement absente des résumés.

² Cf. le thème de l'évaluation choisi en 2011 pour les Rencontres de l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), la parution récente d'un numéro de la *Revue française de linguistique appliquée*, ou les parutions à venir de ce numéro et d'un numéro de *Recherches et applications - le Français dans le monde* (janvier 2013).

³ Pour complexifier ce constat, il conviendrait de différencier les travaux francophones des travaux anglophones, ces derniers ayant produit des travaux réguliers dans les années 90 et 2000, par le biais de revues comme *Language testing* notamment.

⁴ ALTE - Association of language testers in Europe (2011). ALTE 4th international conference, Krakow 2011. <http://www.alte.org/2011/documents/alte-krakow-2011-programme.pdf>.

⁵ American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Ce constat me semble emblématique des représentations les plus circulantes du CECRL, qui surinvestissent les descripteurs au détriment d'autres de ses composantes comme la compétence plurilingue, la médiation ou encore les scénarios curriculaires. Il est également emblématique d'une certaine conception de « l'innovation » en matière d'évaluation en langues, celle-ci étant essentiellement envisagée sous l'angle technique (cf. la place accordée aux évaluations en ligne ou à l'*adaptation* du CECRL à différents contextes nationaux ou éducatifs) et centrée sur des questions de faisabilité et d'objectivité. En d'autres termes, même si cette prédominance semble par ailleurs assez inhérente à (une certaine conception de) la DDL, il semblerait que la diffusion du CECRL ait renforcé ces travaux *méthodologistes*, marginalisant de fait l'autre orientation du CECR – l'orientation plurilingue et contextualisante – et les profondes reconfigurations *épistémologiques* que celle-ci suppose (Castellotti et Moore, 2008 et conclusion *infra*).

En outre, si on considère par exemple les théories de référence convoquées dans les résumés des communications du colloque d'ALTE, la conception de l'évaluation qui domine semble être une conception objectiviste, voire psychométrique. Or, concevoir l'évaluation (et sa validité) sous l'angle de l'élaboration d'outils standardisés et étalonnés ne tient pas compte du point de vue du sujet et passe sous silence la diversité des usages, des hybridations et des appropriations des outils par les acteurs, eux-mêmes inscrits dans un contexte formatif singulier, porteurs de convictions propres et de traditions éducatives / formatives historiquement et localement situées. En d'autres termes, elle élude totalement la question des représentations sociales qui sont, entre autres, aux fondements de ces usages et, plus largement, d'une compréhension fine des processus d'appropriation, d'interprétation, de scepticisme et/ou de résistance liés à la mise en œuvre des outils par les acteurs – enseignants et apprenants particulièrement (Huver et Springer, 2011).

2. Des outils aux représentations

La question des représentations n'est pas nouvelle en DDL, puisqu'elle a été posée dès le début des années 90. Toutefois, et contrairement au champ des sciences de l'éducation, peu de travaux se sont attachés à l'articuler à la notion d'évaluation. Or, cette articulation est pertinente, au moins à double titre : d'une part, elle permet une appréhension plus fine des usages évaluatifs, au-delà d'une mise en œuvre des outils pensée comme homogène et indépendante des acteurs ; d'autre part, elle permet d'opérer un détour de manière à revenir autrement sur les questions théoriques qui se posent à l'enseignement/apprentissage et à l'évaluation des langues, particulièrement

autour de la question de la prise en compte de la pluralité, notamment linguistique.

En DDL, les quelques articles portant sur l'évaluation qui mentionnent les représentations pointent essentiellement leur caractère massivement négatif. Or, une analyse plus approfondie laisse paraître des représentations indéniablement plus complexes d'une part, et situées d'autre part. Représentations complexes en effet, dans la mesure où les enseignants et, plus généralement les acteurs de la formation, reconnaissent certes un *a priori* négatif, mais aussi, conjointement et parfois paradoxalement, le rôle potentiellement formatif de l'évaluation. Ainsi, dans des activités de formation (initiale et/ou continue) de type remue-ménages autour du terme *évaluation*, des mots tels que *contrôle*, *sanction*, *stress* apparaissent toujours, mais ils côtoient des termes comme *aide*, *guide*, *orientation*, etc. Représentations situées également, dans la mesure où une multiplicité de facteurs plus ou moins macro (contexte institutionnel, politiques éducatives, etc.), plus ou moins micro (parcours – formatif et personnel – de l'enseignant, situation sociolinguistique, etc.) interagissent pour construire toute une palette de rapports à l'évaluation, et non des représentations exclusivement négatives.

Par ailleurs, l'analyse des représentations de l'évaluation permet de mettre en lumière le fait que les acteurs s'attachent eux-mêmes avant tout aux outils, en évacuant la question de leur pertinence et de leurs fondements théoriques.

3. Des acteurs aux questionnements épistémologiques

Dans la plupart des entretiens et/ou des discussions informelles sur ce sujet avec des enseignants de langue, il est intéressant de noter que nombre d'entre eux évoquent essentiellement des questionnements formulés en termes techniques (élaboration de grilles de critères, notation, subjectivité, etc.). Or cette centration sur la dimension technique ne suffit pas, à elle seule, à se construire un répertoire d'usages évaluatifs diversifiés (Huver et Springer, 2011). Il est nécessaire de l'insérer dans une démarche plus large, à la fois réflexive et théorique, qui questionne l'inscription épistémologique des notions appréhendées, et notamment la notion de langue.

Interroger la notion de langue en termes épistémologiques est en effet particulièrement crucial en DDL. L'introduction de la notion de compétence pluri-lingue dans ce domaine (notamment dans et par le CECRL), de même que des travaux convergents en sociolinguistique, invitent à réinvestir cette notion, non en terme de système, mais comme un ensemble de pratiques et de représenta-

tions constitutivement variables et plurielles. Or, cette conception autre de la langue a des conséquences considérables, voire coperniciennes pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Ces conséquences commencent à être envisagées pour l'enseignement⁶, mais peu, voire pas, pour l'évaluation, ce qui tient, à mon sens, d'un rapport plus intrinsèque à la norme (en l'occurrence à une norme monolingue) dans les usages évaluatifs. En effet, en résumant très brièvement et sans doute caricaturalement les conclusions d'une étude effectuée avec des étudiants d'un Master FLE/S⁷, il ressort que ceux-ci, certes, reconnaissent les pratiques plurilingues comme des stratégies et des savoir-faire discursifs⁸, mais que leurs représentations de la norme, de ce qui est attendu dans le cadre d'une tâche scolaire, restent très monolingues⁹. Ils passent ainsi par exemple un long temps à essayer de déterminer « la » langue dans laquelle « devrait » se passer l'interaction plurilingue qui leur a été soumise, afin d'évaluer les locuteurs – apprenants à l'aune de la norme de cette seule langue. En d'autres termes, on voit se former ici un hiatus révélateur entre enseignement et évaluation, particulièrement accentué par les représentations « mono- » des acteurs : représentations « mono- »lingues/styles de la langue d'une part, qui croisent et s'interpénètrent d'autre part avec des représentations « mono- »lithiques de l'évaluation. Cela se traduit par exemple par le fait qu'ils envisagent l'évaluation sous l'angle de *la* bonne pratique – un seul référentiel possible –, au lieu d'envisager une plurali-

⁶ Cf. à ce propos la journée d'études coordonnée par D. de Robillard pour l'équipe DYNADIV : « Peut-on / Comment parler de / promouvoir / enseigner le divers et l'instable en matière linguistique et culturelle ? » (12 février 2010, http://dynadiv.univ-tours.fr/1286007395079/0/fiche__actualite/&RH=1278921701117).

⁷ Il s'agissait de faire réfléchir ceux-ci aux modalités de mise en œuvre d'outils d'évaluation d'une interaction plurilingue. Cf. Huver (2010) pour plus de détails.

⁸ Il faudrait ici sans doute affiner le propos, car les représentations liées au plurilinguisme laissent voir une forte hiérarchisation sociale de ceux-ci, autour de ce que G. Lüdi appelait malicieusement les « bons » et les « mauvais » plurilinguismes.

⁹ On retrouve par ailleurs cette forte emprise des représentations monolingues sur l'évaluation de pratiques langagières plurielles dans d'autres domaines convoquant, d'une manière ou d'une autre, l'évaluation (Muni Toke 2010, Forlot 2010).

té de normes et de référentiels, plus ou moins possibles et/ou pertinents et/ou combinables selon les fonctions attribuées à l'évaluation, les contextes de formation, les objectifs de l'activité mise en œuvre, etc.

Conclusion : Questionner la formation et la recherche

L'évaluation tient à l'heure actuelle une place grandissante dans le pilotage des systèmes, et notamment des systèmes éducatifs et formatifs. Cette évaluation est massivement quantitative, standardisée et/ou automatisée (cf. le minutage des activités dans les évaluations nationales à l'école, ou encore les évaluations des équipes de recherche au moyen de tableaux prêts à remplir dans lesquels il « n'y a plus qu'à » cocher des cases). L'évaluation en langue n'échappe pas à cette tendance, celle-ci étant en outre renforcée par une certaine lecture du CECRL focalisée sur les descripteurs, les échelles et les standards. Cette vision techniciste s'incarne notamment dans la sur-représentation de travaux portant sur les outils, envisagés sous l'angle des bonnes pratiques, c'est-à-dire de procédures fiables, objectives, reproductibles et indépendantes des contextes.

On peut, à l'inverse, penser des formes de recherche sur l'évaluation qui n'entrent pas dans la réflexion par les outils, mais par les acteurs et leurs représentations. Ce qui importe alors, ce n'est pas/plus tant l'outil en lui-même que la manière dont les apprenants et les enseignants notamment l'interprètent et se l'approprient, pour l'utiliser, l'adapter, le contourner, l'ignorer, le rejeter. Une étude plus approfondie des liens entre représentations de l'évaluation et du CECRL serait à cet égard vraisemblablement utile pour une appréhension plus fine de leurs influences mutuelles. Plus largement, il s'agit ici d'appréhender les actions enseignantes sous l'angle de leur pluralité constitutive, aux confluent de dimensions collectives et individuelles.

Enfin, cette interprétation techniciste du CECRL laisse dans l'ombre une autre interprétation possible, plus dérangeante sans doute : viser la construction d'une compétence plurilingue (et non plus communicative monolingue) remet en effet profondément en question la notion même de langue et donc les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui s'y rattachent. Ainsi, intégrer la pluralité – des représentations, des actions, des langues – dans les travaux sur l'évaluation en DDL suppose, fondamentalement, une conception autre de la formation et de la recherche. Conception autre de la formation des enseignants (et/ou des évaluateurs) de langue, dans la mesure où il ne s'agit pas tant de former à des techniques d'évaluation que de former à/par une évaluation plurielle. Conception autre de la recherche, traitant non pas seulement de la méthodologie de l'évaluation, mais aussi des positionnements épistémologiques

(notamment au regard de la prégnance de la psychométrie), pour en interroger les fondements et les répercussions pour la (recherche en) DDL dans son ensemble.

Références bibliographiques

- CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », in : Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. Coord., Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.
- COSTE Daniel. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?, Colloque International de la FIPF, Le Cadre Européen, une référence mondiale ?, Sèvres, 19-21 juin 2007.
- FORLOT, Gilles. (2010). "Oh la la, ça c' est vraiment de l' anglais !" Discours métalinguistiques évaluatifs et processus identitaires en contexte migratoire, Langage et société, n° 134, p.79-100.
- HUVER, Emmanuelle. (2010). "J' ai pas pu corriger parce que c' est le mélange des langues" - L' évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions, Cahiers de l' ACEDLE, n° 8, http://acedle.org/IMG/pdf/Huver_Cahiers-Acedle_7-2.pdf.
- HUVER, Emmanuelle et Claude SPRINGER. (2011). L' évaluation en langues. Paris : Didier.
- MUNI TOKE, Valelia. (2010). La linguistique légale à la recherche du locuteur natif : de la détermination de l' origine des demandeurs d' asile, Langage et société, n° 132, p.51-75.