



Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ?

Christophe Premat, Véronique Simon

► To cite this version:

Christophe Premat, Véronique Simon. Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ?. Synergies Pays Scandinaves, Gerflint, 2010, 5, pp.133-142. <halshs-00563748>

HAL Id: halshs-00563748

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563748>

Submitted on 7 Feb 2011

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.

Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ?

Christophe Premat, Véronique Simon

« Réfléchir à d'autres façons d'évaluer, c'est tout d'abord montrer du respect pour chaque individu, à partir de son plus jeune âge, pour ce qu'il est capable d'acquérir, pour les progrès qu'il fait dans son apprentissage. C'est également le moyen de lever un grand nombre de malentendus, entre élèves - qui comprennent difficilement les raisons des notes qu'ils obtiennent -, entre enseignants - qui s'évaluent implicitement entre eux -, entre enseignants et institutions, entre enseignants et parents, entre l'institution et la société dans son ensemble » (Tagliante, 2005 : 9). L'évaluation est une manière d'inscrire des repères dans l'apprentissage des élèves et de les aider à se situer dans leur progression. En France, il est souvent fait référence dans le système éducatif au contrôle, à l'interrogation (l'interro) faisant percevoir l'évaluation essentiellement comme sanction d'un savoir. Le diplôme est le moment de reconnaissance officielle du passage d'un niveau à l'autre, c'est un rituel du système éducatif permettant de refléter à l'élève ses compétences et ses qualités. Dans le champ du FLE, la question de l'évaluation se pose depuis de nombreuses années (Delorme, 1987 ; Gaonac'h, 1987 ; Hadji, 1989 ; Lussier, Turner, 1992) dans l'optique d'améliorer les compétences langagières des apprenants. Il se trouve qu'avec la création en 1990 de l'association des centres d'évaluation en langues en Europe (ALTE), la question de l'harmonisation des certifications de langues étrangères en Europe a été posée. Le cadre européen commun de référence adopté en 2001 a permis de faire un grand pas en la matière. L'insuffisance relative, dans de nombreux contextes nationaux européens, de formation initiale à l'évaluation des futurs enseignants reste cependant un handicap : il existe chez ces derniers une tendance inévitable à reproduire des pratiques vécues en tant qu'élèves ou étudiants (Barbé, 2005). Il est également important de prendre en compte le fait que la genèse du CECR est profondément liée au processus de Bologne, c'est-à-dire à une volonté politique et économique de promouvoir mobilité et employabilité au sein de l'Union Européenne, en concurrence avec ses partenaires mondiaux.

Depuis la réforme de 2005, les diplômes DELF et DALF (diplôme d'études de langue française et diplôme approfondi de langue française) ont été adaptés au cadre européen de référence pour les langues avec l'inscription des six niveaux. Le DELF et le DALF sont proposés avec à la clé un apprentissage du français respectant les objectifs du cadre. L'apprentissage du français semble lié à une approche de l'évaluation et même de l'auto-évaluation de l'apprenant qui doit savoir se situer et évaluer ses productions. Les certifications ont-elles une influence réelle sur l'augmentation du nombre d'apprenants de langue étrangère ? Après une présentation des objectifs des certifications en termes d'apprentissage, nous nous intéresserons à l'implantation du DELF dans une culture de méfiance vis-à-vis des diplômes, à savoir la Suède.

1) Les objectifs des certifications

Il importe ici de préciser les définitions de termes proches appartenant au registre de l'évaluation tels que certification, test, diplôme, examen et contrôle. Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, « on appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout

ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu » (Cuq, 2003, 41). Le DELF et le DALF, aux côtés du TCF¹, font partie des certifications de français proposées dans plus de 1000 centres de passation dans le monde. Le DELF est un certificat² reconnu à l'international et semblable au Cambridge pour la langue anglaise. L'objectif est d'encourager l'apprentissage du français pour faciliter une mobilité étudiante, professionnelle et éventuellement touristique. Par exemple, les universités françaises demandent de plus en plus un niveau B2 voire C1 pour l'admission d'étudiants étrangers en cours de cursus. Le DELF est reconnu et promu par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) et le Ministère des Affaires étrangères, le CIEP coordonnant l'ensemble des centres de DELF³. Le tableau 1 présente l'ensemble des certifications défendues et proposées par le CIEP, certaines étant adaptées au monde de l'entreprise, d'autres à l'école.

Tableau 1 : Ensemble des certifications promues par le CIEP

Nom du diplôme	Niveaux	Cible concernée
TCF	Test de Connaissance du Français (A1 à C2)	Test de niveau linguistique. Plusieurs versions adaptées à des objectifs spécifiques : TCF RI (profil relations internationales en fonction des besoins des organismes internationaux), TCF Québec et TCF DAP (Demande d'admission préalable pour les étudiants intégrant le second ou le troisième cycle universitaire français)
DILF	Diplôme initial de langue française	Débutants arrivant en France
DELF	Diplôme d'études en langue française. Niveaux A1 à B2.	Existence de versions adaptées aux publics (DELF Prim pour les enfants de 8 à 12 ans, DELF junior et DELF scolaire pour adolescents dans l'enseignement scolaire et DELF Pro pour le milieu professionnel)
DALF	Diplôme approfondi de langue française. Niveaux C1 et C2	Adultes en situation universitaire ou professionnelle

¹ Le TCF (test de connaissance du français) se présente sous forme d'un questionnaire à choix multiples avec 80 items. Il a obtenu en 2003 la certification ISO 9001 version 2000, lui conférant une qualité et une réputation internationales.

² Les lauréats reçoivent une attestation puis un certificat. On peut parler par extension de diplôme, mais un diplôme est un document officiel correspondant à la validation de plusieurs compétences dans une matière (système Licence-Master-Doctorat pour l'Université, baccalauréat). Il sanctionne généralement un cycle d'études.

³ [URL : <http://www.ciep.fr/delfdalf/>]. Site consulté pour la dernière fois le 13 avril 2010.

Outre ces certifications, il existe également les certifications du monde professionnel à l'instar du TEF (Test d'Évaluation du Français). Le TEF a été créé en 1998 par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris et est adapté au monde de l'entreprise avec un cahier des charges précis (Cuq, 2003, 236) : trois épreuves obligatoires représentant au total 150 questions à choix multiples, d'une durée de 2h10 (compréhension écrite, 1 heure et 50 questions ; compréhension orale, 40 minutes et 60 questions ; lexique et structure, 30 minutes, 40 questions) et de trois épreuves facultatives (Expression écrite, 1 heure, expression orale, 35 minutes). Aucun diplôme préalable n'est requis pour passer le TEF. Les Diplômes de français professionnel (DFP) se sont également développés et testent les compétences écrites et orales des principaux du domaine professionnel : tourisme, affaires, hôtellerie, droit, secrétariat, sciences et médecine, sciences et techniques (DFP sciences et techniques, DFP Affaires....)⁴. Ces diplômes peuvent être exigés pour des apprenants souhaitant travailler dans un de ces secteurs au sein d'un environnement francophone. Il existe d'autres certifications de français à l'instar du TEFAC (Test d'Évaluation du Français Adapté au Québec) et du TCF Québec. S'il existe une diversité de certifications adaptée aux besoins des apprenants, seuls le TCF, le DELF et le DALF jouissent d'une position internationale privilégiée et reconnue et s'imposent comme les examens les plus fréquents.

Le Cadre européen de référence n'impose pas un modèle unique de l'apprentissage, il tente de clarifier les objectifs linguistiques pour faciliter l'apprentissage des langues en définissant cinq compétences langagières (expression, production et interaction orales, expression et production écrites) et six niveaux : A1 / A2 pour l'utilisateur élémentaire, B1 / B2 pour l'utilisateur indépendant et C1 / C2 pour l'utilisateur expérimenté. Le niveau seuil, traduit de l'anglais *threshold level* (Coste, 1976), se situe autour du niveau B1, le locuteur pouvant se débrouiller dans les situations réelles de la vie quotidienne. L'histoire de ce cadre se comprend à partir d'un effort de normalisation des procédures d'évaluation. Dans les années 1970, les didacticiens et les linguistiques ont travaillé auprès du Conseil de l'Europe autour des notions d'unités de valeur proches de celle d'unité capitalisable forgée par Bertrand Schwartz dans les années 1960 (Schwartz, 465). Les unités de valeur sont à la source de la différenciation des compétences langagières : une langue est constituée de plusieurs éléments identifiables et relativement indépendants. Les unités de valeur permettent de concevoir des niveaux de référence. Le DELF et le DALF ont repris ces notions qui étaient restées jusqu'à la fin des années 1990 relativement confidentielles (Cuq, 2003, 242).

Dans l'évaluation des compétences langagières, plusieurs aspects sont pris en compte, à savoir les dimensions pragmatique, linguistique et interculturelle. La compétence interculturelle est certainement la plus difficile à évaluer et elle ne peut pas être intégrée dans les certifications qui sont faites pour des aires géographiques différentes (Lázár, Huber-Kriegeler, Lussier, Matei, Peck, 2007). Les sujets de DELF peuvent de plus toucher des populations diverses dans les différents pays. Certaines connaissances culturelles peuvent aider dans le cas de la production écrite, mais l'examen vise à évaluer le niveau linguistique. Il y a un aspect d'isolement des compétences langagières afin de donner une image de la situation de l'apprenant tandis que la dimension culturelle ramène toujours à un contexte : elle est holiste par définition et en perpétuel changement. Comme le DELF s'adresse à des populations multiculturelles sur le plan international, il n'est absolument pas pensable d'y intégrer des critères permettant d'adapter l'examen à une aire géographique donnée. Il se produit exactement la même chose pour le cadre européen commun de référence (CECR) où les descripteurs n'intègrent pas des données culturelles qui sont traitées en classe. Le CECR et

⁴ Avant la réforme des certifications de DELF en 2005, les anciennes formules comportaient également des spécialités (sciences et techniques, sciences humaines....). Les niveaux allaient de A1 à A6 et de B1 à B4.

les certifications le respectant sont des repères, il revient ensuite à l'enseignant de proposer des contenus culturels adaptés.

Les certifications suivant le CECR orientent l'évaluation des examinateurs grâce à des descripteurs précis. C'est ici que l'aspect normatif est assez important car les descripteurs permettent aux examinateurs de s'y référer continuellement. Comme le soulignent Brigitte Lallement et Nathalie Pierret, « les descripteurs définissent ce que l'élève est capable de faire. Ils sont tous formulés de manière positive [...]. Les descripteurs sont plus performants quand ils précisent non seulement ce que les apprenants peuvent faire, mais aussi comment ils doivent le faire » (Lallement, Pierret, 2007, 33). L'évaluation est ainsi détaillée, elle n'est plus arbitraire ; en contrepartie, les règles sont à respecter pour éliminer le plus possible les effets faussant l'évaluation. Chaque niveau intègre le précédent, ce qui signifie que les compétences visées au niveau inférieur sont supposées acquises pour le niveau supérieur. L'évaluation suppose qu'il y ait une planification des tâches mettant le professeur en situation de repérer le niveau de compétences de l'apprenant.

Le CECR incite les enseignants à aider les apprenants à auto-évaluer leur niveau de langue. De ce point de vue, il fonctionne comme un cadre primaire d'expérience au sens où Erving Goffman l'entend : « identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira *primaires* parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou "originale". Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (Goffman, 1991, 30). Le cadre vise à ce que l'évaluation soit essentiellement une auto-évaluation. Il faudrait comme le soulignent Lee et VanPatten dans une approche communicationnelle faire en sorte que l'enseignant perde son complexe d'Atlas, c'est-à-dire qu'il ne soit pas au centre de l'enseignement et de l'évaluation (Lee, VanPatten, 2003). Les apprenants, en s'appropriant l'évaluation, deviennent encore plus acteurs et maîtrisent leur évaluation. La contrepartie est la référence à un cadre extérieur décomposé en descripteurs, procédures et compétences langagières.

Il est intéressant de comparer la manière dont les descripteurs sont établis à leur formulation dans l'auto-évaluation. Prenons l'exemple du niveau A1. Sur l'échelle globale, le descripteur indique les éléments suivants : « 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. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif » (CECR, 2000, p. 26). Ce descripteur se décline par la suite selon les compétences langagières. Lorsque nous passons à l'auto-évaluation, le tableau suivant résume les capacités linguistiques de l'apprenant de niveau A1.

Tableau 2 : Grille pour l'auto-évaluation pour le niveau A1

Savoir-faire	Description complète
Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par

	exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Source : synthèse pour le niveau A1 d'après le CECR

Nous passons ainsi vers l'utilisation du pronom personnel Je avec des formules illustrant les capacités linguistiques de l'apprenant. Les actes de langage sont décrits de la manière la plus précise possible avec une série de mots-clés (« familier », « concret », « simple », « courant »...). Du point de vue de la production écrite, les critères d'auto-évaluation valent presque comme des instructions pour la rédaction de sujets d'examen. Dans de nombreux manuels de FLE, les fiches d'autoévaluation respectant le cadre sont intégrées à la fin de chaque unité⁵. Cela suppose que l'apprenant puisse cocher et s'évaluer sur une échelle en fonction de ces critères. Il peut solliciter l'enseignant dans la clarification de son auto-évaluation. Les formes d'évaluation prônées par le cadre et mises en oeuvre lors des examens conduisant à l'obtention du DELF ou du DALF favorisent une approche communicative de la langue ; nous pensons ici à l'exemple donné par Ginette Barbé de l'écriture d'une lettre pour le niveau A1 du DELF (Barbé, 211). Soulignons que les traditions scolaires scandinaves n'encouragent dans un cadre évaluatif ni la reproduction pure et simple ni un enseignement qui viserait uniquement la réussite aux tests.

Il existe une position institutionnelle normative forte (idée d'harmoniser des normes existantes en didactique des langues) faisant du cadre un préalable à toute démarche *a priori* de didactique des langues. Le cadre constitue à la fois un départ (définition des niveaux d'apprentissage) et un objectif à atteindre (améliorer le niveau des apprenants en fonction de l'échelle de progression) de manière à ce que les évaluations du niveau de langue soient aussi objectives que possible. Il y a eu un effet de ce cadre sur les certifications de français puisque depuis la nouvelle formule du DELF datant de 2005 en conformité avec ce cadre, plus d'un million d'examens ont été passés dans le monde. Le DELF et le DALF permettent de réaliser une évaluation en conformité au CECR. Si les effets indirects sur l'apprentissage du français sont certains, la question se pose de savoir si les certifications ne peuvent pas faire obstacle à

⁵ Voir l'exemple de la méthode *Version Originale*, Éditions Difusión, 2009.

l'apprentissage du français dans des cultures où les examens ne sont pas nécessairement encouragés. En matière d'évaluation, il faut de plus rappeler l'importance de la conception de la langue, de son apprentissage et de son utilisation. Qu'une certification soit transnationale n'en fait pas un passeport transversal, et l'harmonisation des connaissances à acquérir pour l'obtention du DELF ou du DALF présente le risque d'un manque d'adaptation de l'enseignement des langues aux différentes cultures linguistiques ou contextes d'apprentissage. Cette harmonisation risque aussi de réserver quelques surprises à celui ou celle qui pense, diplôme en poche, pouvoir affronter toutes les *cultures* linguistiques francophones. Le DELF ou le DALF sanctionnent des connaissances essentiellement linguistiques, ne prenant pas en compte l'environnement notionnel ou civilisationnel dans lequel la langue devra servir de vecteur de communication.

2) Certification : gratification ou sanction ?

En Suède, le diplôme n'est pas un élément faisant partie de la culture éducative, cette dernière étant marquée par la recherche d'une égalité (« *en skola för alla* », une école pour tous). Si jusqu'en 1962 il existait à l'école de base (*grundskolan*) un système d'évaluation comportant sept niveaux et basé sur des connaissances déterminées (« absolues ») que l'élève était censé avoir acquises, ce système est à cette époque remplacé par une évaluation dite « relative », c'est-à-dire fondée sur les prestations d'un groupe et le classement de l'élève dans ce groupe, le nombre d'élèves admis dans chacun des cinq niveaux de l'échelle d'évaluation étant défini proportionnellement. Ce système, souvent remis en question, sera progressivement modifié puis remplacé par une évaluation reposant sur les buts et les critères à atteindre par les apprenants. À l'école de base obligatoire (7-16 ans), les élèves ne redoublent jamais, ils passent d'un niveau à un autre avec un système de notation constitué de trois options (MVG : *Mycket väl godkänt*, VG : *Väl Godkänt*, G : *Godkänt*). La culture scolaire suédoise de l'évaluation repose sur trois concepts : *omdöme* (appréciation), *intyg* (certificat), *betyg* (note). L'élève reçoit ses premières notes dans toutes les matières lors de l'avant-dernière année de l'école de base. Jusque-là, l'évaluation se fait sous la forme d'appréciations et de contrôles prenant plutôt la forme d'une vérification de la conformité des savoirs avec les buts à atteindre définis par les programmes scolaires. Une réforme est cependant en cours, qui introduirait dans certaines matières les notes dès la troisième année scolaire. En langues, au lycée, une note (IG : *Icke godkänt*, G : *Godkänt*, VG : *Väl godkänt* et MVG : *Mycket väl godkänt*) est donnée après chaque niveau d'études (les niveaux allant de 1 à 7). Les buts à atteindre et les critères d'évaluation sont définis dans les programmes élaborés par le ministère de l'éducation nationale (*Skolverket*). C'est dans la plupart des cas l'enseignant qui évalue ses propres élèves. Les examens écrits ne sont pas anonymes. Il existe des épreuves nationales en langues, mais à quelques exceptions près (le baccalauréat international), les diplômes en général, et en langue en particulier, sont absents de la culture scolaire suédoise.

Il existe un paradoxe dans le système éducatif suédois : si la culture de l'évaluation semble réticente à l'introduction d'examens, l'accès à l'enseignement supérieur peut être très sélectif, engendrant une forme d'auto-compétition dans le système secondaire. Les élèves ont à trouver une forme de discipline intérieure pour pouvoir définir ce qu'ils veulent faire dans un contexte qui n'introduit pas de sélection directe⁶. L'accès à l'enseignement supérieur s'effectue par candidature individuelle, certaines filières d'excellence comme la médecine affichant un *numerus clausus* de la médecine. Les études supérieures sont accessibles aux élèves ayant le certificat d'études secondaires (contrôle

⁶ Notons que les descripteurs de chaque niveau du cadre de référence peuvent permettre à l'élève d'évaluer précisément sa progression dans les diverses compétences langagières.

continu depuis 1967) obtenu dans une des trois filières à profil académique (sciences, sciences humaines et arts). Cette absence d'examen final à l'issue des études secondaires pousse les élèves à renforcer leurs notes pour pouvoir accéder à certaines filières académiques. Certains n'ayant pas obtenu la note maximale dans l'une des matières du contrôle continu peuvent repasser ces contrôles après les études secondaires grâce aux cours dispensés dans l'école pour adultes (*Komvux*) dans le but d'améliorer leurs points et de pouvoir prétendre à certaines filières sélectives. Certains élèves peuvent passer le test facultatif national (*Högskoleprovet*) qui mesure leurs connaissances de base en logique, en suédois et en anglais. Ce test, qui existe depuis 1977, peut être utilisé dans la sélection à l'université. Il peut être passé plusieurs fois et se tient deux fois par an, en avril et en octobre et est ouvert à tous depuis 1991 (adultes et étrangers), les résultats étant valides pendant cinq ans.

Un autre obstacle majeur est constitué par les différentes réformes du système éducatif suédois depuis les années 90. Ces réformes prônent la décentralisation de l'enseignement, le choix, l'utilisation du marché et la privatisation (Miron, 1998, 153, Cabau 2009, 379, 381). Elles vont donc en apparence contre l'harmonisation des connaissances linguistiques qu'impliquent les examens transnationaux, cette harmonisation étant vécue comme une uniformisation ayant comme conséquence une augmentation de l'influence d'un pouvoir central (ici européen).

Il convient de signaler un dernier obstacle à la prolifération des examens ou diplômes transnationaux en Suède : leur coût. Selon la loi scolaire (chap. 4 paragraphe 4, 1985 :1100), l'école doit être entièrement gratuite. Des coûts maximaux pour, par exemple, les voyages scolaires ou autres activités sont strictement définis par cette loi. Les écoles privées bénéficient de plus de liberté d'action en ce domaine et il n'est donc pas étonnant que ce soit principalement ce type d'établissement qui encourage les élèves à l'obtention des examens transnationaux. En Suède, plusieurs lycées privés participent à la promotion des certifications à l'instar du lycée *Hvitfeldtska* de Göteborg qui mise sur son profil international et ses classes bilingues introduites au sein de la section de français depuis une quinzaine d'années (Premat, 2010). Le lycée *Hvitfeldtska* paie même les droits d'inscription des élèves à l'examen pour renforcer cette stratégie d'internationalisation car la résistance à l'implantation du DELF s'explique par la réticence des écoles à faire payer les élèves les droits d'inscription et à bousculer le tabou de la gratuité. L'école franco-suédoise de Stockholm (*Franska Skolan*) promeut ce type de certifications auprès de ses élèves ainsi que le lycée communal *Borgarskola* de Malmö qui propose également le baccalauréat international. Malgré ces relais de promotion des certifications, le nombre d'examens de DELF passés en Suède depuis les réformes de 2005 s'élève à 284 le 2 novembre 2009 dont 72 DELF Junior passés dans les différents lycées⁷. Les examens proposés aux lycées restent donc très modestes.

Ajoutons que l'intérêt pour l'apprentissage des secondes langues vivantes, dites « langues modernes » (traditionnellement l'allemand, l'espagnol, le français et l'italien) a, dans une société suédoise subissant une forte influence anglo-saxonne, considérablement diminué. Seuls 15% des élèves scolarisés étudient une seconde langue vivante au niveau 4 – qui correspond plus ou moins au niveau seuil B1 du CECR, contre 30% il y a une dizaine d'années (Skolverket, Statistical series, *Utbildningsresultat-Riksnivå*, 1999-2008, cité par Cabau, 2009, 385). Le français n'était par exemple en 2008/2009 choisi que par 13,5% des élèves en dernière année de l'école de base. À partir de 2010 une bonification pour l'entrée à l'enseignement universitaire sera cependant accordée aux élèves ayant atteint le niveau 4 en langues modernes. On comprend donc les difficultés parfois rencontrées pour introduire dans la culture scolaire suédoise des diplômes ou certificats transnationaux tels que le DELF ou le DALF, ou leurs équivalents allemand et espagnol.

⁷ Données statistiques du CIEP. Rapport de mission de Maud Launay, formatrice DELF-DALF du CIEP après un stage d'habilitation des examinateurs et correcteurs du DELF et du DALF (26-30 novembre 2009).

Plusieurs aspects positifs devraient cependant encourager les établissements scolaires à proposer à leurs élèves d'obtenir le DELF ou le DALF. Les nouveaux programmes scolaires pour les langues seront à partir de 2011 adaptés aux descripteurs et à l'échelle d'évaluation du CECR, ce qui devrait faciliter l'obtention des diplômes pour les apprenants suédois. En effet, cette adaptation devrait entraîner une modification des méthodes d'enseignement, jusqu'ici peu axées sur l'approche communicative, et l'évaluation se fera en terme de compétences (savoir-faire), et non sur une maîtrise parfaite et idéale de la langue : la mauvaise réputation du français (langue difficile, progression lente, langue élitiste) venant en effet souvent du fait que l'approche notionnelle et une évaluation fondée essentiellement sur la correction l'emportent souvent sur l'éveil des compétences pratiques de communication. La formation d'examineurs locaux pour les DELF et le DALF entraîne également un éveil des pédagogues concernés à une didactique des langues où l'approche communicative et l'autoévaluation prennent une plus grande place. Dans une société et au sein d'une culture scolaire où l'individu est souvent placé au centre, une telle approche devrait susciter plus d'enthousiasme que de méfiance.

L'introduction des certifications de langue au sein du système éducatif suédois n'est pas sans difficultés au regard de la culture spécifique de l'évaluation de ce pays. Si les certifications peuvent permettre d'aider les élèves à situer leur niveau de langues, nul doute qu'elles auront un effet sur la poursuite d'études de langue par la suite. C'est donc bien au lycée que l'effort de promotion de ces certifications peut être réalisé. Des réformes structurelles sont annoncées en 2011 avec notamment l'amélioration du système de notations. Depuis la rentrée 2009, une série d'expérimentations est mise en place avec le lancement de classes d'élites au sein du système suédois renforçant certaines matières au lycée en fonction de cursus universitaires ultérieurs (sciences et techniques, sciences naturelles...). Les langues sont moins concernées par ces dispositifs d'où la nécessité de promouvoir les certifications pour appuyer l'ouverture à l'international des lycées.

Références

- Barbé G. 2005. « Une certaine idée de l'évaluation. Pour un retour au sens et au bon sens dans les pratiques d'évaluation ». *Apprentissage d'une langue étrangère seconde : parcours et stratégies de formation*. Bruxelles, De Boeck université
- Cabau B. 2009. « Language-in-Education Issues: Sweden as a Case Study », *Educational Studies*, 35:4, 379-389.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. 2000. Conseil de l'Europe, [URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR]. Site consulté pour la dernière fois le 15 avril 2010.
- Coste D. 1976. *Un niveau seuil*. Paris, Hatier.
- Cuq J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, Clé International.
- Delorme C. (dir.). 1987. *L'Évaluation en questions*. Paris, CEPEC, ESF éditeur.
- Gaonac'h D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Crédif-Hatier, coll « LAL ».

- Goffman E. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Traduction française d'Isaac Joseph, de Michelle Dartevelle et Pascale Joseph, Paris, éditions de Minuit.
- Hadji C. 1989. *L'Évaluation : règles du jeu, des inventions aux outils*. Paris, ESF éditeur.
- Lallement B., Pierret N. 2007. *L'essentiel du CECR pour les langues, le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, éditions Hachette.
- Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. S., Peck C. 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe.
- Lee J.F., VanPatten B. 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill Humanities.
- Lussier D., Turner C. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris, Hachette.
- Premat C. 2010. « De nouvelles sections bilingues en Suède », *LatitudeFrance*, [URL : <http://www.latitudefrance.org/De-nouvelles-sections-bilingues-en.html>]. Site consulté pour la dernière fois le 13 avril 2010.
- Schwartz B. 2000. *La formation professionnelle dans le Bâtiment et les Travaux Publics 1950-1990*, Paris, L'Harmattan.
- Skoleverket, agence nationale de l'éducation en Suède, [URL : <http://www.skoleverket.se>]. Site consulté pour la dernière fois le 15 avril 2010.
- Tagliante C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, Clé international.