

Analyse sociodidactique des évaluations internationales inspirées du Cadre européen commun de référence pour les langues

M'hand AMMOUDEN

Laboratoire LAILEMM¹ – Université de Bejaia, Algérie

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une sociodidactique qui prend en considération la diversité des contextes et des cultures éducatives – et par extension des cultures d'évaluation – qui les caractérisent. Elle porte sur la prise en compte des spécificités des contextes étrangers dans les évaluations internationales qui s'inspirent du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.), et sur les retombées des cultures d'évaluation concernant des candidats vivant dans des contextes géographiques, culturels et éducatifs différents de ceux des concepteurs de ces évaluations sur les résultats qu'ils obtiennent. La première partie montre que plusieurs des descripteurs de l'échelle des niveaux de compétences proposée dans le C.E.C.R. suggèrent la nécessité de la prise en compte de l'environnement immédiat de l'apprenant/usager de la langue étrangère. La deuxième partie montre que ce principe ne semble pas être suffisamment respecté par les concepteurs des épreuves des DELF et DALF, et elle met en évidence quelques-unes des difficultés auxquelles pourraient faire face ceux qui les subissent, quand ils ne sont pas européens, voire français. Nos expérimentations nous conduisent à conclure, d'une part, que ces difficultés découlent essentiellement de la nature des consignes et des thématiques, et, d'autre part, que les contraintes qui en résultent désavantagent les publics qui ne connaissent pas la France et sa culture et remettent en question partiellement la fiabilité et l'équité de ces évaluations.

Mots-clés

Évaluation, culture éducative, C.E.C.R., consigne, DELF, DALF.

Abstract

Our study is part of a socio-didactic research that considers the diversity of contexts and of the educational cultures – and by extension of the evaluation cultures – that characterize them. It focuses on taking into account the specificities of foreign contexts in the international evaluations based on the Common European Framework of Reference for Languages (C.E.F.R.), and on the impacts of these evaluation cultures on the results obtained by candidates who live in geographical, cultural and educational contexts different from those of the designers of these evaluations. The first part shows that several of the descriptors of the scale of competency levels proposed in the C.E.F.R. suggest the need to take into account the immediate environment of the foreign language learner/user. The second part reveals that this principle does not seem to be sufficiently considered by the designers of the DELF and DALF tests, and highlights some of the difficulties faced by those who take those tests when they are not European, if not French. Our experiments lead us to conclude, on the one hand, that these difficulties stem essentially from the nature of the tests' instructions and themes and, on the other hand, that the resulting constraints penalize in particular those who do not know France and its culture and, in part, call into question the reliability and fairness of these assessments.

Keywords

Evaluation, educational culture, C.E.F.R., instructions, DELF, DALF.

¹ Laboratoire de recherches et de formations en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues En milieu Multilingue.

1. Introduction

L'évaluation est souvent sujette à l'hétérogénéité, même entre deux enseignants assurant la même matière (ou discipline) dans la même école. Elle suscite souvent plus de débats animés et de positions divergentes que la plupart des autres sujets concernant les situations éducatives telles que les démarches d'enseignement, les contenus, les supports, etc.² Les concepteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais C.E.C.R.), élaboré à la suite des travaux du Conseil de l'Europe (2001), à qui ce phénomène ne semble pas avoir échappé, ont présenté un précieux outil visant à harmoniser les conceptions et les pratiques d'évaluation en langues : il s'agit de l'échelle des niveaux communs de compétences. Celle-ci peut certainement contribuer considérablement à remédier à la quasi-totalité des problèmes que pose l'évaluation et à réduire les écarts résultant de la coexistence de diverses conceptions d'évaluation entre les enseignants d'une même école, d'un même pays, voire d'un continent, l'Europe³. En effet, tous les États membres du Conseil de l'Europe ont été représentés dans les équipes qui l'ont conçu et on explique dès ses premières pages que le Cadre propose « *une base commune* » pour l'élaboration, entre autres, des examens en Europe (Conseil de l'Europe, 2001 : 3-9). Le fait que le succès du C.E.C.R. ait finalement dépassé les frontières de l'Europe en a fait un outil qui peut contribuer à pallier les problèmes que nous venons d'évoquer même entre des évaluateurs appartenant à deux ou plusieurs continents. Ce sont quelques-unes des raisons qui nous ont conduit, à l'instar de plusieurs autres didacticiens, à voir dans la conception qui sous-tend l'évaluation telle que décrite dans le C.E.C.R., un outil à recommander même au-delà de l'Europe ; et à prôner son utilisation en Algérie (Ammouden et Ammouden, 2010).

Notons que, de toute manière, les publics algériens ont déjà affaire à des évaluations fondées sur la logique des six niveaux au moins à travers les évaluations qui concernent les examens des DELF⁴, DALF⁵ et TCF⁶, proposées par les Centres culturels français en Algérie, et par les tests de niveaux qui se font dans certains Centres d'enseignement intensif des langues⁷ et dans quelques écoles privées algériennes. Néanmoins, cela ne va pas sans poser de nombreux problèmes. L'examen des contraintes auxquelles les confrontent ces évaluations est le principal objectif de la présente étude.

Cet objectif situe cette étude dans le champ de la sociodidactique qui accorde une importance primordiale à l'étude des spécificités des contextes (Abbes-Kara, Kebbas et Cortier, 2013 ; Cortier, 2009 ; Rispaïl et Blanchet, 2015). Il la place particulièrement dans le champ de celles qui insistent sur l'inévitable prise en considération des particularités des cultures éducatives et d'évaluation qui caractérisent ces contextes (Ammouden et Cortier, 2009 ; Beacco, 2015 ; Cortier, 2009 ; Mottier Lopez et Laveault, 2008). En traitant de cette problématique, Beacco

² Les raisons qui sont à l'origine de ces phénomènes, que les limites de cet article ne permettent pas d'exposer, sont diverses : diversité des objectifs assignés à l'évaluation par les enseignants et par les évaluateurs, incidences de leurs résultats sur les taux de réussite, réactions des évalués et de leurs parents, etc.

³ Quelques-uns des avantages qui peuvent découler du recours à cette grille sont expliqués dans l'ouvrage de F. Noël-Jothy et B. Sampsonis (2006).

⁴ Diplôme d'Études en Langue Française.

⁵ Diplôme Approfondi de Langue Française.

⁶ Test de Connaissance du Français.

⁷ Les C.E.I.L. sont des établissements universitaires qui proposent des formations en langues générales (usuelles), en langues de spécialités ou en langues sur objectifs spécifiques. Celles-ci sont facultatives et souvent payantes, ce qui n'est pas le cas des autres formations universitaires. Les apprenants qui s'inscrivent pour poursuivre ces formations peuvent être des extra-universitaires. Les tests de niveaux permettent de classer les apprenants dans des groupes pédagogiques selon leur niveau de compétences (A1 à C2).

(2015 : 55) explique que c'est le fait de considérer les situations dans lesquelles se déroule un enseignement « *non comme des réceptacles neutres où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistique par exemple), mais comme des éléments déterminants de ceux-ci* » qui devrait conduire à « *instaurer en objets de recherche les éléments constitutifs des cultures éducatives* ».

Dans quelle mesure les évaluations qui s'inspirent de la logique du C.E.C.R. prennent-elles en considération les cultures d'évaluation auxquelles étaient habitués auparavant les candidats étrangers ? Nous supposons que, dans la mesure où le C.E.C.R. concerne plusieurs langues et plusieurs contextes, il offrirait probablement cette possibilité. Les résultats d'une étude menée en 2010, nous permettent par contre de supposer que les évaluations proposées par le CIEP⁸ pour les candidats concernés par les épreuves des DELF et DALF ne tiendraient pas compte suffisamment de ces possibilités qu'offre le C.E.C.R. et donc de l'hétérogénéité des contextes, qui implique celles des cultures éducatives qui les caractérisent, et de là des cultures d'évaluation. Or, cela peut avoir de lourdes conséquences sur la manière dont des apprenants étrangers reçoivent les contenus de ces évaluations internationales en lien avec le contexte des concepteurs. Pour vérifier ces hypothèses, nous nous appuyons sur l'examen des corpus suivants :

- l'échelle des six niveaux de compétences proposée dans le C.E.C.R. ;
- les programmes de langue française des 10 niveaux scolaires concernés par cette langue (de la 3^{ème} année du primaire à la 3^{ème} année du secondaire) ;
- des sujets d'évaluation pratiqués par les enseignants de français algériens ;
- des sujets de DELF, pris sur le site du CIEP⁹ et/ou dans les ouvrages de Chevallier-Wixler, Dayez, Lepage et Riba (2006) ou de Dupoux, Havard, Martial et Weeger (2006) ;
- les résultats de plusieurs évaluations à travers lesquelles nous avons utilisé des sujets du DELF et du DALF.

2. La possibilité de contextualisation dans le C.E.C.R.

Les concepteurs du C.E.C.R. encouragent-ils à prendre en compte les spécificités des contextes ?

2.1. Évaluation dans le C.E.C.R. : entre homogénéisation et unification

L'objectif du C.E.C.R. est de proposer un cadre commun pour l'enseignement/apprentissage et l'évaluation des langues. Cela est clairement expliqué dès les premières lignes du document, comme en témoignent les exemples d'énoncés suivants :

- « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. » ;
- « (...) Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe » ;
- « Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

⁸ Centre International d'Études Pédagogiques.

⁹Voir la page « Langue française, évaluation et certifications » :<http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/expertise/evaluation-certifications>.

Qu'en est-il des spécificités des contextes et des « cultures » évaluatives ? On précise dans le C.E.C.R. que les échelles diffèrent d'un pays à un autre et qu'on note « quelquefois de 1 à 6 avec 4 comme note d'admission, quelquefois de 1 à 20, avec 10 (la « moyenne ») comme note d'admission ». On souligne aussi qu' « il y a une myriade de normes puisque chaque classe dans chaque type d'école dans chaque académie se constitue une norme différente » ; soucis auxquels s'ajoute « la question de la forme de l'évaluation mise en œuvre et le degré d'accord sur l'interprétation des notes auquel parviennent les enseignants dans un contexte donné » (Conseil de l'Europe, 2001 : 38).

Si ces éléments sont cités notamment pour justifier la nécessité d'une homogénéisation, ou mieux d'une harmonisation, des échelles de niveaux, ils peuvent également permettre de supposer que cette prise de conscience imposerait une prise en compte des différences pour éviter des résistances de la part des utilisateurs.

En effet, dès le début du chapitre 9, consacré à l'évaluation, on précise que « l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place ». On suggère aussi en traitant du Portfolio l'importance d'y mentionner non seulement les résultats obtenus lors des évaluations officielles, mais aussi les « expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres » (Conseil de l'Europe, 2001 : 132).

Même si le souci de tracer les contours d'un certain cadre homogénéisant des pratiques d'enseignement/apprentissage (et surtout de l'évaluation) est à l'origine du C.E.C.R. (Conseil de l'Europe, 2001 : 9-10), la lecture de nombreux passages de ce document permet de constater que ce souci n'implique pas une uniformisation qui ne tiendrait pas compte des spécificités des contextes, et des usagers et apprenants qui y vivent.

2.2. Le place du contexte dans les descripteurs du C.E.C.R.

La lecture de l'échelle globale des six niveaux communs de compétences (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) suffit amplement pour confirmer que le C.E.C.R. accorde une grande importance au contexte dans lequel se trouve l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue. En décrivant les compétences qui caractérisent le niveau A1 (Introductif ou découverte), on explique que l'utilisateur ou apprenant qui possède les compétences de ce niveau :

Peut comprendre et utiliser **des expressions familières et quotidiennes** ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, **sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient**, etc. – et peut répondre au même type de questions (...).

Retenons que les expressions que nous mettons en évidence¹⁰ dans ce descriptif indiquent clairement que ce niveau est intimement lié à l'utilisation de la langue dans le contexte qui concerne l'apprenant. Nous retrouvons des indications similaires à celles que nous venons de mentionner dans la définition du niveau A2 (Intermédiaire ou de survie) :

Peut comprendre des phrases isolées et des **expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité** (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, **environnement proche, travail**). Peut communiquer lors de tâches simples **et habituelles** ne demandant qu'un échange

¹⁰ C'est nous qui mettons en évidence (par le gras) dans les descriptifs des six niveaux de compétences, et cela tout au long de l'article.

d'informations simple et direct sur des sujets **familiers et habituels**. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, **son environnement immédiat** et évoquer des sujets qui correspondent à **des besoins immédiats**.

En ce qui concerne le niveau B1 (Niveau seuil), on trouve certes un descriptif qui peut (mais pas forcément) concerner un contexte autre que celui de l'apprenant/usager, « *Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée* », mais ce n'est pas le cas des autres :

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de **choses familières dans le travail, à l'école**, dans les loisirs, etc. (...). Peut produire un discours simple et cohérent **sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt**. (...).

Dans le descriptif du niveau B2 (Avancé ou indépendant), la première partie ne comporte pas d'indices clairs sur le lien avec le contexte, mais ne contient également pas ceux qui suggèreraient le contraire. La seconde partie, permet davantage de lier le niveau au contexte de l'apprenant : « *Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités* ». Le descriptif du niveau C1 (Autonome) comprend aussi au moins un descriptif qui renvoie à la même logique : « *Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique* ». Pour ce qui est enfin du niveau C2 (Maîtrise), on n'y décèle ni indice explicite qui indique la prise en compte de l'environnement, ni celui qui suggérerait le contraire.

Nous pouvons donc conclure que la lecture des définitions des six niveaux de compétences, dont notamment celles des niveaux de l'utilisateur élémentaire (A1 et A2), de l'utilisateur indépendant (B1 et B2) et de l'utilisateur autonome (C1), montre clairement que ces niveaux sont toujours définis par des situations de communication qui concernent généralement le contexte et l'environnement de l'apprenant. Qu'en est-il des évaluations internationales qui s'appuient sur le C.E.C.R. ?

3. Les publics algériens face aux épreuves des DELF

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous nous interrogerons dans ce qui suit sur le degré de prise en compte des spécificités de publics étrangers par les concepteurs des épreuves des DELF et DALF, dirigés par le CIEP de Paris. Ces diplômes ont été, selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 65), « *revus de façon à correspondre aux niveaux du CECR du Conseil de l'Europe : depuis le 1^{er} septembre 2005* ». Des données issues d'enquêtes nous permettent pourtant de mettre en évidence quelques-unes des contraintes auxquelles font face les candidats algériens, dont un nombre très important passe chaque année ces tests.

3.1. L'oral et son évaluation

L'enseignement des langues dans le contexte algérien s'est fait durant longtemps, aussi bien sur le plan des discours théoriques que sur celui des pratiques de classes, de la manière « *scripto-centrée* ». Suite à la réforme amorcée progressivement, il y a une quinzaine d'années, les documents théoriques émanant du Ministère de l'Éducation nationale algérien « *décètent* » de plus en plus la nécessité d'accorder une meilleure place à l'enseignement de l'oral. Néanmoins, les pratiques peinent à adopter ces indications : « *l'oral est souvent pratiqué par "défaut" – avant l'université – grâce à la technique de la question/réponse* » (Ammouden, 2010, 2013).

Aujourd'hui, les efforts du ministère commencent à porter leurs fruits. On trouve, dans tous les inventaires des enseignables proposés dans les programmes de français, des contenus et indications qui orientent clairement vers le développement des compétences de réception et de production orales. On consacre, notamment dans les manuels du primaire et du collège, une rubrique consacrée au développement de ces compétences au début de chaque séquence didactique. On met fréquemment à la disposition des enseignants concernés des supports audio à utiliser.

Force est de constater toutefois que ces efforts ne suffisent pas à conférer une bonne place à l'oral. Pourquoi ? D'abord parce que, si les nouveaux programmes du lycée réservent une place à l'oral, les manuels eux n'ont pas été actualisés. Or, il y a des enseignants qui accordent plus d'importance aux manuels qu'aux programmes. Ensuite, vu que les salles de classe ne sont généralement pas dotées de moyens audiovisuels, seuls les enseignants qui possèdent des outils adéquats font écouter des supports audio. Enfin et surtout parce qu'on n'enseigne que très rarement des genres de discours oraux. On se contente de travailler uniquement la compréhension et la production. On place ces contenus aux débuts des séquences didactiques, mais on ne programme pas encore des ateliers qui prennent vraiment en charge les spécificités de l'oral. Ainsi, les contenus réservés à l'oral jouent-ils davantage le rôle d'une « mise en situation » ou d'une sorte d'évaluation diagnostique dans la séquence qui se focalisera sur l'écrit. Ajoutons à cela le fait qu'avant l'université (en licence de français), les évaluations (notées) ne concernent jamais l'oral.

Cette situation fait que le fait même d'être confronté à des épreuves orales est suffisant pour déstabiliser les candidats algériens, mais aussi ceux issus des nombreux autres contextes dans lesquels l'oral, son enseignement/apprentissage et son évaluation ne bénéficient pas encore de toute l'importance qu'ils méritent.

3.2. La nature des activités et des consignes

L'autre contrainte importante qui déstabilise les apprenants découle de la nature des activités et des consignes qui s'avèrent être parfois très différentes de celles auxquelles ils sont habitués. Dans l'enseignement et l'évaluation du français dans le contexte de notre étude, les activités et exercices qui dominent sont ceux consistant à :

- identifier le type auquel appartient un texte (narratif, argumentatif, explicatif, etc.) ;
- donner ou choisir un titre à un texte (écrit surtout) ;
- répondre par vrai ou faux ;
- repérer un synonyme, un antonyme ou une expression ayant le même sens, etc. ;
- utiliser le paratexte pour identifier la situation (schéma) de la communication ;
- relever des informations (arguments, personnages, etc.) ;
- classer dans un tableau (causes/conséquences, avantages/inconvénients, etc.) ;
- relier par des flèches des éléments présentés dans deux colonnes d'un tableau ;
- compléter des textes à trous (souvent le résumé du texte support) ;
- identifier le rapport logique (cause, conséquence, but, etc.) exprimé dans des phrases ;
- compléter en choisissant l'articulateur, la conjonction, le relatif, ... qui convient ;
- réécrire des phrases en effectuant les transformations qui s'imposent (passage du singulier au pluriel ou inversement, passivation, transposition au style indirect, etc.) ;
- conjuguer des verbes donnés entre parenthèses à l'infinitif dans des phrases ;
- reconstituer des textes dont les parties sont données dans le désordre ;
- établir le plan, le schéma narratif, le schéma actanciel, ou le résumé d'un texte ;
- rédiger un court texte obéissant souvent au plan suivant : introduction, développement, conclusion.

Quand les apprenants sont confrontés à d'autres types d'activités ou de consignes, ils sont déstabilisés. Une expérience à travers laquelle nous avons fait subir aux mêmes étudiants deux tests concernant le niveau B1, l'un conçu par nous et l'autre tiré de l'ouvrage de Chevallier-Wixler, Dayez, Lepage et Riba (2006 : 106-115), a révélé – à la suite des entretiens avec ces apprenants – que quelques-unes des consignes de ce deuxième test leur ont posé problème et les ont empêchés de trouver la bonne réponse (Ammouden et Ammouden, 2010 : 44). Il s'agissait notamment des questions n°3 et n°4 (p. 111) dans les items desquels l'alternative « Vrai/Faux » que connaissaient les apprenants se trouvait accompagnée de l'option « On ne sait pas » que les enquêtés ont découvert pour la première fois. Certains d'entre eux nous ont alors confié qu'ils avaient interprété cet item comme « Je ne sais pas » et donc comme une non réponse et qu'ils avaient alors opté pour l'une des deux autres options (Vrai/Faux) pour avoir une chance sur deux de trouver la bonne réponse.

D'autres expériences menées plus tard nous ont permis de confirmer que les questions qui diffèrent de celles que nous venons d'énumérer font partie de celles qui posent le plus de problèmes aux apprenants.

Les questions n°4 et n°5 et qui comportent l'item « On ne sait pas » dans l'épreuve de compréhension des écrits (DALF C1)¹¹ sont celles qui ont posé le plus de problèmes à trente-quatre étudiants de 3^{ème} année de licence de français. Le dépouillement des résultats obtenus par nos enquêtés à la suite de la question n°5, notée sur 3 points, donne les statistiques suivantes :

Notes obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentages
0/3	11	32,35 %
1/3	10	29,41 %
2/3	09	26,47 %
3/3	04	11,77 %

Nous constatons que 60,76 % ont obtenu moins de la moitié de la note complète (0 ou 1/3). Par ailleurs, pour répondre correctement à cette question, qui consistait à choisir à trois reprises entre « Vrai », « Faux » et « On ne sait pas », il fallait répondre une fois sur trois par « On ne sait pas ». Mais comme cet item a été mal interprété, il n'a été utilisé que par 5 étudiants sur les 34 (dont les 4 qui avaient obtenu 3/3). Cela montre que l'échec des étudiants est essentiellement dû à leur refus d'utiliser « On ne sait pas », qui, tel qu'ils l'ont interprété, les priverait assurément d'une note, nous avaient confié plusieurs d'entre eux, puisqu'il s'agirait d'avouer qu'ils ne pouvaient pas répondre à la question.

Les deux exercices que comporte l'épreuve de compréhension du test du DELF B2 ont révélé que les questions qui portent sur le ton ou sur la position de l'auteur – auxquelles nos enquêtés, qui sont pourtant des étudiants en 3^{ème} et dernière année de licence de langue et littérature françaises, sont confrontés pour la première fois – posent problème :

- la réponse à la question : « *Quel est le ton des journalistes quand elles concluent : Surtout éviter d'y penser ? (Polémique/ironique/dubitatif)* » n'a été trouvée que par 9 étudiants sur 18 ;
- la réponse à la question « *D'après vous, l'auteur de cet article : prend position/reste neutre/se veut allusif/cherche la confrontation* » n'a été donnée que par 6 étudiants ;

¹¹Sujet disponible sur: https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/C1/c1_s_1-exemple1_correcteur.pdf

- dans les deux cas, quelques étudiants n'ont même pas répondu à la question (ils sont 2 dans le cas de la première et 4 dans celui de la seconde) ;
- il est possible qu'au moins certains, parmi ceux qui ont trouvé les deux réponses, l'aient fait simplement par hasard, vu qu'il s'agit de questions à choix multiples.

3.3. Les supports et les thématiques

La plus importante des contraintes auxquelles font face les candidats algériens – mais sans aucun doute aussi ceux de plusieurs autres contextes – qui ont affaire aux épreuves du CIEP, résulte de la nature des supports et des thématiques dont il s'agit. Ceux-ci concernent davantage l'environnement français et sa culture, ce qui ne va pas sans poser de nombreux problèmes aux étrangers qui se trouvent de ce fait désavantagés.

Dans l'enseignement du français au moyen (collège) et au secondaire (lycée) les supports qui dominent dans les leçons qui travaillent la compréhension sont des textes ou extraits de textes (littéraires, journalistiques, encyclopédiques, procéduraux, etc.), approchés conformément à la logique des types de textes. Or, nous constatons qu'il arrive souvent que les épreuves proposées par le CIEP portent sur des genres de discours qui n'y sont pas enseignés (e-mails, petites annonces, enseignes, publicités, etc.). Sur ce plan, nous pensons que les genres sur lesquels portent ces évaluations correspondent souvent très bien à ceux que suggèrent le plus les descripteurs des échelles de niveaux du C.E.C.R. L'erreur incomberait davantage aux concepteurs des programmes qui adoptent une logique aujourd'hui dépassée ou du moins qui n'est pas conforme aux pistes issues du C.E.C.R.

Par ailleurs, dans la conclusion de notre première étude (Ammouden et Ammouden, 2010), il a été mentionné que la majorité des tests du CIEP propose des supports qui ne s'inscrivent pas dans le contexte social des publics auxquels ils sont destinés : bien que ces tests soient essentiellement destinés à des publics étrangers au contexte français, les supports portent essentiellement sur ce contexte.

Pour confirmer cette contrainte, nous avons mené cette fois une autre expérience, en nous appuyant sur un test de DELF A1, pris sur le site du CIEP. L'exercice n°3 de la compréhension orale (p. 3 du test) consiste à entendre six courts dialogues, puis à associer chacun d'eux à une image. Les dialogues concernent respectivement une visite en autobus, un requin dans un aquarium, un parc, les déguisements de deux clowns, l'achat de fruits et le métro. Les situations qui ont posé problème sont la première et la sixième :

- l'image à associer au premier dialogue comporte essentiellement trois indices : l'autobus, des personnes se trouvant sur sa « terrasse » (mais qu'on ne distingue pas bien à cause des constructions qui apparaissent dans le fond de la photo) et l'écriteau « L'Open Tour ». Ces indices pouvaient être mis en relation avec la réplique « mais quand il ne pleut pas » par laquelle se termine le dialogue. Le fait que nos enquêtés ne savent pas que ce genre d'autobus existe et qu'ils n'ont pas pu interpréter l'écriteau les a conduits à associer le dialogue à l'image qu'ils devaient associer au dialogue concernant le métro ;
- dans le cas du sixième dialogue, il s'agissait notamment de rentabiliser l'écriteau (ou mieux la silhouette) de l'enseigne contenant le mot Métropolitain (mais qu'on ne peut deviner que si l'on a déjà vu cette enseigne). Le fait que nos enquêtés n'aient jamais visité la France a fait que la réponse n'a souvent pu être trouvée que par élimination.

Il arrive certes que les concepteurs des sujets des évaluations qui nous concernent pensent à des consignes qui peuvent convenir à des publics étrangers. C'est par exemple le cas des consignes de productions écrites de DELF B1 qui consistent à décrire ou à raconter sa relation avec l'un des grands-parents ou d'une autre personne amie de la famille (B1 junior) ou à répondre à la question « *À votre avis, quels ont été le ou les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays ? (...)* » (Chevallier-Wixler, Dayez, Lepage et Riba, 2006 : 112). C'est également le cas de la production écrite du DELF A2 junior (exercice 2), à travers laquelle on demande de rédiger une lettre pour décliner une invitation à visiter Paris. La prise en compte du candidat étranger est explicite. On lit dans la lettre « reçue », la phrase suivante : « *Je sais que tu ne connais pas Paris, alors je te propose de venir passer quelques jours chez moi* ».

Cela dit, on a fréquemment affaire à des consignes qui s'avèrent très contraignantes et désavantageuses pour les candidats qui ne connaissent pas le contexte français et sa culture. C'est le cas de la consigne de production écrite ci-après qu'on trouve dans l'épreuve du DELF A2 junior (exercice 1) : « *Vous avez fait un voyage d'une semaine à Paris, vous racontez dans votre journal personnel ce que vous avez fait* ». Même si la consigne est accompagnée de trois images au bas desquelles sont indiqués les écriteaux « La Seine », « Cathédrale de Paris » et « Château de Versailles », l'activité s'avère très contraignante. Les difficultés découlent du fait qu'on demande à ces candidats :

- de produire un texte qui appartient à un genre de discours qu'ils ne connaissent pas et n'étudient pas, à savoir le journal personnel ;
- d'« imaginer », un voyage qu'ils n'ont pas fait dans une ville (Paris) qu'ils ne connaissent pas ;
- de parler d'endroits (et d'une culture) au sujet desquels ils ne savent pas forcément beaucoup, ce qui est notamment le cas de la « Cathédrale » de Paris ;
- de mettre en relation au moins les trois endroits mentionnés, sans savoir par exemple s'ils sont géographiquement proches ou non.

4. Conclusion

Nous nous sommes intéressé à l'une des problématiques qui est au cœur de la sociodidactique, à savoir la prise en compte des spécificités des contextes dans les outils didactiques qui se veulent universels : les certifications internationales. Ainsi, avons-nous choisi de nous interroger d'une part sur les possibilités qu'offre l'échelle des niveaux de compétences proposée dans le C.E.C.R., et adoptée dans les évaluations de plusieurs pays ; et d'autre part, sur la place accordée à ces possibilités dans quelques-unes des évaluations émanant du CIEP de Paris.

La première partie de l'étude a révélé que ces possibilités ne sont pas seulement offertes par l'échelle des 6 niveaux de compétences du C.E.C.R., mais sont même au cœur de la logique qui la sous-tend, dans la mesure où les descripteurs qui définissent ces niveaux sont souvent intimement liés à l'environnement (immédiat) de l'apprenant ou de l'utilisateur de la langue.

La seconde partie nous a permis de mettre en évidence, grâce à des expérimentations réalisées avec des étudiants à qui nous avons proposé divers sujets de DELF et de DALF, que ces évaluations ne prennent en considération que très rarement les spécificités de ces publics et de leurs contextes. Ils sont, de ce fait, confrontés à de nombreuses contraintes découlant particulièrement de la nature des consignes et des thématiques auxquelles ils ont affaire.

Ces résultats devraient permettre de considérer – ou du moins de supposer – que le niveau des Algériens en langue française peut s'avérer être plus élevé que celui dans lequel ils sont classés à la suite de ces évaluations. En définitive, tant que les concepteurs des évaluations internationales continuent à se focaliser sur des exercices qui sont davantage destinés à des publics qui connaissent l'environnement et la culture français, ils ne parviendront pas à adopter vraiment les recommandations du C.E.C.R. Ils ignoreront notamment l'importance qui y est accordée à la prise en compte des spécificités du contexte et de l'environnement immédiat de l'usager ou de l'apprenant (cf. supra sous-titre 2.2.). Ils continueraient à pénaliser les candidats étrangers, et leurs évaluations ne seraient pas très conformes à deux des critères professionnels de l'évaluation, à savoir la fiabilité et l'équité (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006 : 42).

Il est temps que les concepteurs des évaluations dont nous traitons pensent à contextualiser leurs épreuves pour tenter de tenir compte davantage de la diversité des contextes, des didactiques et des cultures éducatives des différents candidats qui les subissent. Associer des didacticiens étrangers qui connaissent les spécificités de leurs contextes peut y contribuer largement.

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A.-Y., Kebbas, M. et Cortier, C. (2013). Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité. Dans R. Colonna, A. Becetti et P. Blanchet (dir.), *Politiques linguistiques et plurilinguistiques : Du terrain à l'action glottopolitique* (p. 177-195). Paris : L'Harmattan.
- Ammouden, A. et Ammouden, M. (2010). Le Français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Synergies Algérie*, 9, 37-44.
- Ammouden, M. (2010). L'apprentissage de l'oral : pour une approche «globalisante» et intégrée. *Didacstyle*, 3, 55-64.
- Ammouden, M. (2013). Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien. *Synergies Mexique*, 3, 31-44.
- Ammouden, M. et Cortier, C. (2009). L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité. Dans F. Leutenegger et al. (dir.), *Actes du 1^{er} Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, [CDROM]/ Edition : Université de Genève FPSE-SSED et ARCD.
- Beacco, J.-C. (2015). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 53-62). Paris : Archives contemporaines.
- Chevalier-Wixler, D., Dayez, Y., Lepage, S. et Riba, P. (2006). *Réussir le DELF : niveau B1 du Cadre européen commun de référence*. Paris : Didier/CIEP.
- Conseil de L'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 5, 109-118.
- Dupoux, B., Havard, A.-M., Martial, M. et Weeger, M. (2006). *Réussir le DELF : niveau B2 du Cadre européen commun de référence*. Paris : Didier/CIEP.

- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir), *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Rispaïl, M. et Blanchet, P. (2015). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 101-106). Paris : Archives contemporaines.

