

● Points ● Communs ●

Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)

Numéro 48 – Décembre 2020

Évaluer en français professionnel

Marie Beillet, Karl-Heinz Eggensperger, Thi Thu Hoai Tran (coord.)

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Avant-propos | 5 |
| Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective | 9 |
| <i>Marc DEMEUSE, Université de Mons (Belgique)</i> | |
| Compétences professionnelles et cursus universitaire : regard sur les pratiques | 27 |
| <i>Marie BEILLET, Université Paris Nanterre, MoDyCo, UMR 7114</i> | |
| Exemple d'une évaluation par compétences à l'université | 49 |
| <i>Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, Lidilem & Cristelle CAVALLA, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec</i> | |
| La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ? | 67 |
| <i>Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica, EA4521</i> | |
| Conception et validation de diplômes de français professionnel | 81 |
| <i>Dominique CASANOVA & François RENAUD, Le français des affaires, Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France</i> | |
| Sélection, formation et suivi des examinateurs des Diplômes de français professionnel | 111 |
| <i>Alban MOMMEE & Amandine DIOGO, Le français des affaires, Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France</i> | |

AVANT-PROPOS

Évaluer en français professionnel

Organisé par le Laboratoire Grammatica, et dans la continuité des trois journées d'étude de Lyon (2013), Paris (2015) et Grenoble (2017), le Comité scientifique du français des affaires s'est penché sur la question de l'évaluation en FOS/FLP.

Les cours de Français sur objectif spécifique (FOS) et de Français langue professionnelle (FLP) ont pour objectif de développer les compétences de communication en langue française nécessaires et le plus souvent spécifiques à l'exercice d'un métier (comme la profession d'infirmier), à la réalisation d'un projet professionnel (par exemple la participation à un salon commercial) ou à l'insertion dans une communauté particulière (comme l'université). Leur élaboration suppose l'identification des besoins langagiers, la collecte sur le terrain de données langagières et culturelles et l'analyse de ces données avant une élaboration didactique. Cet enracinement dans le réel du métier ou dans un milieu et cette analyse des besoins sont au cœur de l'élaboration de ces formations. L'objectif est de développer les compétences nécessaires à la réalisation de l'activité professionnelle de l'individu et permettre ainsi la réussite de son insertion dans un nouvel environnement.

Les questions suivantes ont été soulevées à travers les articles de ce numéro :

- Qu'est-ce que l'évaluation et sur quelles normes peut-elle s'appuyer ? Comment assurer la qualité des outils évaluatifs utilisés pour attester de la maîtrise de compétences ? (Marc Demeuse)
- Comment l'université s'adapte-t-elle au monde professionnel ? Et comment intègre-t-elle les compétences professionnelles dans ses formations ? (Marie Beillet, Catherine Carras & Cristelle Cavalla)
- En milieu professionnel quel est le lien entre la tâche professionnelle et la compétence linguistique ? Quel est le rôle de la parole intérieure dans le savoir-agir professionnel ? (Jean-Marc Mangiante)
- Quel dispositif mettre en place pour assurer une évaluation visant l'objectivité ? Quelle démarche est à prendre en compte dans la conception des outils évaluatifs pour la certification liée aux compétences professionnelles ? (Dominique Casanova & François Renaud, Alban Mommée & Amandine Diogo)

Dans le premier article, **Marc Demeuse** (Université de Mons), après avoir évoqué plusieurs problèmes auxquels les concepteurs de test sont habituellement confrontés, établit le périmètre d'une évaluation en français professionnel. La démarche générale implique une analyse des besoins, la conception d'un référentiel de tâches professionnelles, l'identification d'un référentiel langagier et, enfin, la constitution d'un référentiel d'évaluation. Ce document va inventorier, formaliser et expliciter les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation de la formation.

Marie Beillet (Université Paris Nanterre), quant à elle, examine la manière dont sont intégrées les compétences professionnelles au sein des formations dans l'enseignement supérieur. Elle se concentre sur la législation, les référentiels associés aux cursus de Licence et Master, aux maquettes de formation puis aux évaluations, pour étudier le lien entre formation initiale et compétence professionnelle afin de comprendre comment ces dernières sont intégrées et prises en compte dans les cursus universitaires.

Dans leur contribution, **Catherine Carras** (Université Grenoble Alpes) et **Cristelle Cavalla** (Université Paris Sorbonne Nouvelle), en s'appuyant sur l'approche par compétences définie dans les travaux de Beacco (1994) et Le Boterf (1994), s'intéressent à la manière d'adapter les exigences du secteur professionnel au monde de l'université. Les auteures se questionnent sur les conséquences des prescriptions sur la mise en place des formations et des critères d'évaluation des étudiants pour l'obtention des diplômes.

Jean-Marc Mangiante (Université d'Artois) présente la question de la place de la langue dans le déroulement de la tâche professionnelle. Partant du postulat que la part langagière de la compétence professionnelle comporte des actes verbaux exprimés et intériorisés, il propose dans cet article de répondre aux questions qui relèvent du lien entre évaluation de la compétence professionnelle et évaluation de la compétence langagière et cherche à montrer que cette séparation n'est pas nécessairement judicieuse.

Dans les deux articles suivants, l'équipe du *français des affaires* de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France (CCI Paris Ile-de-France) illustre quelques principes évoqués par Marc Demeuse.

Dans un premier temps, **Dominique Casanova** et **François Renaud** exposent l'élaboration de dispositifs d'évaluation en français professionnel. Dans un contexte d'utilisation à grande échelle, elle doit s'appuyer sur une démarche rigoureuse de conception et de validation. La phase de conception énonce le public cible, le modèle de la compétence à communiquer en contexte professionnel, les compétences évaluées, les tâches d'évaluation, les critères d'évaluation et de correction ainsi que l'interprétation des résultats. La phase de validation permet d'apporter des garanties sur la validité des résultats délivrés et la consistance de la mesure. Les auteurs insistent sur la nécessité d'un processus continu de réinterroger le construit du test, de le préciser et d'adapter le dispositif d'évaluation.

Alban Mommée et **Amandine Diogo**, quant à eux, évoquent dans leur article un facteur essentiel dans l'évaluation, les examinateurs, car la part de subjectivité de la notation humaine est maintenant mise en évidence. Ils présentent un dispositif mis en place par la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France dans la sélection, la formation et le suivi des examinateurs afin de garantir la qualité des certifications des Diplômes de français professionnel.

Comme le montrent les contributions rassemblées dans ce numéro, l'évaluation en FOS/FLP s'appuie sur une analyse des besoins, la conception d'un référentiel de besoins linguistiques élaboré à partir de référentiels de tâches professionnelles pré-existants, et la constitution d'un référentiel d'évaluation qui permettra de concevoir les outils nécessaires à un dispositif d'évaluation. Ces réflexions sont développées dans les articles suivants.

Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective

Marc DEMEUSE, Université de Mons (Belgique)

1. Introduction

Avant de nous engager dans la problématique spécifique de l'évaluation du français professionnel ou, plus exactement, du niveau de compétence en français, dans un contexte professionnel, de candidats qui se soumettent à une épreuve, je voudrais faire un petit détour par ma discipline, la psychologie et, de manière plus précise, le domaine de la psychométrie dont les développements vont nourrir cette introduction.

1.1. De la mesure à l'évaluation

Comme le signale Laurencelle (1998 : 14), « la distinction entre évaluation et mesure prend généralement peu d'importance en sciences et dans le monde des laboratoires scientifiques. Les mesures y sont pour la plupart physiques, purement matérielles, et ne donnent en elles-mêmes que peu de champ à l'interprétation subjective ». Ce n'est naturellement pas le cas dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et, de manière générale, des sciences humaines et sociales car le contexte de la mesure et le sens qui lui est donné sont prépondérants.

Dans la plupart des cas, ce n'est pas un objet visible ou matériel, aussi petit soit-il, qu'il s'agit de mesurer, comme dans le domaine des sciences de la vie et de la terre, mais un construit, par exemple, l'intelligence, pour les collègues psychologues, ou le niveau de compétence en français professionnel, pour les spécialistes de ce champ. En fait, c'est très souvent une série de productions qui sont prises en compte. À partir de ces constats, une évaluation est réalisée, c'est-à-dire l'estimation d'une valeur.

La valeur ainsi déterminée est attribuée à un trait qui est supposé relativement stable chez l'individu qui a fourni les productions prises en compte. En fait, ce ne sont pas ces productions, en elles-mêmes, qui intéressent l'évaluateur, mais ce qu'il est possible d'en

inférer à propos de ce trait, en d'autres mots, le niveau de maîtrise qui est atteint par l'individu.

Pour Laurencelle (1998 : 12), « en éducation et dans les autres sciences humaines, l'évaluation peut et doit compléter la mesure, puisque souvent la valeur potentielle de celle-ci dépend entièrement du contexte dans lequel on la fait intervenir ». Mais, il convient de bien distinguer le travail d'instrumentation et les méthodes de mesure de l'interprétation qui pourra être faite du mesurage, même si la construction de l'instrument et donc la nature des tâches, par exemple, est déjà un parti pris. Pour cet auteur canadien, « comme toute autre fonction d'information, la mesure qui exprime d'une façon ou d'une autre la « grandeur » d'un objet, prend toute sa signification dans un contexte ; elle est alors interprétée et exploitée dans un but, social, éducatif, économique, scientifique. C'est cette action globale qu'on désigne par « évaluation » (ibid : 12).

Si donc l'évaluation est bien plus que la mesure, c'est parce qu'elle s'y ajoute, qu'elle s'en nourrit. Une mauvaise mesure – nous verrons quelles sont les qualités d'une « bonne mesure » – ne peut conduire qu'à une mauvaise évaluation, une évaluation biaisée.

1.2. Evaluer des apprentissages, c'est prendre en compte le changement

Les choses se compliquent encore si on veut bien considérer qu'en éducation, ce qui est évalué aujourd'hui est sujet à modification, notamment à la suite d'un enseignement qui aura déclenché, c'est l'espoir de tout enseignant, un apprentissage et donc, une modification de l'état initial de l'apprenant, soit ce qui vient précisément d'être estimé.

L'évaluation du français professionnel, qui s'inscrit généralement dans une approche par compétences (Scallon, 2004, 2015), est ainsi rendue plus complexe puisqu'elle ne se limite pas à un ensemble de connaissances ou même de savoir-faire élémentaires. Il s'agit bel et bien d'évaluer quelque chose qui n'est pas directement observable, mais un potentiel dont la définition est parfois fort variable.

À côté des enseignements formels, les individus apprennent aussi de manière plus informelle, voire franchement informelle, et donc il est très probable, par exemple si je vis dans un milieu francophone, n'étant pas francophone moi-même, que j'apprendrai plus de choses que ce que mon professeur de français m'enseigne durant les heures de cours que je peux suivre chaque semaine. Il est donc très difficile d'imputer les apprentissages à un élément parfaitement circonscrit. Il est tout aussi difficile de mesurer deux fois la même

chose, tant la situation est changeante et donc, contrairement au physicien qui peut répliquer de nombreuses fois une mesure non invasive sur un objet... le spécialiste des apprentissages n'a pas cette chance !

L'utilisation d'un instrument de mesure, disons un test¹, par sa seule administration, altèrera la compétence du sujet : on parle alors d'effet de testing pour désigner l'impact que la passation d'un test peut avoir sur les performances ultérieures d'un sujet à la même épreuve ou à une épreuve proche. Si c'est plutôt heureux pour le sujet, puisque cela indique qu'il apprend aussi lors des évaluations, y compris à propos des stratégies à adopter pour répondre correctement aux questions qui lui sont proposées, cela complique singulièrement la vie de l'évaluateur.

1.3. Trop ou mal évaluer peut aussi nuire aux apprentissages

Poussé à l'extrême, cet effet de testing est bien connu sous le terme « bachotage » : le candidat, à force de préparation et de tests blancs, finit par devenir un spécialiste de l'épreuve, pas nécessairement de la matière ou de la compétence qui est supposée évaluée. C'est ce que recouvre l'expression en langue anglaise « teaching to the test » – enseigner à outrance pour préparer les évaluations certificatives – et l'effet collatéral est également bien connu sous le vocable de « backwash effect »² que l'on peut simplement traduire par « effet en retour » (Parker, 2012 ; Podromou, 1995). Il s'agit d'un phénomène complexe (Cheng, Watanabe et Curtis, 2004) qui peut, dans certains cas, se traduire par la réduction du curriculum à ce qui est évalué, souvent parce que c'est ce qui est le plus facilement évaluable, et pas nécessairement ce qu'il est souhaitable d'enseigner et d'apprendre. Ce risque est d'autant plus grand que l'objet à évaluer est complexe ou que les évaluations présentent de forts enjeux³ (Au, 2007).

¹ Le terme « test » auquel il est fait référence ici possède le sens précis que lui attribue la psychologie : il s'agit d'une « situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement » (Pichot, 1954 : 5). De Landsheere (1979) précise qu'il « doit être standardisé, fidèle, valide et étalonné ».

² Parfois aussi appelé « washback effect ».

³ On parle de test à forts enjeux (high-stakes test) lorsque les résultats de ce test conduisent à prendre des décisions importantes à propos de ceux qui s'y sont soumis, comme dans le cas des épreuves en langue étrangère (poursuite d'études, certification, sélection en vue d'un emploi, admission sur le territoire dans le cas d'un processus d'immigration économique...).

Le « théorème du lampadaire », que Fitoussi (2013) développe dans le domaine de l'économie, fait référence à la plaisanterie que rappelait Coluche : un ivrogne cherche ses clés sous un lampadaire. Interrogé sur le lieu où il a perdu ses clés, il répond ne pas s'en souvenir. « Mais alors, pourquoi chercher ici », lui demande un passant charitable. Et l'ivrogne de répondre : « parce que c'est le seul endroit éclairé de la rue ». Ce « théorème » illustre parfaitement la situation d'une évaluation qui, à force de vouloir en augmenter la fiabilité, finit par perdre toute validité.

Il faut cependant rester prudent : certaines informations dont on ne comprend pas immédiatement le lien avec la compétence à évaluer peuvent pourtant avoir un fort pouvoir prédictif. Dans certains cas, la recherche éclaire ce lien, en montrant par exemple pourquoi la fluidité de la lecture est aussi un bon prédicteur de la compréhension de textes, comme dans un autre registre, le nombre de livres à la maison, utilisé dans PISA.

Dans la suite de cet article, nous envisagerons successivement plusieurs problèmes auxquels les concepteurs de test sont habituellement confrontés.

2. Qu'entend-on par évaluation ?

2.1. Précisons la définition

L'une des définitions les plus connues est sans doute celle de Stufflebeam et ses collègues (1980 : 48). Pour eux, l'évaluation est le « processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles ». Cette définition, très lapidaire, est clairement orientée par l'usage d'une collecte d'informations utiles à une prise de décision.

Laurencelle (1998 : 13) précise le cheminement de la démarche évaluative :

« Pour prendre ce jugement [évaluatif], l'évaluateur doit

- a) obtenir l'information mesurée,
- b) apprécier cette information en considérant l'instrument de mesure, la caractéristique évaluée et la personne,
- c) utiliser une référence comparative.

Dans ces conditions seulement, l'évaluation (ou l'évaluation scientifique) pourra être faite avec compétence et justice ».

Tourmen (2014), dans un texte consacré aux contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative, propose une intéressante synthèse de nombreux modèles de l'activité évaluative. Elle résume les quatre grands éléments sur lesquels ces modèles semblent s'accorder :

- « - L'évaluation est décrite comme une activité séquencée organisée en étapes identiques ;
- Évaluer est défini comme une activité de comparaison entre ce qui est appelé des « référés » (données sur l'objet évalué) et des « référents » (normes ou informations servant de standards de comparaison) qui permettent de leur donner un sens, une valeur, à savoir de porter un jugement;
- La comparaison impliquée dans le jugement final est précédée et rendue possible par 1) une étape préalable d'explicitation ou de construction des « référents » définis par des critères et rendus mesurables par des indicateurs (stabilisés par exemple dans un référentiel), puis par 2) une autre étape préalable de recueil des données sur l'objet évalué (ou « référés ») ;
- La démarche globale de production du jugement se base sur des actes explicités, montrés, maîtrisés, en opposition aux évaluations quotidiennes, spontanées et informelles, où ces actes restent implicites et soumis à de nombreux biais potentiels. »

2.2. Il ne faut pas avoir peur de la mesure... mais il faut s'en préoccuper

Même si elle a longtemps occupé, fort inutilement, la scène française, l'opposition entre mesure et évaluation n'a plus vraiment de sens (si elle en a jamais eu !). « Mesure » ne s'oppose en effet pas à « évaluation », à la manière de « précis » qui s'opposerait à « flou » ou même « contrôle » à « évaluation ». Cette dernière opposition (Nossent, 2010) me semble d'ailleurs bien mieux analysée à travers une approche basée sur les fonctions de l'évaluation (Allal, 2008 ; Mottier-Lopez, 2015).

2.3. A quoi sert l'évaluation ? Ne pas se tromper de fonction !

La littérature est très abondante à propos des fonctions de l'évaluation et les auteurs francophones s'ingénient parfois à multiplier les termes. De manière sans doute un peu schématique, on peut distinguer quatre grandes fonctions :

- la fonction diagnostique qui permet d'analyser une situation, d'identifier des besoins... Les tests de placement (en début de formation) en sont un exemple. Ils visent à identifier les individus qui possèdent un certain niveau de compétence, par exemple pour les regrouper dans une même classe ;
- la fonction pronostique qui permet de se projeter dans l'avenir et d'estimer par exemple les « chances » de réussite lors d'une formation ultérieure, éventuellement en autorisant ou non l'accès à cette formation ;

- la fonction formative ou formatrice (de régulation) qui permet d’accompagner et de réguler les actions des enseignants et des apprenants en cours d’apprentissage ;
- la fonction certificative (ou sommative) qui permet de faire un bilan à l’issue d’une formation, de prendre des décisions en matière d’octroi d’un diplôme.

La place manque ici pour développer chacune de ces fonctions, mais il importe d’en tenir compte lors du développement d’un outil d’évaluation et de sa mise en œuvre. Plusieurs de ces fonctions sont aussi parfois attribuées à un même dispositif d’évaluation... ce qui rend la tâche sinon impossible, au moins très difficile, comme par exemple dans le cas du récent test de français destiné aux futurs enseignants à l’entrée de leur formation initiale en Belgique francophone⁴.

2.4. Pas d’évaluation sans référentiel

La définition de Tourmen (2014) a déjà évoqué la notion de référentiel. Il revêt une grande importance puisque c’est lui qui permet la comparaison entre une production et les attendus. De manière classique, on distingue ici les évaluations qui sont dites critériées (ou critérielles), c’est-à-dire les évaluations qui ne se basent pas sur la comparaison d’un individu aux autres mais où on détermine, par référence à des critères externes si l’individu maîtrise de manière satisfaisante les attendus. L’évaluation est dite normative lorsqu’au contraire la performance d’un individu est comparée à celle d’autres personnes d’un groupe de référence, d’après un même instrument (Legendre, 1993). L’approche normative, puisqu’elle repose sur des comparaisons entre individus, conduit nécessairement à des classements comprenant des « gagnants » et des « perdants » et à des effets bien documentés par la docimologie critique (effet « Posthumus », « règle des trois tiers », « courbe de Gauss », « constante macabre » d’Antibi [2003]) (Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2004).

Par ailleurs, reconnaître que l’évaluation se nourrit de la mesure conduit à une nécessaire modestie : mesurer... c’est aussi accepter de reconnaître qu’on commet des erreurs... Cette modestie et son corolaire, qui consiste à tenter d’en estimer l’ampleur, sont indispensables dès lorsqu’il s’agit de mettre en œuvre des tests à forts enjeux, comme ceux qui permettent

⁴ Cette réforme, qui fait l’objet du Décret du 6 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, aurait dû entrer en vigueur dès la rentrée 2020-2021. Elle est actuellement postposée à la rentrée scolaire suivante à la suite des élections de mai 2019 et du changement de majorité parlementaire.

d'acquérir des points dans le système canadien d'accès au territoire ou en France dans le cadre de l'acquisition de la nationalité. Avec Laurencelle (1998), nous pouvons considérer que

« c'est donc d'abord un jugement, non pas seulement le résultat d'un test ou la donnée sortant d'une machine ; c'est un acte responsable d'un évaluateur (par exemple, l'enseignant), qui a des conséquences sur la vie d'une autre personne [...]. Pour faire ce jugement, il faut interpréter la mesure, le résultat, dans les contextes global et particulier dans lesquels se trouve la personne évaluée. L'évaluation porte aussi sur un objet d'évaluation plutôt que sur la personne elle-même, et le jugement doit se borner à l'aspect évalué plutôt que d'être interprété comme s'il caractérisait globalement la personne. La personne évaluée devrait avoir une connaissance claire de ce qui est évalué chez elle [...]. Le jugement évaluatif doit être basé sur quelque chose, tels un test, un appareil, un procédé défini d'avance, mais en tout cas ne pas être improvisé. Cela n'exclut pas certaines évaluations utilisant la « méthode des juges », pourvu que les aspects évalués et les critères de pondération soient préalablement et clairement définis. L'évaluation, on l'a dit, n'existe pas dans l'absolu ; c'est un jugement, ce qui implique une référence, parfois une comparaison. On jugera selon le contenu de la performance, la valeur propre du résultat (par critère intrinsèque) [évaluation critériée], ou selon l'aspect ordinaire ou exceptionnel du résultat (par critère extrinsèque) [évaluation normative] ».

3. Quelles normes et quels repères déontologiques et d'assurance qualité pour les tests ?

Il faut encore, même si ce sujet n'est pas spécifiquement abordé ici, attirer l'attention du lecteur, sur les aspects déontologiques inhérents au travail entrepris en relation avec des êtres vivants. La mesure et l'évaluation doivent être interrogées en fonction des finalités qui leur sont assignées. À ce niveau, le sujet/objet de la mesure n'est pas anodin.

Fort heureusement, il existe, dans le domaine de l'évaluation, des standards, par exemple ceux édités, en 2002, par des associations professionnelles comme *l'American Educational Research Association*, *l'American Psychological Association* ou *le National Council on Measurement in Education*.

En français, on peut, notamment, trouver un texte canadien sur le sujet intitulé « Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada ». Ce texte est l'œuvre d'un comité consultatif mixte, composé de représentants de *l'Association canadienne d'éducation*, de *l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires*, de *l'Association canadienne des administrateurs scolaires*, de *la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants*, de *l'Association canadienne d'orientation et de consultation*, de *la Canadian Association of School Psychologists*, du *Conseil canadien pour les enfants*

exceptionnels, de l'Association canadienne de psychologie et de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Ce texte a été publié par la revue *Mesure et évaluation en éducation* de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation⁵.

L'International Test Commission / Commission internationale des Tests (ITC) a également promulgué un texte intitulé, dans sa version française : « Recommandations internationales sur l'utilisation des tests ». Ce texte a été publié par la Société Française de Psychologie dans un numéro spécial « hors-série » de la revue *Pratiques psychologiques* (2003)⁶. Ce texte est complété par un document relatif aux « Recommandations internationales sur les tests informatisés ou les tests distribués par Internet » (2007).

Dans le domaine des tests de langue, l'Association des organismes certificateurs en Europe (Association of Language Testers in Europe, ALTE), fondée en 1989, compte 34 membres⁷ et 55 affiliés institutionnels (soit 25 langues européennes) et « a établi un ensemble de critères de qualité communs qui couvrent toutes les étapes du processus d'examen linguistique » (ALTE, 2018). Son objectif : proposer des « critères [qui] peuvent être appliqués aux examens de n'importe quelle langue et [qui] garantissent la qualité des évaluations assurées » par ses membres⁸. Le label qualité d'ALTE, baptisé « Q Mark », est attribué à l'issue d'un audit basé sur les 17 standards de qualité minimale de l'association⁹.

⁵ On peut en trouver une copie en ligne : <https://docplayer.fr/55719727-Principes-d-equite-relatifs-aux-pratiques-d-evaluation-des-apprentissages-scolaires-au-canada.html> (consulté le 01/05/20).

⁶ Il est aussi disponible sur le site de la Société Française de Psychologie : <http://www.sfpsy.org/spip.php?article7> (consulté le 01/05/20).

⁷ Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), devenu depuis peu France Éducation International, et Le français des affaires de la Chambre de commerce et d'industrie de Région Paris Ile-de-France (CCIIdF) sont les deux membres français d'ALTE.

⁸ <https://fr.alte.org/> (consulté le 01/05/20).

⁹ <https://fr.alte.org/Setting-Standards> (consulté le 01/05/20).

4. Peut-on tout évaluer ?

Si certains enseignants pensent que tout n'est pas évaluable, Decroly et son collègue Buyse, à l'origine d'une approche pédagogique s'inscrivant dans l'éducation nouvelle, sont déjà très clairs à ce sujet : « Nous pensons pour notre part que tout ce qui doit être enseigné par le maître, donc appris par l'élève, c'est-à-dire, tout ce qui est matière d'instruction, est susceptible de mesure » (Decroly et Buyse, 1929 : 11).

4.1. Si cela peut s'enseigner, cela doit aussi pouvoir s'évaluer

La question aujourd'hui n'est donc pas tant de savoir si tout s'évalue que comment évaluer. Cette question s'inscrit logiquement à la suite d'une autre : si un enseignant prétend développer certains apprentissages complexes, comment enseigner et permettre leur développement ?

L'enseignant qui pense qu'il peut y parvenir est sans doute capable d'évaluer les acquisitions de ses élèves, sans quoi, comment pourrait-il se convaincre qu'il propose des actions pédagogiques adéquates... s'il ne pense pas pouvoir contribuer à ces apprentissages, la question de l'évaluation ne devrait pas réellement se poser : pourquoi évaluerait-il ce qu'il n'est pas capable d'enseigner ? Pour le dire autrement, s'il est impossible de formaliser un apprentissage en attendus, puis en moyens pour les atteindre, alors il est logique que ni un apprentissage formel, ni une évaluation ne soient possibles.

Les compétences complexes et transversales, hors sol en quelque sorte, notamment celles qui se cachent derrière les Compétences du 21^e siècle (par exemple, Bellanca et Brandt, 2010) obscurcissent à la fois le champ de l'enseignement et celui de l'évaluation en laissant croire à l'existence de compétences génériques, comme l'esprit critique ou la créativité, qui ne seraient pas enracinées dans des contenus spécifiques et qui pourraient se développer sans savoir-faire contextualisés (Bissonnette et Boyer, 2018). Elles font ainsi courir le risque de considérer que, bien qu'elles s'évaluent le plus souvent dans des contextes très abstraits, favorables aux plus éduqués à travers un cursus long et formel, elles ne s'enseignent pas et ne sont donc pas acquérables sur une base formelle. Il faut donc, pour les maîtriser, respirer l'air du temps... en fréquentant longtemps les couloirs des universités ou en bénéficiant d'un environnement familial favorable, ce qui risque bien de priver les moins favorisés de toute valorisation sociale et de confirmer la hiérarchie sociale établie. C'est un peu le retour à la

culture générale, celle qui appartient à un groupe particulier qui a su valoriser son propre mode de vie. Cette réflexion ne condamne naturellement pas à un enseignement qui se résume à un gavage sur la base de contenus réduits et sans usage. Elle plaide pour une explicitation de ce qui est enseigné et donc de ce qui est évalué, à travers un référentiel bien pensé (Figari, 1996 ; Figari et Tourmen, 2006 ; Figari et Remaud, 2014).

4.2. Encore faut-il pouvoir préciser ce qu'est le français professionnel

Le rapport avec le français professionnel me semble évident et le questionnement complètement analogue. Le référentiel qui sera utilisé et/ou construit pour mener à bien à la fois l'évaluation et la formation est une construction sociale, nourrie par une connaissance de la langue et de son utilisation en contexte, et elle doit être interrogée. Il s'agit de la première étape de toute démarche d'évaluation. C'est notamment tout l'intérêt du *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe (2001) et de son actualisation en 2018, même s'il doit être complété par une réflexion spécifique au domaine professionnel, comme le montrent les spécialistes du français sur objectifs spécifiques. Prendre en compte ces objectifs spécifiques interroge naturellement aussi sur la possibilité d'évaluation en français général et sur l'existence d'un français standard qui s'imposerait (Charmeux, 1998). Le document du Conseil de l'Europe (2001 :4-5) précise utilement que ce dernier

« encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. [...] À partir de cette analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles ».

Disposer d'un référentiel permet de définir ce qui sera enseigné et comment il le sera, mais cela permet aussi de préciser ce qui doit être évalué et de quelle manière. Ce référentiel aide ainsi à clarifier le contrat didactique entre l'enseignant et les étudiants et d'assurer la cohérence et la progression des enseignements/apprentissages, notamment lorsque l'enseignement se déroule pendant une période longue, durant laquelle plusieurs enseignants doivent se relayer. D'une manière générale donc, le référentiel permet d'objectiver les différents éléments du curriculum (Demeuse et Strauven, 2013).

En fonction du contexte, les évaluateurs disposent de référentiels légaux, comme les socles de compétences ou les compétences terminales, pour l'enseignement scolaire, les profils de

formation et de qualification dans l'enseignement technique et professionnel belge francophone, des programmes, des manuels scolaires, d'autres références légales, mais ils sont aussi parfois amenés à développer une démarche spécifique de construction, comme dans le domaine du français professionnel ou du français sur objectifs spécifiques, comme le montre bien, par exemple, la thèse de Beillet (2016) dans le domaine du français académique. La démarche générale implique alors une analyse des besoins, la conception d'un référentiel de tâches professionnelles, l'identification d'un référentiel langagier et, enfin, la constitution d'un référentiel d'évaluation permettant le développement d'une table de spécifications qui va permettre le développement du dispositif d'évaluation.

5. Comment assurer la qualité de tests dans le domaine du français professionnel ?

J'accompagne depuis 2000 les travaux des équipes du *français des affaires* de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France. C'est dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire que les tests et les diplômes professionnels y sont développés. Nos premiers travaux en commun ont porté sur le *Test d'évaluation de français* (TEF), puis se sont progressivement intéressés aux diplômes professionnels. Dans ce cadre, il a été nécessaire de développer un processus d'assurance qualité qui devra s'intégrer aux exigences de plus en plus sévères des prescripteurs (Ministère français de l'Éducation nationale, Ministère français de l'Intérieur, le Gouvernement fédéral du Canada et le Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec) et d'associations professionnelles comme ALTE, que nous avons déjà évoquée. Cela a aussi impliqué, pour le TEF par exemple, de l'aligner sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe, mais aussi sur les douze *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) et ceux de l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (EQNCF).

Il serait ici impossible de présenter l'ensemble des travaux qui ont été menés dans le cadre de la collaboration entre l'Université de Mons et l'équipe parisienne du *français des affaires*. Je me limiterai donc à certains documents publiés de manière à illustrer la variété des travaux réalisés. Le premier, qui a déjà été mentionné, est la thèse de Beillet (2016). Cette recherche résulte d'une co-tutelle entre l'Université de Mons et l'Université d'Artois (Prof. J.-M. Mangiante). Il s'agissait de proposer un dispositif permettant d'évaluer le français académique d'étudiants non francophones à l'entrée des études universitaires en France. Ce

travail allie une réflexion théorique à une série d'expérimentations sur le terrain, avec des groupes diversifiés d'étudiants. Il a permis de proposer le prototype d'une épreuve de français sur objectifs universitaires.

Concernant le français professionnel et le développement des dispositifs d'évaluation, on peut aussi renvoyer à deux articles qui figurent dans le présent numéro de *Points communs* : le premier a été préparé par D. Casanova et F. Renaud et porte sur la conception et la validation des diplômes de français professionnel. Le second, signé par A. Mommée et A. Diogo, traite de la sélection, de la formation et du suivi des examinateurs de ces mêmes diplômes. Ce dernier texte s'inscrit dans la perspective qui avait été développée dans plusieurs contributions de notre équipe à propos de la qualité des évaluateurs, leur sélection ou leur formation à l'évaluation de productions orales ou écrites (Artus et Demeuse, 2008 ; Casanova et Demeuse, 2011, 2016) ou les outils d'évaluation qui leur sont offerts (Aw, Casanova et Demeuse, 2020).

D'autres travaux ont porté sur le passage de l'évaluation papier-crayon à une forme numérique (Desroches, Casanova, Crendal, Renaud, Mahy et Demeuse, 2005 ; Casanova, Aw et Demeuse, 2018), l'alignement sur les référentiels (Casanova, Crendal, Demeuse, Desroches et Holle, 2010 ; Demeuse, Desroches, Crendal, Renaud, Oster et Leroux, 2004 ; Demeuse, Artus, Casanova, Crendal, Desroches, et Renaud 2007) ou interrogent d'autres aspects sans doute beaucoup plus techniques, comme l'unidimensionnalité des tests (Casanova, Kaddachi, Aw et Demeuse, 2019).

Le travail se poursuit également à travers plusieurs pistes permettant d'envisager les apports de la technologie à l'évaluation de productions complexes (Casanova, Aw et Demeuse, 2020), le contrôle des réponses suspectes (Aw, Zhang, Demeuse et Casanova, 2019) ou l'influence des accents francophones sur les performances en compréhension orale (Casanova, Aw, Bourras et Demeuse 2018).

Conclusions

Le travail au sein de l'équipe du *français des affaires* de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France présente de multiples facettes. Il répond aux standards de qualité qui s'imposent à présent en matière de tests à forts enjeux. Cela nécessite la mobilisation d'une équipe pluridisciplinaire, au-delà de la production de nouvelles versions d'un même instrument. La palette de l'offre, notamment dans le domaine

du français des affaires, continue à se développer, abordant de nouveaux domaines, mais celle-ci doit aussi faire face à de nombreux défis : généralisation de l'utilisation du numérique pour la gestion des épreuves, modification du format des interfaces destinées aux candidats, adaptation à l'évolution des exigences des prescripteurs et des référentiels, sécurisation accrue et recours à la technologie pour mieux assurer la qualité des corrections des productions complexes, tant orales qu'écrites...

Tous ces développements ont pu se réaliser avec une équipe à la taille relativement réduite, si on la compare aux équipes qui assurent par exemple le développement des tests en langue anglaise. Par ailleurs, le monde francophone de l'évaluation a longtemps été réfractaire aux développements liés à la mesure et à l'évaluation, en particulier dans le domaine de l'évaluation linguistique. Il a donc fallu aussi développer en interne des compétences spécifiques qu'il était très difficile de trouver sur le marché francophone.

Cet article a tenté d'offrir une réflexion nourrie par une vingtaine d'années de collaboration. Ce regard dans le rétroviseur, permet de mesurer le chemin accompli tout en entrevoyant les développements à venir. Ceux-ci impliqueront de plus en plus le traitement automatisé et l'intelligence artificielle. C'est assurément le tournant à ne pas manquer pour maintenir les produits de notre équipe au niveau d'exigence qu'ils ont pu atteindre jusqu'ici.

Pour citer l'article :

DEMEUSE, M., 2020, « Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective », *Points Communs*, n°48, p. 9-25.

Bibliographie

ALLAL, L., 2008, Évaluation des apprentissages, in A. VAN ZANTEN (éd.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 311-314.

ALTE, 2018, *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests. A supplement to the Manual for Language Test Development and Examining*. Cambridge : ALTE.

ANTIBI, A., 2003, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Toulouse : Antibi éditeurs, collection « Math'Adore ».

ARTUS, F. & DEMEUSE, M., 2008, Évaluer les productions orales en français langue étrangère (FLE) en situation de test : étude de la fidélité inter-juges de l'épreuve

d'expression orale du Test d'évaluation de français (TEF) de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 25-26, p.131-151.

AU, W., 2007, High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, vol. 36, n°5, p. 258-267.

AW, A., CASANOVA, D., & DEMEUSE, M., 2020, L'accord inter-évaluateurs dépend-il de la grille d'évaluation utilisée ? Actes du 32e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Casablanca, Maroc.

AW, A., ZHANG, A., DEMEUSE, M., & CASANOVA, D., 2019, Mise à l'épreuve de méthodes de détection de patrons de réponses suspects. Actes du 31e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Lausanne, Suisse.

BEILLET, M., 2016, *Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Mons et Université d'Artois.

BELLANCA, J.A, & BRANDT, R. (éds.), 2010, *21st Century Skills : Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree.

BISSONNETTE, S., & BOYER, C., 2018, Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21e siècle. *Formation et profession*, vol. 26, n° 3, p. 131-133.

CASANOVA, D., & DEMEUSE, M., 2011, Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité d'une l'épreuve d'expression écrite d'un test standardisé de français langue étrangère. *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 34, n°1, p. 25-53.

CASANOVA, D., & DEMEUSE, M., 2016, Évaluateurs évalués : évaluation diagnostique des compétences en évaluation des correcteurs d'une épreuve d'expression écrite à forts enjeux. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 39, n°3, p. 59-94

CASANOVA, D., AW, A. & DEMEUSE, M., 2018, Quand le numérique défie la mesure. Comment veiller la qualité de certifications en langue professionnelle au format numérique ? Actes du 30e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Belval, Luxembourg.

CASANOVA, D., AW, A., & DEMEUSE, M., 2020, Monitorer la qualité des évaluations humaines au moyen d'un correcteur automatique. Actes du 32e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Casablanca, Maroc.

CASANOVA, D., AW, A., BOURRAS, M., & DEMEUSE, M., 2018, Nos items à l'accent québécois diffèrent-ils ? Actes du 30e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Belval, Luxembourg, p. 278-289.

CASANOVA, D., CRENDAL, A., DEMEUSE, M., DESROCHES, F., & HOLLE, A. (2010). Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues. Actes du 22e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), Braga, Portugal.

CASANOVA, D., KADDACHI, L., AW, A. & DEMEUSE, M., 2019, Comment vérifier la dimensionnalité des outils d'évaluation. Actes du 31e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Lausanne, Suisse, p. 288-293.

CHARMEUX, E., 1998, *Le bon français... et les autres. Normes et variations du français aujourd'hui*. Paris : Milan éditions.

CHENG, L., WATANABE, Y., & CURTIS, A. (éds.), 2004, *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.

DECROLY, O., & BUYSE, R., 1929, *Introduction à la pédagogie quantitative. Éléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruxelles : Maurice Lamertin éditeur.

DE LANDSHEERE, G., 1979, *Dictionnaire de la recherche en Éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

DEMEUSE, M., & STRAUVEN, C., 2013, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : DeBoeck.

DEMEUSE, M., ARTUS, F., CASANOVA, D., CRENDAL, A., DESROCHES, F., & RENAUD, F., 2007, Evaluation et autoévaluation en français langue étrangère : approche empirique du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe à travers le TEF et l'échelle d'autoévaluation DIALANG. *Journal of Educational Measurement and Applied Cognitive Sciences*, vol. 1, n°1.

DEMEUSE, M., DESROCHES, F., CRENDAL, A., RENAUD, F., OSTER, P., & LEROUX, X., 2004, L'évaluation des compétences linguistiques des adultes en français langue étrangère dans une perspective de multiréférentialisation. L'exemple du Test d'Évaluation de Français (TEF) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

Actes du 17e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe). Lisbonne, Portugal.

DESROCHES, F., CASANOVA, D., CRENDAL, A., RENAUD, F., MAHY, C., DEMEUSE, M., 2005, Mise en équivalence des versions papier-crayon et électronique d'un test de français langue étrangère et mise en perspective des résultats par une procédure d'autoévaluation, Actes du 18e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE-Europe), Reims, 24-26 octobre 2005.

FIGARI, G., 1994, *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck – Wesmael.

FIGARI, G., & REMAUX, D., 2014, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

FIGARI, G., & TOURMEN, C., 2006, La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°3, p. 5-25.

FITOUSSI, J.P., 2013, *Le théorème du lampadaire*. Paris : Les liens qui libèrent.

LECLERCQ, D., NICAISE, J., & DEMEUSE, M., 2004, Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. DEMEUSE (éd), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Liège : Les Editions de l'Université de Liège, p. 273-292.

LAURENCELLE, L., 1998, *Théorie et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

MOTTIER-LOPEZ, L., 2015, Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck, Collection « Le point sur... Pédagogie ».

NOSSANT, J.P., 2010, Evaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente. *Institut d'histoire ouvrière, économique et sociale (IHOES), Analyse* n°63.

PAKER, T., (2013), The backwash effect of the test items in the achievement exams in preparatory classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, p. 1463-1471.

PICHOT, P., 1954, *Les tests mentaux*. Paris : Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».

PODROMOU, L., 1995, The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*, vol. 49, Issue 1, p. 13-25.

SCALLON, G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

SCALLON, G., 2015, *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

STUFFELBEAM, D., et al., 1980, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.

TOURMEN, C., 2014, Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative, *Politiques et management public*, vol. 31, n°1, p. 69-85.

Compétences professionnelles et cursus universitaire : regard sur les pratiques

Marie BEILLET, Université Paris Nanterre, MoDyCo UMR 7114

Introduction

L'enseignement supérieur français que nous connaissons aujourd'hui est le fruit de multiples évolutions basées sur les principes de transmission de savoirs, de développement des connaissances mais s'appuie également sur les attentes des secteurs dans lesquels les étudiants travailleront à l'avenir.

Dans le système actuel, se distinguent trois grandes catégories de formation : académique, préprofessionnelle (qualifiante) et professionnalisante (MESR, 2007). Le premier type de formation, académique, s'appuie sur la transmission de connaissance, la centration sur la discipline et ne prépare pas directement à l'emploi (excepté dans la recherche et l'enseignement supérieur). Le deuxième type de formation, qualifiant, s'appuie à la fois sur la formation académique et la formation professionnalisante et débouche sur des emplois liés à l'économie de services. Le troisième type de formation, professionnalisant, est suivi par la moitié des étudiants dans le supérieur au sein d'Ecoles (architecture par exemple), de Licences et de Master professionnels. Basées sur le développement de capacités personnelles, méthodologiques et techniques ainsi que sur les connaissances, ces dernières visent à rendre les étudiants opérationnels une fois diplômés. Fortement liées aux besoins des entreprises et des administrations, celles-ci ont, entre autres, une connaissance précise de leurs débouchés (grâce aux stages par exemple), une pédagogie adaptée aux futurs métiers (notamment sous forme de tutorat) et sont tournées vers l'international.

La réussite scolaire et le devenir professionnel des étudiants sont devenus des thématiques majeures dans les débats sur l'enseignement supérieur. Encore marginal il y a cinquante ans, le passage par l'enseignement supérieur fait l'objet d'une forte demande sociale, tel un garant de la vie professionnelle réussie. Le regard et les attentes de la société ayant changé vis-à-vis de l'enseignement supérieur, le diplôme est considéré comme une étape vers un emploi de qualité, les étudiants attendent donc que leurs études les placent dans la meilleure position possible pour entrer sur le marché de l'emploi. Ces attentes se remarquent dans les

choix de filières réalisés par les étudiants qui prennent désormais en compte l'évolution du marché du travail et de l'offre de l'emploi.

Partant de ces constats, et dans le cadre de la 4^{ème} journée d'étude FOS "Evaluer en français professionnel" organisée à l'université d'Artois, nous nous sommes interrogée sur les missions de l'Université et sur le lien qui existe entre formation initiale et compétence professionnelle. C'est l'université d'Artois qui nous a servi de terrain de recherche, et plus particulièrement l'UFR Lettres et Arts auquel est rattaché le Master FLE/FLS/FOS milieux scolaire et entrepreneurial. Pour mener notre travail, nous avons interrogé les référentiels légaux (code de l'éducation, arrêtés relatifs aux diplômes, répertoire national des certifications, etc.), des sites gouvernementaux (pôle emploi, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche), les préconisations nationales ou internationales (rapport Taddei, World Economic forum) mais également les documents propres aux formations initiales de l'université d'Artois (Guides des études). En croisant les données de ces différents référentiels, nous avons cherché à montrer l'impact de ces préconisations au sein des programmes de formation et la manière selon laquelle sont développées les compétences « dites » professionnelles.

1. La compétence, un terme aux définitions multiples

La compétence est un terme polysémique (Tardif, 2006), et il n'existe pas une seule et unique acceptation du terme. Ce dernier peut recouvrir des situations multiples (Minet, 1994), par exemple :

- pour évoquer des activités quotidiennes ordinaires (conduire, cuisiner, etc.) ;
- au sens juridique (compétences d'un tribunal, c'est-à-dire l'aptitude d'une autorité de l'Etat ou d'une juridiction à accomplir un acte ou à instruire et juger une affaire) ;
- pour parler d'une forme d'érudition (connaissances étendues dans un domaine particulier) ;
- comme métaphore pour vanter les mérites d'une personne (Scallon, 2004).

Pour Tardif (2006), la compétence est un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation », cependant l'évaluation d'une compétence ne peut se réaliser à partir d'une seule situation d'évaluation (Scallon, 2004).

1.1. La compétence au sein de l'Université

Coulon (2005) parle de devenir un « professionnel dans son métier d'étudiant » et précise que la première chose qu'un étudiant a à faire, c'est apprendre le métier d'étudiant et développer des compétences afin de devenir un étudiant professionnel. En effet, les débuts à l'Université peuvent être comparés aux débuts à un nouveau poste de travail : emploi d'une terminologie spécifique, organisation spatiale et temporelle particulière, fonctionnement de l'administration différent, etc. Cette acculturation au métier d'étudiant est facilitée pour les personnes en reprise d'étude, qui sont alors moins décontenancés que les jeunes bacheliers, car plus autonomes et habitués à naviguer entre les services. Un service spécifique aux dénominations multiples selon les établissements (Formation Continue à l'Université, Service Formation Continue & Alternance) leur est d'ailleurs dédié.

1.2. La compétence et le milieu professionnel

Le terme de compétence a émergé au sein du monde de l'entreprise, recouvrant des qualités personnelles et l'adéquation d'une personne à une situation (Rey, 2009), en opposition au terme « qualification », très contraint et qui ne rend pas compte des qualités personnelles de l'individu. Pour Perrenoud (1999) il s'agit d'une « capacité de mobiliser différentes diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations ». Si les compétences professionnelles se construisent en formation mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre (Le Boterf, 1997), alors le professionnel est celui qui sait gérer une gamme de situations professionnelles non seulement connues mais aussi inédites (Le Boterf, 2006). Ces compétences vont varier d'un secteur professionnel à l'autre, tout comme le rapport au diplôme ou les qualités comportementales. Dans une enquête réalisée par Pôle emploi (2018a), établissement public à caractère administratif et chargé de l'emploi en France depuis 2008, un panel d'entreprises a été interrogé pour connaître les préférences des employeurs par rapport aux diplômes et aux compétences comportementales au regard des compétences techniques. Ci-dessous quelques exemples de thèmes abordés dans les questions posées :

- la place et le rôle du diplôme
- la place des qualités comportementales au regard des compétences techniques

- la classification de compétences jugées indispensables chez des candidats à un poste
- les qualités requises chez un futur collaborateur
- les compétences nécessaires pour l'avenir chez les employés

Les résultats de l'enquête indiquent que pour une majorité des recruteurs interrogés le diplôme n'est pas un critère essentiel excepté pour les domaines de la finance et des activités scientifiques et techniques. Par ailleurs, 60% estiment que les compétences comportementales priment sur les compétences techniques. Si les qualités exigées varient selon les secteurs d'activités, plus de 90 % des employeurs sondés s'accordent à dire que les compétences comportementales attendues sont (par ordre décroissant) : la capacité d'organisation et de planification, la capacité d'adaptation, l'autonomie, le sens des responsabilités et la fiabilité, le travail en équipe.



Figure n°1 : Compétences attendues par les employeurs (Pôle Emploi, 2018b)

La synthèse de l'étude montre que les qualités comportementales sont valorisées en priorité dans des secteurs tels que le transport, l'hôtellerie et la restauration, le commerce, alors que ce sont les compétences techniques qui sont priorisées dans les secteurs de la construction, l'industrie ou la réparation automobile. Le diplôme, quant à lui, tient une place importante dans le domaine de la finance et des activités scientifiques et techniques, quand un diplôme spécifique (en termes de niveau, de type de diplôme ou de spécialité de formation) est exigé dans les domaines de l'enseignement, l'action sociale ou encore la santé.

Parallèlement à cette enquête, Pôle emploi propose des compétences à valoriser lors d'une candidature pour un poste. Ces dernières sont déclinées en terme de :

- savoirs, les connaissances théoriques acquises au travers du cursus scolaire et des expériences antérieures. Exemples : la législation qui encadre l'activité professionnelle, les langues étrangères, les langages informatiques, etc. ;
- savoir-faire, les connaissances pratiques déclinées en verbes d'action. Exemples : alimenter une machine industrielle en matière ou produit (manutentionnaire), monter un échafaudage (peintre en bâtiment), utiliser un logiciel de retouche photo (graphiste) ;
- savoir-être professionnels, c'est-à-dire l'ensemble de manières d'agir et de capacités relationnelles. Exemples : capacité d'adaptation, gestion du stress, travail en équipe, autonomie, prise de recul, réactivité, persévérance, etc.

2. Les référentiels des emplois futurs

Ces compétences requises pour l'accès à l'emploi interrogent sur les réflexions et outils existants liant compétence professionnelle et formation initiale. Pour cela notre attention s'est portée sur trois documents : le Répertoire National de Compétences Professionnelles¹⁰, le rapport Taddei (avril 2018) et The Future of Jobs Report (2018) du Forum économique mondial.

2.1. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles

Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) comporte le résumé du référentiel d'emploi (qui décrit les activités principales menées dans le cadre de la profession), les secteurs d'activités liés au diplôme, les fiches métiers du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)¹¹ s'approchant le plus du diplôme obtenu. L'existence de ce répertoire permet de créer une unité au sein des Licences de même

¹⁰ Le Répertoire National des Certifications Professionnelles. <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/> (consulté le 24/08/20).

¹¹ Fiches métiers du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) : <https://www.pole-emploi.fr/employeur/vos-recrutements/le-rome-et-les-fiches-metiers.html> (consulté le 15/09/20)

spécialité. Un étudiant qui s'engage dans un cursus de Licence de Lettres à l'université d'Artois valide donc les mêmes blocs de compétences qu'un étudiant qui suivrait son cursus à l'université Rennes 2 ou tout autre établissement certificateur ayant eu la validation de sa demande d'enregistrement au RNCP. Conformément aux fiches ROME, cette Licence de Lettres est liée à des métiers gravitant autour de l'éducation au sein d'établissements d'enseignement, mais également de la coordination d'édition, de journalisme et d'information média, etc.

2.2. Le rapport Taddei

Le rapport Taddei, Becchetti-Bizot & Houzel (2018) propose pour les cinq années à venir un plan de « co-construction d'une société apprenante ». Les objectifs de ces propositions sont l'amélioration de l'orientation des élèves et des étudiants, le renforcement de l'accompagnement des lycéens, l'accompagnement des nouveaux étudiants dans la construction de leur projet professionnel, la valorisation de l'autonomie dans l'acquisition des apprentissages formels et informels et l'anticipation des besoins de formation.

A titre d'exemple, l'université de Strasbourg a mis en place des missions de professionnalisation au sein desquelles de petits groupes d'étudiants mènent un projet tutoré en réponse à une commande externe ou interne à l'université. Pour les accompagner dans la réalisation de ces projets, des modules de formation à la gestion de projet, à la démarche scientifique et au leadership sont disponibles en ligne. Ces projets permettent non seulement le développement de l'autonomie des apprenants mais initient également les étudiants au développement de compétences comportementales et de savoir-être préprofessionnels.

Depuis le collège, l'orientation des étudiants est un sujet important, et pour permettre une meilleure articulation entre la formation initiale et le projet personnel ou professionnel, il est nécessaire d'améliorer la cohérence des parcours, du second degré à l'enseignement supérieur.

2.3. Formations initiales et métiers du futur

La cohérence entre l'offre et la demande de formation au service des apprenants et de l'emploi est une nécessité. Le marché du travail doit alors faire coïncider trois types d'acteurs : les demandeurs d'emploi, les pourvoyeurs d'emplois et les organismes de

formation. Si les établissements d'enseignement supérieur, et notamment les universités, doivent rester des lieux de savoir et de formation du citoyen, il est nécessaire d'adapter régulièrement l'offre de formation aux évolutions sociétales et économiques. Le rapport sur les métiers futurs se projette en proposant des compétences qui seront recherchées à l'avenir et en mettant en comparatif ceux des années passées et actuelles.

| Today, 2018 | Trending, 2022 | Declining, 2022 |
|---|---|--|
| Analytical thinking and innovation | Analytical thinking and innovation | Manual dexterity, endurance and precision |
| Complex problem-solving | Active learning and learning strategies | Memory, verbal, auditory and spatial abilities |
| Critical thinking and analysis | Creativity, originality and initiative | Management of financial, material resources |
| Active learning and learning strategies | Technology design and programming | Technology installation and maintenance |
| Creativity, originality and initiative | Critical thinking and analysis | Reading, writing, math and active listening |
| Attention to detail, trustworthiness | Complex problem-solving | Management of personnel |
| Emotional intelligence | Leadership and social influence | Quality control and safety awareness |
| Reasoning, problem-solving and ideation | Emotional intelligence | Coordination and time management |
| Leadership and social influence | Reasoning, problem-solving and ideation | Visual, auditory and speech abilities |
| Coordination and time management | Systems analysis and evaluation | Technology use, monitoring and control |

Figure n°2 : The Future of Jobs Report (World Economic Forum, 2018)

Ce rapport propose un classement au niveau mondial, cependant le classement ne diffère que de très peu pour la France. À titre d'exemple, on estime qu'en 2025, entre un tiers et la moitié des métiers actuels de l'ingénieur auront muté ou disparu. Ces classements projectifs soulèvent une question : au regard des besoins exprimés par le monde du travail, comment les futurs employés sont-ils préparés au développement de ces compétences ?

3. Formation initiale et compétence professionnelle

Si l'on se réfère au code de l'Education, les missions de l'Université sont les suivantes :

Tableau n°1 : Missions de l'Université extraites du code de l'Education

| |
|--|
| <p>Article L123-3 du code de l'Education Modifié par LOI n°2013-660 du 22 juillet 2013 - art. 7</p> <p>Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :</p> <p>1° La formation initiale et continue tout au long de la vie ;</p> <p>2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ;</p> <p>3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ;</p> <p>4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ;</p> <p>5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;</p> <p>6° La coopération internationale.</p> |
|--|

Les éléments en gras dans la version de 2013 de l'article 7 du code de l'Education sont les ajouts au texte original de 2007 qui ne comportait que 4 alinéas. On remarque que si les alinéas 1, 2 et 4 ont été modifiés pour être complétés, en revanche, de nouveaux alinéas, 3 et 5, sont apparus, intégrant au texte la dimension d'insertion professionnelle notamment.

Les universités n'ont pas attendu 2013 pour renforcer le lien entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, puisque la dimension est déjà présente dans l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au Master.

Tableau n°2 : Extrait de l'arrêté relatif au Master (2002)

| Arrêté du 25 avril 2002 relatif au Master |
|---|
| <p>Article 2 Le diplôme de master sanctionne des parcours types de formation initiale ou continue [...] et comprenant: - une voie à finalité professionnelle débouchant sur un master professionnel.</p> |
| <p>Article 6 La formation dispensée comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et, lorsqu'elle l'exige, un ou plusieurs stages.</p> |
| <p>Article 7 Le ministre chargé de l'enseignement supérieur définit les modalités de l'évaluation nationale périodique [...] les représentants du monde professionnel concernés par les objectifs de formation sont associés à ce dispositif.</p> |
| <p>Article 12 L'offre de formation permet l'orientation progressive des étudiants. A cette fin, elle propose des enseignements et des activités pédagogiques permettant aux étudiants d'élaborer leur projet de formation et leur projet professionnel et de mieux appréhender les exigences des divers parcours types proposés. [...] chaque étudiant devra bénéficier d'un dispositif pour l'accompagner dans son orientation et assurer la cohérence pédagogique de son parcours.</p> |

Cet arrêté, dont les extraits traitant du lien avec le milieu professionnel uniquement ont été mis en avant, insiste sur l'orientation professionnelle des étudiants mais également sur la participation de professionnels dans le cadre des formations et de la professionnalisation. Selon Vincens et Chirache (1992) la notion de professionnalisation renvoie à des objectifs différents selon les formations. Les disciplines pour lesquels les universités et certains établissements vont privilégier les actions d'information sur l'avenir professionnel des étudiants quand d'autres vont axer leurs actions sur des pratiques professionnelles.

S'il n'existe pas de frontière nette entre une formation généraliste et une formation professionnalisante, le caractère professionnel d'une formation se décline néanmoins de façons multiples (Bel, Cuntigh, Gayraud & Simon-Zarca, 2005). Les représentants du milieu professionnel peuvent être engagés à différents degrés au sein de la formation, que ce soit en participant à l'élaboration de son contenu, en intervenant dans cette dernière, en accueillant des stagiaires ou encore en participant aux jurys d'examens. Une formation est alors d'autant plus professionnalisante que les représentants du monde professionnel interviennent lors de ces différentes étapes.

La notion de professionnalisation et de compétence est présente déjà dans l'arrêté relatif à la Licence, présenté ci-dessous :

Tableau n°3 : Extrait de l'arrêté relatif à la Licence

| Arrêté du 30 juillet 2018 relatif à la Licence |
|--|
| <p>Article 1</p> <p>La licence est un diplôme national de l'enseignement supérieur conférant à son titulaire le grade universitaire de licence [dont les études conduisent] à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master susvisé et par les dispositions du présent arrêté.</p> |
| <p>Article 2</p> <p>La licence [...] prépare à la poursuite d'études en master comme à l'insertion professionnelle immédiate après son obtention [...].</p> |
| <p>Article 5</p> <p>[...] chaque étudiant conclut avec l'établissement un contrat pédagogique pour la réussite [...]. Prend en compte le profil, le projet personnel, le projet professionnel [...]. Une direction des études [...] est chargée [...] de favoriser la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle [...].</p> |
| <p>Article 6</p> <p>[...] l'étudiant doit acquérir un ensemble de connaissances et compétences comprenant notamment [...] des compétences transversales, telles que l'aptitude [...] au travail individuel et collectif, à la conduite de projets [...]. Des compétences technologiques, préprofessionnelles et professionnelles, fondées sur la connaissance des champs de métiers associés à la formation et, le cas échéant, sur une expérience professionnelle, favorisant l'élaboration du projet personnel et professionnel de l'étudiant et permettant l'acquisition de compétences qualifiantes pour l'insertion professionnelle au niveau de la licence pour les étudiants qui le souhaitent.</p> |

| Arrêté du 30 juillet 2018 relatif à la Licence |
|--|
| <p>Article 8</p> <p>La formation de licence comprend des activités de formation diversifiées [...] des séquences d'observation ou de mise en situation professionnelle.</p> |
| <p>Article 9</p> <p>La définition de blocs de connaissances et de compétences vise à valider et à attester l'acquisition d'ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice en autonomie d'une activité professionnelle. Elle renforce la cohérence et la lisibilité des parcours au regard des objectifs visés et facilite l'insertion professionnelle.</p> |
| <p>Article 11</p> <p>L'évaluation continue revêt des formes variées [...] et des périodes de mise en situation ou d'observation en milieu professionnel.</p> |

De manière plus importante que pour l'arrêté des Masters, l'arrêté concernant les Licences insiste sur le lien entre la formation et le monde professionnel, que ce soit à travers le développement de compétences spécifiques au secteur d'activité, à l'exercice de stages, à

l'élaboration d'un projet ou encore à l'insertion après le diplôme. L'arrêté a permis la formalisation du lien formation-recherche (développement de l'esprit critique et l'acquisition du raisonnement adapté à sa discipline) et la mise en avant de la double vocation du diplôme : insertion professionnelle et poursuite d'études.

S'appuyant sur cet arrêté, un panel d'universitaires et d'acteurs socio-économiques a élaboré un référentiel de compétences des mentions de Licence. Outil indispensable permettant de décrire les exigences de formation et ses finalités en termes de compétences, il permet une cohérence et améliore la lisibilité des mentions à l'échelle nationale, et forme par exemple la base des fiches RNCP et des suppléments aux diplômes. Les référentiels de compétences sont donc à l'interface du monde universitaire et du monde professionnel. Ils sont exprimés dans un langage permettant une compréhension mutuelle. D'un côté, ils permettent d'attester des acquis en un langage qui correspond mieux aux usages du monde socio-économique (cf : classement des compétences privilégiées par les recruteurs selon Pôle Emploi). Du côté universitaire, ils permettent de s'écarter d'une logique d'enseignement de connaissances pour entrer dans une logique de construction de compétences, tout en s'appuyant sur les savoirs dispensés (MESR, 2015). Pour illustrer notre propos, le détail du référentiel de compétences pour la Licence Mention Lettres est précisé ci-dessous.

Tableau n°4 : Référentiel de compétences des mentions de Licence

Référentiel de compétences des mentions de Licence : mention Lettres

Compétences disciplinaires

Mobiliser des concepts et une culture au sujet des grands courants littéraires pour analyser des textes de natures, d'origines et d'époques diverses (de l'Antiquité classique à l'époque contemporaine).

Se servir aisément des structures, de l'évolution et du fonctionnement de la langue française pour analyser des discours oraux et des productions écrites, y compris liés aux nouveaux modes de communication.

Identifier et situer dans leur contexte des productions culturelles et artistiques diverses (littérature, beaux-arts, musique, théâtre, cinéma, multimédias) en lien avec les genres et grands courants littéraires, dans une perspective à la fois historique et comparatiste (les resituer à l'échelle de la France, de l'Europe et du monde). Produire des études critiques de documents écrits dans différentes perspectives (rédaction de synthèses, études stylistique, argumentative, d'histoire de la langue et/ou des idées).

Compétences transversales et linguistiques

Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe.

Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet.

Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.

Développer une argumentation avec esprit critique.

Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.

Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans au moins une langue vivante étrangère.

Compétences préprofessionnelles

Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives.

Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs.

Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.

Travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet.

Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder.

Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.

Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre.

Ce référentiel répertorie trois types de compétences. Le premier type, disciplinaire, liste les compétences ayant trait aux savoirs et savoir-faire et qui sont liées à la discipline et propres à un cursus. Cette liste se compose de savoirs savants (exemple : « Mobiliser des concepts et une culture au sujet des grands courants littéraires ») et également d'aspects méthodologiques (exemple : « Produire des études critiques de documents écrits »). Le deuxième type, comportant les compétences transversales qui couvrent les compétences communes aux Licences, quelle que soit la filière suivie (exemple : « Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet. »). Les compétences linguistiques requises (exemple : « Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française. ») sont également nécessaires pour toutes productions écrites ou orales, indépendamment de la filière suivie. Le troisième type de compétences décrites, préprofessionnelles, précise les qualités nécessaires à développer pour intégrer les futures professions liées à la Licence.

La particularité des compétences transversales, linguistiques et préprofessionnelles est que ces dernières sont communes à l'ensemble des Licences, et ce quelle que soit la mention. C'est-à-dire qu'on attend d'un étudiant en chimie, en droit, en lettres ou en STAPS qu'il développe les mêmes compétences. Ces dernières étant supposées transversales à l'ensemble des professions sur lesquelles débouchent ces Licences.

La définition par des référentiels de compétences, des objectifs du diplôme, entendus comme les compétences à acquérir par les diplômés, est « un élément fondamental de l'articulation de la formation avec le monde professionnel » (MESR, 2015 : 3). Cependant, un des points sensibles de ce référentiel provient de la notion de contexte, bien qu'en préambule du document, il est précisé qu'un « contexte trop précis ne permet pas l'exercice d'une compétence à l'échelle de la licence et surtout il revient in fine à déterminer artificiellement des éléments de maquette. A l'inverse, un contexte trop large ne dit plus rien de la compétence construite. Un contexte strictement professionnel ne correspond plus aux spécificités de l'enseignement supérieur initial (MESR, 2015), le manque de contextualisation ne permet pas de rejoindre la définition de Tardif (2006) mentionnée au préalable.

4. Regard sur les formations

4.1. La Licence Lettres Modernes, parcours Enseignement - Université d'Artois

Au sein de l'UFR Lettres et Arts, la première année (L1) de la Licence de Lettres est commune à tous les étudiants, la deuxième année (L2) repose sur un tronc commun de cours avec une unité d'enseignement réservée au parcours enseignement pré-professionnalisant. En troisième année (L3), la spécialisation dans le parcours enseignement est affinée par un choix entre différentes options. Un stage d'observation en établissement scolaire est effectué durant le semestre 6 et évalué à partir d'un dossier (module de préprofessionnalisation).

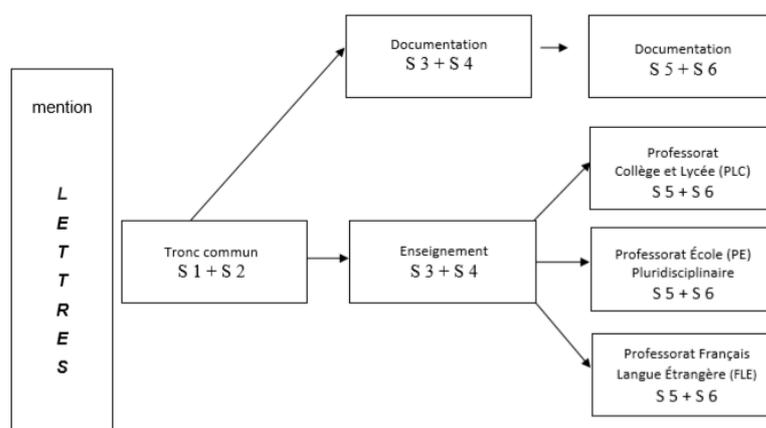


Figure n°3 : Architecture pédagogique du grade de Licence de Lettres

Le tableau ci-dessous, extrait du Guides des études (2019), reprend pour chaque parcours les contenus du module de préprofessionnalisation.

Tableau n°5 : Module de préprofessionnalisation de Licence de Lettres

| | PLC | Pluridisciplinaire | FLE | Documentation |
|-------------------|--|--|----------------------------------|--|
| Semestre 5 | TD Préparation au stage (6h) <i>Evaluation au S6</i> | TD Préparation au stage (6h) <i>Evaluation au S6</i> | non-disponible | non-disponible |
| Semestre 6 | Préparation et suivi de stage (12h) <i>Rapport de stage</i> | Préparation et suivi de stage (12h) <i>Rapport de stage</i> | Stage <i>Rapport de stage</i> | TD Préparation et suivi de stage (10h) <i>Rapport de stage (écrit + oral)</i> |

4.2. Les modules de préprofessionnalisation

Le tableau suivant reprend les descriptifs de chaque module préprofessionnalisation concernant le stage et son rapport écrit. Seuls les descriptifs apparaissant dans le guide des études sont repris.

Tableau n° 6 : Descriptifs des modules de préprofessionnalisation de Licence de Lettres

| | |
|--|---|
| Parcours Enseignement Professorat Lycée Collège | <p>Le stage est préparé en semestre 5 pour définir un axe d'observation, et sera suivi par des séances d'exploitation.</p> <p>L'ensemble du stage doit permettre une première vision des enjeux scientifiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement des Lettres dans le secondaire.</p> <p>Le module est validé par la rédaction d'un rapport qui doit permettre une première mise à distance réflexive.</p> |
| Parcours Enseignement Pluridisciplinaire Professorat Ecole | <p>La formation s'articule autour d'un temps de stage préparé en amont au sein de TD portant sur les thématiques nécessaires à l'observation : l'organisation de l'école, la loi de refondation de l'école de la République, le référentiel de compétences des enseignants, les programmes de l'école et le socle commun, la déclinaison d'une séance d'apprentissage. Les contenus des épreuves écrites et orales du CRPE et du master MEEF mention PE sont présentés aux étudiants.</p> <p>L'évaluation repose sur la rédaction d'un rapport de stage.</p> <p>Objectif : Doter les étudiants se destinant au métier de PE des premiers éléments de compréhension de l'univers de l'école et de la classe.</p> |
| Parcours Documentation | <p>Programme : Ce module vise à mieux connaître le monde de la documentation et de l'information et à réaliser un travail d'études dans ce domaine. Les étudiants effectueront donc un stage en fonction de leur projet professionnel.</p> <p>Ce stage peut s'effectuer dans une bibliothèque scolaire (CDI, BU), dans une bibliothèque de lecture publique (BM, médiathèque départementale de prêt), dans une bibliothèque associative ou d'entreprise, dans un centre d'archives, chez un éditeur, un libraire, une imprimerie, un site de presse.</p> <p>Ce stage donnera lieu à un compte-rendu sous forme d'un dossier et d'un diaporama. Au niveau des techniques documentaires, nous reviendrons sur l'élaboration d'un dossier documentaire et d'un rapport de stage, sur la présentation d'une bibliographie (norme AFNOR Z44-005).</p> <p>Objectifs :</p> <p>Approfondir ses compétences théoriques et pratiques grâce au stage effectué.</p> <p>Savoir présenter rigoureusement un travail d'études et de recherche (cf. dossier documentaire à réaliser).</p> <p>Maîtriser différentes techniques documentaires : normes bibliographiques, présentation d'un dossier et élaboration d'un diaporama.</p> |

Les descriptifs des TD de préparation (quand ces derniers existent) se concentrent sur les connaissances générales du milieu de stage et sur la production écrite qui va en découler.

Non-exhaustifs, les descriptifs des préparations en amont indiquent, de façon plus ou moins précise, les objectifs du stage et du rapport ainsi que les modalités d'évaluation. Les descriptions se concentrent sur les finalités de la préparation au stage (ex : doter les étudiants des premiers éléments de compréhension de l'univers de l'école et de la classe) ou sur la finalité du stage lui-même (ex : permettre une première vision des enjeux scientifiques) mais elles ne précisent pas comment le stage se déroulera (position en tant que stagiaire, type d'initiatives à prendre, méthodes d'observation, etc.).

4.3. Le stage et le rapport de stage

Le stage de Licence 3, obligatoire, mais libre dans son thème ou son établissement d'accueil est choisi par l'étudiant au regard de son projet professionnel à venir et au besoin après en avoir discuté avec ses enseignants. Dans une grande majorité, les étudiants désireux de faire un stage dans un établissement scolaire vont l'effectuer au sein de l'école primaire ou du collège dans lequel ils sont allés, ou en lien avec la profession d'un membre de leur famille ou proche. Cette immersion d'une semaine permet aux étudiants d'être confrontés aux réalités du métier, aux différentes facettes que ce dernier couvre et, selon les structures, les stagiaires peuvent prendre en charge tout ou partie d'une activité menée (dans le cas d'un stage dans l'enseignement). La latitude de liberté reste cependant à la discrétion des établissements (des directions) et de l'enseignant titulaire. Les étudiants, avant leur expérience, sont néanmoins encouragés à prendre des initiatives et proposer des animations. Faisant suite à cette semaine de stage, les étudiants doivent produire un dossier réflexif, dont les consignes, pour les étudiants du parcours FLE, sont présentées dans la figure ci-après.

Dans un dossier d'un minimum de 10 pages (hors-annexes), vous développerez les points suivants :

- Présentation du lieu de stage (contexte social, géographique, son fonctionnement, son organisation ; etc.)*
- Motivation du choix de ce stage*
- Choix d'un axe à développer. Ce peut être : la découverte d'un métier, un type d'activités que vous avez pu mettre en place, une facette que vous avez observée davantage, etc. Il faut problématiser votre analyse pour ne pas rester dans la simple description. Votre réflexion s'appuiera sur vos lectures d'ouvrages de références.*

-Conclusion permettant de comprendre ce que vous avez retiré de ce stage et l'impact qu'il a eu sur votre orientation.

Vous veillerez à présenter de façon correcte vos ressources utilisées et le cas échéant les annexes.

Figure n°4 : Extrait des consignes du rapport de stage

Les descriptifs de l'ensemble des parcours précisent que le rapport de stage débouche sur une note. L'information que donne celle-ci est très limitée, car un chiffre placé sur une échelle ne permet pas d'attester de compétences validées. Par ailleurs cette note rappelle que c'est une performance qui est évaluée, et qui est un indicateur de la mobilisation d'une compétence. Elle ne prend en compte que le résultat et non pas le processus ni les étapes de réalisation d'une tâche particulière. En cela, la note ne permet pas de connaître le fonctionnement de l'individu et ne révèle rien de ses compétences ni de la manière dont il les a acquises.

Le tableau suivant reprend, dans la colonne de gauche, les critères d'évaluation du rapport de stage, tandis que dans la colonne de droite sont précisées les compétences transversales et linguistiques (en italique) et compétences préprofessionnelles (en gras) extraites des référentiels de Licence. Seules les compétences qui correspondent aux critères d'évaluation utilisés pour le rapport de stage ont été reprises.

**Tableau n°7 : Critères d'évaluation du rapport de stage
et compétences préprofessionnelles**

| Evaluation du rapport de stage | Compétences extraites des référentiels |
|---|---|
| Présentation générale du dossier (normes de présentation, citations, etc.) et respect des consignes (contenus du dossier) | <i>Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet.</i> |
| Maîtrise de la langue (syntaxe, orthographe, cohérence, cohésion, grammaire) | <i>Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.</i> |

| | |
|--|---|
| <p>Analyse et réflexivité d'une situation donnée</p> | <p><i>Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.</i></p> <p><i>Développer une argumentation avec esprit critique.</i></p> <p>Se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre.</p> <p>Situer son rôle et sa mission au sein d'une organisation pour s'adapter et prendre des initiatives.</p> <p>Identifier le processus de production, de diffusion et de valorisation des savoirs.</p> <p>Respecter les principes d'éthique, de déontologie et de responsabilité environnementale.</p> <p>Travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet.</p> <p>Identifier et situer les champs professionnels potentiellement en relation avec les acquis de la mention ainsi que les parcours possibles pour y accéder.</p> <p>Caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte.</p> |
|--|---|

Les enseignants n'effectuant pas nécessairement de visite de stage (comme dans le parcours FLE par exemple), l'évaluation porte sur le rapport de stage, l'écrit, et non sur le déroulement du stage lui-même. Pour cette raison, il est facile de voir le lien qui existe entre les compétences transversales et linguistiques et les critères d'évaluation dont une partie correspond à la maîtrise de la langue quand la seconde partie correspond à l'aspect réflexif autour de la situation professionnelle vécue.

Cependant, le contenu du dossier permet un éclairage quant au déroulement du stage et ce qui a été vécu du point de vue du stagiaire : quelle place a occupé le stagiaire, quelles activités a-t-il pu mettre en place, quels aspects de la profession a-t-il découvert, et de quelle manière cette expérience a-t-elle renforcée ses choix futurs de parcours d'études ?

5. Compétences professionnelles et compétences développées à l'Université

Pour terminer le tour d'horizon de la compétence professionnelle au sein de la formation initiale proposée en Licence Lettres modernes à l'Université d'Artois, nous avons repris les 5 qualités exigées par 90% des recruteurs interrogés dans l'enquête Pôle emploi afin de voir de quelle manière elles étaient déclinées au sein de l'Université.

Tableau n°8 : Illustration des compétences développées à l'Université au regard des qualités exigées par les recruteurs

| Compétences professionnelles | Compétences développées à l'Université | |
|-------------------------------|--|---|
| | En formation | En stage (en contexte scolaire) |
| Adaptation | Travaux personnels, gestion de son travail et de ses stratégies | Adaptation au lieu de stage (horaires, hiérarchie, manière de travailler de l'enseignant observé, etc.) |
| Organisation et planification | Organisation du temps de travail, planification des révisions, devoirs à rendre | Planifications des activités à assurer, organisation temps de stage, rédaction du rapport écrit |
| Autonomie | Ne pas travailler seul mais savoir mobiliser les ressources adéquates pour effectuer une tâche | Recherche du stage, réactivité par rapport à des situations de classe, contact avec le tuteur-référent |
| Sens des responsabilités | Communication (administration, enseignants), tenue des délais impartis | Prise en charge d'une classe, positionnement en tant que référent dans la classe |
| Travail en équipe | Travaux de groupe (projets), investissement associatif | Travail en collaboration avec l'enseignant et l'équipe pédagogique |

On remarque, sans trop de difficultés, que la réalisation de certaines tâches à l'Université ou sur un lieu de stage peut correspondre aux qualités recherchées par un recruteur chez un futur collaborateur.

En guise de conclusion

Cette étude, loin de nous permettre d'énoncer des généralités, nous permet de dresser quelques constats et de nous poser de nouvelles questions. On remarque tout d'abord, à travers l'évolution des missions de l'Université notamment, un lien de plus en plus accru entre l'enseignement supérieur et le monde du travail au regard de l'employabilité. Ce lien se traduit par des orientations marquées dans les référentiels de cursus (Licence et Master). Désormais, dès la Licence et au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus, aux savoirs

généraux s'ajoutent les savoirs professionnels et professionnalisants. En outre, il existe un renforcement des actions et des outils d'accompagnement au développement de projets et à l'insertion professionnelle¹². On peut également citer les années de césure permettant par exemple de faire une année d'assistantat de langue à l'étranger entre une L3 et un M1, ou encore nombreuses filières proposant d'effectuer une partie du cursus à l'étranger (dans le cadre du programme Erasmus par exemple).

Néanmoins, des interrogations demeurent sur la définition de la compétence : est-ce qu'une compétence couvre les mêmes savoirs, savoir-faire, savoir-être à l'Université que dans le monde professionnel ? Par exemple, la notion de l'autonomie à l'Université et dans le monde professionnel sous-tend-elle les mêmes compétences ? Quid des compétences qui ne font pas l'objet d'apprentissage ? Comment les faire reconnaître et les valoriser ? Comment valoriser et rendre compte du travail en équipe lorsque le diplôme est individuel ?

Cependant, quelques pistes de réponses se profilent avec la mise en place des nouvelles maquettes de formation à la rentrée prochaine. Cette nouvelle mouture d'offre de formation confère une place plus conséquente encore au monde professionnel. Elle tend aussi à valoriser l'engagement associatif des étudiants reconnaissant ainsi que les compétences visées ne sont pas uniquement développées au sein des cours magistraux.

Pour citer l'article :

BEILLET, M., 2020, « Compétences professionnelles et cursus universitaire : regard sur les pratiques », *Points Communs*, n°48, p. 27-48.

Bibliographie

ARRÊTÉ DU 30 JUILLET 2018 RELATIF AU DIPLÔME NATIONAL DE LICENCE.

URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/7/30/ESRS1820545A/jo/texte/fr>

(consulté le 25/09/20).

Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master. URL :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=CA7BCDD998615010AE9A768>

[DBFB31896.tpdjo14v_1?cidTexte=JORFTEXT000000771847&categorieLien=id](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=CA7BCDD998615010AE9A768) (consulté

le 25/09/20).

¹² Actions et outils tels que Cap Avenir, CAREER CENTER, HubHouse, Rendez-vous de l'Insertion Professionnel, etc.

BECCHETTI-BIZOT, C., HOUZEL, G., & TADDEI, F., 2018, *Vers une société apprenante*, Rapport sur la recherche et le développement de l'éducation tout au long de la vie.

BEL, M., CUNTIGH, P., GAYRAUD, L., & SIMON, G., 2005, *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, Rapport CEREQ-IDEP.

Code de l'éducation. Version consolidée au 6 avril 2020. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (consulté le 25/09/20).

COULON, A., 2005, *Le Métier d'Etudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica Anthropolos.

LE BOTERF, G., 2006, *Construire les compétences individuelles collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris : Editions d'Organisation.

LE BOTERF, G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.

MINET, F., 1994, *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE EN FRANCE, 2007, Etat des lieux et propositions. URL : <https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/09/2/7092.pdf> (consulté le 25/09/20).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE EN FRANCE, 2015, Référentiel de compétences des mentions de licence. URL : https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Formations_et_diplomes/00/1/Referentiels_de_compétences_licence_formatMESR_2014_12_29_ssblancs_380001.pdf (consulté le 25/09/20).

NDIOR, B., 2014, *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD. Le cas du Sénégal*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944199/document> (consulté le 25/09/20).

PERRENOUD, Ph., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF Editeur.

PÔLE EMPLOI (2018a). *Diplômes, compétences techniques ou comportementales : quelles sont les principales attentes des entreprises ?* URL : http://www.pole-emploi.org/files/live/sites/peorg/files/documents/Statistiques-et-analyses/E%26S/ES_42_diplomes_compétences_techniques_ou_comportementales_elles_sont_les_principales_attentes_des_entreprises.pdf (consulté le 25/09/20).

PÔLE EMPLOI (2018b). *Les compétences attendues par les employeurs*. URL : <https://www.pole-emploi.fr/candidat/les-3-types-de-competences-a-valoriser-lors-de-votre-candidature-@/article.jspz?id=722075> (consulté le 25/09/20).

REY, B., 2009, *Compétence et compétence professionnelle*, Recherche et formation, 60, 103-116.

SCALLON, G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

TADDEI, F., BECCHETTI-BIZOT, C. & HOUZEL, G., 2017, *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et le développement de l'éducation tout au long de la vie*. URL : <https://www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843> (consulté le 25/09/20).

TARDIF, J., 2006, *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Education.

UFR Lettres & Arts, 2019, *Guides des études de Licence de Lettres*. URL : <http://lettres.univ-artois.fr/guides-des-etudes> (consulté le 25/09/20).

VINCENS, J., & CHIRACHE, S., 1992, *Rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs »*, Paris : Haut Comité Éducation- Économie (HCEE).

WORLD ECONOMIC FORUM, 2018. *The future of jobs report 2018*. URL : http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (consulté le 25/09/20).

Exemple d'une évaluation par compétences à l'université

Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, Lidilem
Cristelle CAVALLA, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec

1. Introduction et contexte

« Démarche compétences », « déclinaison des diplômes en compétences », « évaluation par compétences », autant de termes qui circulent à l'université et de tâches qui incombent aux chargés de formations. Mais de quoi parle-t-on ? Chauvigné et Coulet (2010) ont répondu en partie à cette question et nous tâcherons d'y répondre à l'aide d'auteurs qui l'ont abordée en Didactique des Langues. Citons Berthaud qui donne un aperçu général de l'origine de « l'approche par compétences à l'université » :

[elle] découle de l'« irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire soulignée par Romainville (1996) et traduit l'alignement des universités aux enjeux éducatifs, économiques et politiques associés à cette approche. (Berthaud, 2017 : 3)

Notre contribution est une réflexion autour des conséquences engendrées par ces différents types de prescriptions sur les pratiques pédagogiques et évaluatives universitaires à l'aide d'exemples concrets à l'Université Grenoble Alpes. Comment appliquer et adapter une démarche qui vient de l'entreprise – du terrain professionnel – à un contexte de formation universitaire pré-professionnalisant ? Nous tenterons de comprendre ce qui est entendu dans « évaluation par compétences » en situation universitaire et comment former de futurs enseignants de FLE à ce type d'évaluation. Enfin, nous nous interrogerons sur les exigences pour l'avenir – qui sont déjà présentes pour certaines – et notamment sur les conséquences de l'inscription des diplômes de didactique du FLE dans le fichier RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles).

Les filières universitaires font face actuellement à une demande sociale accrue de professionnalisation, à la fois de la part :

- des employeurs / du marché du travail : confrontés à la complexité et l'évolution rapide des contextes d'exercice, les employeurs sont à la recherche de professionnels adaptables, capables de s'insérer rapidement dans une structure et d'évoluer en permanence ;

- des étudiants et des familles : ils visent légitimement une insertion professionnelle rapide et réussie, tout en ayant des perspectives d'évolution et de mobilité.

Cette situation n'est certes pas nouvelle, mais elle s'accroît avec la professionnalisation et la mise en concurrence des différentes filières. Ainsi, il est opportun de rappeler que, à l'université, l'une des premières Licences à s'être engagée très fortement dans une démarche compétences est la Licence STAPS (Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives) ; cette formation avait en effet besoin de se positionner et d'affirmer sa spécificité par rapport à d'autres formations du même domaine, plus courtes et visiblement plus professionnalisantes.

La démarche compétences mise en place à l'université, et de façon générale dans les organismes de formation, est fondée sur une possible adéquation entre deux logiques : celle du monde du travail (demande de compétences) et celle de la formation (développement de compétences). Le point de rencontre de ces deux logiques s'articule au moment de l'entrée de nos diplômés sur le marché du travail. Pour aider à cette articulation, les universités ont mis en place des conseils de perfectionnement dans chaque formation à visée professionnelle. Il s'agit d'un organe consultatif, constitué de personnalités du secteur professionnel concerné et de représentants universitaires ; les principales missions sont d'apporter un éclairage sur l'évolution du secteur professionnel visé et de s'assurer de la pertinence des compétences développées au sein de la formation en faisant le lien entre l'université et le monde professionnel. Les compétences attendues dans le secteur professionnel visé sont alors mises en avant dans les formations selon des définitions de compétences à adapter au monde universitaire.

Dans cet article nous allons aborder quelques définitions de compétences qui pourraient s'appliquer notamment à l'université (notre terrain de travail) afin de voir ensuite quel type de modalité pédagogique peut être élaboré pour une évaluation par compétences. Ensuite nous nous interrogerons sur les conséquences de la mise en œuvre d'une évaluation par compétences dans les formations universitaires afin de répondre aux attentes du marché du travail.

2. Définitions

Même si plusieurs définitions de l'approche par compétences (APC) dans un contexte éducatif existent, les auteurs s'accordent généralement sur son origine - le monde

professionnel - et sa finalité principale - relier savoirs et situations. Beacco résume ceci comme suit :

L'approche par compétences n'est pas propre aux enseignements de langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l'enseignement général : on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. (Beacco, 2007 : 10)

La contextualisation de la notion de compétences au monde éducatif avait été décrit par Le Boterf en 1994 quand les chercheurs en Sciences Humaines et Sociales s'en emparaient. Le Boterf insiste notamment sur le fait qu'une compétence s'actualise dans l'action et ne peut exister que dans l'action :

L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. (Le Boterf, 1994 : 14)

Plus tard, Sicilia (2007) propose trois entrées de réflexions qui permettent d'utiliser sereinement le concept de compétences dans l'enseignement supérieur :

1. répondre aux développements du marché du travail,
2. porter davantage attention aux savoir-faire (*skills*) professionnels et à l'employabilité,
3. développer un nouveau concept pour la communication avec les employeurs (Van der Klink *et al.*, 2003 : 223, cité par Sicilia, 2007 : 129).

L'université répond en partie à cela notamment en ce qui concerne l'offre de formation qui inclut des cours relatifs aux attentes du marché du travail (informatique et langues étrangères obligatoires, stages en entreprises...). En revanche, l'image de l'université n'y répond pas. En effet, l'histoire de l'enseignement supérieur en France est complexe et les représentations sont tenaces à propos de son lien avec les entreprises. Le fait d'avoir un doctorat est souvent considéré comme un gage de réflexions et non d'actions. Ceci est valable, dans une moindre mesure, pour les diplômes de master et de licence. Récemment, Lang (2019) a tenté un rapprochement entre didactique des langues et monde professionnel dans sa thèse qui traite de l'enseignement du Français Professionnel :

La notion de compétence (issue du monde du travail) est de plus en plus convoquée dans les réformes scolaires, avec une acquisition des savoirs qui doit s'effectuer en situation complexe et contextes variés (de préférence authentiques) afin de préparer les apprenants aux attentes et pratiques du monde professionnel. (Lang, 2019 : 45)

La notion de « savoirs » est convoquée et celle de « contexte » également puisqu'il paraît difficile d'envisager l'enseignement des langues sans tenir compte du contexte

d'enseignement et d'apprentissage. En revanche, nous n'avons que peu d'éléments quant aux attentes du monde professionnel en France pour l'enseignement du Français Professionnel : quelles sont-elles précisément ? Nous ne trouvons que peu de retours à ce propos, excepté les attentes présentes dans les offres de stages que des institutions publiques ou privées d'enseignement des langues proposent aux étudiants de Master. Une étude plus précise serait à mettre en place pour extraire de ces offres de stages les attentes de ces organismes de formation. Ainsi, pourrions-nous aider les étudiants à développer les compétences, au moins transversales, que nous pourrions extraire d'une telle étude et les analyser avec eux. Certaines universités - comme l'exemple donné ci-après - ont commencé à voir quelles compétences sont à mettre en avant dans les formations et on s'aperçoit alors qu'une telle réflexion conduit à revoir les critères d'évaluation des étudiants. Dans le domaine qui nous préoccupe ici - le Français Professionnel - qu'attend-on des étudiants en matière de compétences en Français Professionnel ? Comment évaluer ces compétences ? Plusieurs chercheurs ont tenté de répondre à cette question en remettant en cause le système d'évaluation sommatif souvent prisé dans les formations :

On confond souvent l'évaluation certificative et l'évaluation sommative fondée sur une mesure globale attestée par une note lors d'un examen externe, alors même qu'on peut imaginer qu'une évaluation certificative s'appuie sur des appréciations progressives en cours d'apprentissage. (Rey et Feyfant, 2014 : 15)

Selon De Ketele (2010 : 26), l'évaluation certificative « consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée ». La mise en place d'évaluations certificatives, dans le cadre de la démarche sommative (De Ketele, 2010 : 30), peut être envisagée de façon moins rude qu'une simple note et donc s'appuyer sur des appréciations progressives comme indiqué dans la citation *supra* de De Ketele. Parmi les trois démarches d'évaluation - sommative, descriptive et herméneutique -, De Ketele (2010 : 29) précise que dans la démarche herméneutique, l'évaluation certificative prend en compte des facteurs autres que la note pour donner une évaluation finale. Ainsi les compétences peuvent y être associées et entrer dans l'ensemble de ces facteurs. De Ketele décrit ainsi les caractéristiques de cette démarche :

(i) le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou/et qualitatifs, de sources variées) ; (ii) une tentative pour organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens ; (iii) un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives ; (iv) la démarche globale sous forme d'un raisonnement (de nombreux professionnels parlent de « raisonnement clinique »). (De Ketele, 2010 : 29)

Ainsi, les compétences entreraient dans un faisceau d'indices révélateurs des savoirs et savoir-agir des apprenants évalués. L'idéal serait de mettre en place un enseignement quasi-personnalisé afin que chacun puisse évoluer à son rythme et selon ses besoins et laisser le temps à l'enseignant de récolter tous les indices nécessaires à l'évaluation de chacun. Comme il est difficile de développer cela à l'université (les étudiants étant trop nombreux par rapport aux taux d'encadrement), nous pourrions nous servir des outils élaborés par la communauté scientifique en didactique des langues : des référentiels de compétences en langues. Ces référentiels sont souvent associés à des portfolios, outils qui permettent de cerner les besoins de chacun au fil du cours et offrent aux individus la possibilité de s'auto-évaluer, de travailler les éléments où les compétences sont encore insuffisamment maîtrisées. Ces référentiels de compétences en langues ont souvent deux méta-entrées, les critères linguistiques (le savoir langagier) et les critères pragmatiques (les savoir-faire / savoir-agir dans la culture cible) qui aident à atteindre les compétences visées et notamment la compétence de combiner les deux critères précédents à bon escient. L'évaluation devient alors *critériée* (Rey et Feyfant, 2014). L'enseignant qui évalue place les objectifs de son cours en exergue et les énonce sous forme de compétences puis de critères d'évaluation comme dans l'exemple qui suit d'un cours sur la didactique des langues dont l'objectif d'une séance du cours est d'analyser avec les étudiants le triangle didactique :

- compétences pour les étudiants :
 - être capable de se positionner en tant que didacticien au sein des acteurs du triangle,
 - être capable de se positionner en tant qu'enseignant au sein des acteurs du triangle,
- critères d'évaluation :
 - décrire et expliquer les éléments vus en cours à propos du positionnement du didacticien / de l'enseignant parmi les acteurs du triangle didactique.
 - argumenter son point de vue à ce propos.

Rey et Feyfant (2014) proposent de mettre en place une réflexion globale sur le rapport entre critères et attentes selon les objectifs. Dans ce cas, les enseignants ont à déterminer les modalités de mise en œuvre de l'évaluation par compétences.

3. Modalités de mise en place d'une évaluation par compétences à l'université

3.1. Des diplômes vers les compétences : l'écriture des diplômes en compétences

Nous venons de voir qu'évaluer des compétences dans nos formations universitaires est loin d'aller de soi. Les questions de départ se précisent de la sorte : comment évaluer une compétence professionnelle sans être sur le terrain d'exercice ? Comment identifier et mettre en place des situations professionnelles dans les formations ? Faut-il cibler des situations réelles ou simulées (études de cas, cas-projet, etc.) ?

Afin de trouver des réponses, il convient de s'interroger sur les situations dans lesquelles les étudiants pourront exercer leurs compétences et de concevoir des scénarios de situations pédagogiques dans lesquelles ils pourront les mettre en œuvre. Nous avons vu qu'évaluer des compétences à l'université suppose de préparer progressivement les étudiants à être compétent et à en apporter la preuve. Du point de vue des enseignants, il s'agit d'abord d'identifier les situations de formation professionnalisantes dans lesquelles les étudiants seront immergés (ce qui suppose que les enseignants aient préalablement mis en lumière les situations professionnelles dans lesquelles les étudiants évolueront à l'issue de leur formation).

De façon très concrète, si nous prenons l'exemple du master Didactique des Langues (DDL) Parcours FLES de l'Université Grenoble Alpes¹³ (UGA), les situations dans lesquelles les étudiants exercent leurs compétences sont principalement :

- le stage de 2^e année (600 heures) au cours duquel ils sont chargés d'enseigner et de concevoir un dispositif ;
- l'unité d'enseignement d'ingénierie numérique, au cours de laquelle ils doivent concevoir des activités et les appliquer à un public d'apprenants réels, par le biais d'une télécollaboration ;
- l'unité d'enseignement « Engagement de l'étudiant », qui valorise et reconnaît par l'attribution de 3 crédits ECTS l'engagement bénévole de l'étudiant sur le terrain associatif dans le cadre d'un enseignement du FLE aux publics migrants.

À ces trois situations « réelles », où les étudiants sont effectivement sur le terrain professionnel, s'ajoutent les situations de cours où ils doivent également faire preuve de compétences reconnues comme transversales ou générales : travaux dirigés, travaux pratiques, études de cas. À l'intérieur de ces situations, l'enseignant doit identifier les tâches

¹³ URL de l'UGA : [Parcours Français langue étrangère et seconde \(FLES\) / Présentiel - Catalogue des formations](#) (consulté le 20/11/20)

effectuées par les étudiants, et définir de quelles compétences et savoirs ils doivent faire preuve lors de leur exécution. Dans les situations où les étudiants se trouvent effectivement « en compétences », comme celles citées ci-dessus, les enseignants ou tuteurs de stage définissent un certain nombre de critères d'évaluation, qui doivent permettre d'évaluer la performance de l'étudiant. Dans le cas de situations de cours, la mise en compétences suppose l'élaboration de scénarios pédagogiques permettant l'évaluation des compétences. En effet, il s'agit de préparer progressivement les étudiants à être compétents et à en apporter la preuve. L'évaluation par compétences requiert des pratiques différentes d'une évaluation certificative « classique » (démarche sommative), où l'on évalue prioritairement des savoirs, car elle porte simultanément sur les savoirs et les savoir-agir ; et ceci tant de la part des enseignants que des étudiants puisque les enseignants sont concepteurs de ces évaluations. Dans le cadre d'une évaluation par compétences, il convient de différencier puis d'associer ce qui relève des ressources (les savoirs) et des savoirs-agir (ce sont ces derniers que l'on évalue, voir par exemple les critères d'évaluation du stage cités ci-dessous) ; nous reprenons donc ici l'idée de la démarche herméneutique de De Ketele (2010). L'enseignant a l'habitude d'évaluer des savoirs et doit alors repérer comment l'apprentissage d'un savoir-agir est effectué et peut être évalué. Quelles modalités d'évaluation peuvent attester de l'acquisition de ce savoir-agir ?

Dans le cas d'une situation simulée, l'enseignant imagine et détaille le scénario du déroulement de cette situation, définit les résultats attendus (qu'attend-on comme production ?), réfléchit aux indicateurs (les critères de sa future grille critériée) permettant d'informer sur la manière de faire à bon escient (le savoir-agir) avec les ressources mobilisées (les savoirs). Si ces pratiques évaluatives sont déjà bien ancrées dans les filières professionnelles, dans les écoles d'ingénieurs ou de commerce, entre autres, elles sont relativement nouvelles, voire inexistantes, dans de nombreuses filières universitaires. L'approche par compétences entraîne donc des modifications notables dans les évaluations universitaires puisque l'extraction d'indicateurs de savoir et savoir-agir pour en faire des critères d'évaluation est quasiment absente. Cette réalité conduit à une nouvelle question : pourquoi les enseignants impliqués dans les filières professionnalisantes ne le font pas systématiquement ? Les enseignants ne sont pas toujours formés à ce type d'évaluation. Il faut reconnaître que, face à ce que nous pourrions nommer une injonction de mise en place de la démarche compétences, l'institution ne propose que rarement, et sans obligation, la formation à de telles pratiques pédagogiques et peu spécifiques. En effet, « lorsqu'elles

existent, ces formations sont nécessairement courtes, générales et peu conceptuelles. » (Chauvigné et Coulet, 2010 : 18).

Remarquons cependant que cette situation est en train de changer. La « démarche compétence », et tout ce qu'elle implique, est actuellement mise en place dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur. Elle revêt d'ailleurs parfois un caractère obligatoire. Dans ce cas, dans certaines universités (c'est le cas de l'université Grenoble Alpes), la mise en place de cette démarche fait l'objet d'un accompagnement par les services dédiés (une équipe d'ingénieurs conseil de la Direction de l'orientation et de l'insertion professionnelle). Pour citer un exemple, la phase d'écriture des diplômes en compétences est décomposée en deux étapes (une présentation schématisée de cette phase figure en annexe de cet article). La totalité du processus s'étend sur près de six mois, preuve s'il en est de la réflexion demandée par la démarche, et de la nécessité, pour les enseignants qui n'en sont pas familiers, d'être accompagnés. Cette phase d'écriture des diplômes en compétences est jalonnée de divers entretiens et moments d'échanges entre les équipes pédagogiques concernées et l'équipe d'ingénieurs conseil, au cours desquels les enseignants sont amenés à identifier, au sein des cours de la formation, des situations clés pendant lesquelles les étudiants doivent faire preuve de compétences ; ils doivent ensuite décrire les activités liées à ces situations, et formaliser l'articulation entre ces activités et les ressources nécessaires à leurs réalisations. L'équipe accompagnatrice rédige ensuite une synthèse des échanges, les entretiens se poursuivent, jusqu'à la finalisation de l'écriture du diplôme en compétences, document qui est par la suite, après concertation et amendement de l'ensemble de l'équipe pédagogique, rendu public. À noter que ce qui est attendu, à l'issue de ce processus, n'est pas une liste de compétences mises en regard des différents modules de formation constituant le diplôme, mais quelques grands blocs de compétences dont les titulaires du diplôme peuvent se prévaloir. L'accompagnement des équipes d'ingénieurs conseil, dans notre propre expérience, est essentielle, car comme nous l'avons écrit plus haut, cette démarche ne va pas de soi pour les enseignants, et malgré le souhait déjà exprimé de s'engager dans cette voie, notamment dans les filières professionnalisantes, cela implique une réflexion et une modification des pratiques, notamment d'évaluation, importantes. En lien direct avec cette démarche, mais suivant un sens inverse, nous allons nous intéresser à présent à la validation des acquis de l'expérience, processus déjà bien ancré dans les pratiques universitaires.

3.2 Des compétences vers le diplôme : la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. C'est un droit individuel à faire reconnaître officiellement des compétences et des savoirs issus de l'expérience professionnelle et personnelle, à la condition que l'activité mentionnée soit en rapport avec le diplôme visé, et qu'elle soit d'une durée minimale de trois ans. La démarche de VAE suppose la rédaction d'un dossier dans lequel le candidat présente une analyse approfondie de son parcours professionnel et met en évidence les compétences et connaissances acquises. Les filières de didactique du FLE reçoivent de nombreuses demandes de VAE ; en effet, c'est une spécificité du domaine que de nombreuses personnes aient accumulé des années d'expérience professionnelle sans avoir au préalable obtenu un diplôme universitaire. Les candidats peuvent, s'ils le souhaitent, bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant-chercheur du domaine.

La démarche est ici inverse de celle évoquée précédemment, même si elle en est en partie tributaire (les candidats à la VAE doivent s'appuyer sur le descriptif du diplôme visé, où sont listées les connaissances et compétences correspondant à chaque unité de formation, afin d'argumenter de ses acquis). Les candidats possèdent des compétences, issues de leur pratique, qu'ils ont parfois des difficultés à formaliser et à mettre en valeur dans un écrit de type universitaire, tout en démontrant des capacités d'analyse et de synthèse. Certains "premiers jets" de dossiers de VAE ressemblent parfois à des catalogues de tâches effectuées ou à des présentations narratives de l'expérience professionnelle, et c'est alors le travail de l'accompagnateur de faire émerger les compétences et connaissances de ces écrits. Landy (2006 : 113) considère que ce travail d'accompagnement est « un véritable acte de formation, puisqu'il s'agit d'opérer une distanciation pour identifier, formuler et formaliser les savoirs élaborés dans le cadre d'une pratique. La difficulté du passage du récit à l'écrit est notablement évoquée ». On voit ici aussi que la tâche n'est pas aisée, et que faire se rencontrer les mondes professionnel et universitaire demande une acculturation de part et d'autre.

3.3. La mise en compétence des étudiants : le stage de 2e année de Master

Le stage effectué en 2^e année du Master DDL parcours FLES à l'UGA est évalué selon les critères suivants :

- l'intégration dans l'organisme d'accueil, les qualités relationnelles du stagiaire ;
- l'autonomie, l'esprit d'initiative ;
- le dynamisme, l'implication dans les activités demandées ;
- la qualité du travail fourni par le stagiaire.

On remarque ici, même si ces critères sont évidemment critiquables, qu'un accent est mis sur les capacités du stagiaire à agir en situation, sur ses compétences et son savoir-agir, et que l'évaluation va au-delà du livrable (le produit conçu au cours du stage), pour s'intéresser également aux ressources mobilisées par le stagiaire tout au long du processus de stage. Reste à voir comment l'institution évalue « l'autonomie » et jusqu'où celle-ci accepte « l'esprit d'initiative » et dans quel sens. Ceci serait à corrélérer à la notion « d'implication » qui peut être interprétée différemment selon que l'on attend une implication dans l'existant ou dans la modification de ce dernier. Ainsi, il ne s'agit pas seulement que l'université s'adapte à l'entreprise mais que l'entreprise accepte que l'université puisse apporter des éléments autres pour son évolution – si le souhait d'évoluer existe et dans ce cas :

[le stage] se présente, au contraire, comme une pratique professionnelle délibérément orientée par l'opérationnalisation de modèles universitaires, susceptibles de constituer une valeur ajoutée pour les professionnels eux-mêmes et, par conséquent, une plus-value pour les étudiants en termes d'accès à l'emploi. (Chauvigné et Coulet, 2010 : 20)

Nous nous sommes livrées à une étude d'un échantillon d'une trentaine d'évaluations de stages de Master 2^e année DDL parcours FLES de l'UGA. Ces évaluations sont renseignées par le tuteur de stage, professionnel de l'institution qui accueille l'étudiant en stage. Une étude plus fine, sur un nombre plus important d'évaluations, mériterait d'être menée. Mais cette première analyse fait apparaître des éléments éclairants. Nous avons vu plus haut quels sont les quatre critères d'évaluation et remarqué qu'ils relèvent surtout du savoir-agir et du savoir-être. Un relevé des qualificatifs employés met effectivement en évidence cet aspect.

En réponse aux qualités relationnelles, les stagiaires sont appréciés pour leurs capacités de relations avec les autres :

- « qualités humaines » (cité plusieurs fois), « sensibilité relationnelle », « qualités d'écoute » (cité plusieurs fois), « relations professionnelles amicales », « bienveillant », « disponible », « conciliant », « flexible ».

Pour de futurs enseignants, ce type de savoir-être peut être considéré important dans le cadre professionnel.

On trouve également dans ces évaluations des qualificatifs qui se rapportent directement à la personnalité de l'étudiant :

Exemple d'une évaluation par compétences à l'université

- « discret.e » (cité plusieurs fois), « agréable » (cité plusieurs fois), « patient.e », « calme », « perfectionniste », « méticuleux », « respectueux.se », « sérieux.se », « souriant.e », « consciencieux.se », « chaleureux.se ».

Si certains de ces traits de caractère sont valorisables dans l'agir professionnel (« perfectionniste », « sérieux.se », « consciencieux.se », etc.), on peut être plus dubitatif face à des qualificatifs tels que « discret.e », « souriant.e » ou « chaleureux.se », même s'il est de fait plus facile de travailler avec des personnes souriantes et calmes, la part de subjectivité est ici notable.

On voit ici que les étudiants sont évalués sur des savoir-être plus que sur des savoir-agir, avec une évidente part de subjectivité (subjectivité inhérente à tout processus d'évaluation). Il convient ici de remarquer que la grille critériée a été élaborée par l'université, et qu'elle gagnerait probablement à être revue et co-construite, afin d'accorder une part plus importante à des savoir-agir et des compétences plus qu'à des savoir-être.

La performance professionnelle de l'étudiant apparaît également dans ces évaluations. Elle peut être exprimée de façon concrète, par la mention de la réalisation effective de tâches, ou le respect des normes :

- « le travail demandé a été réalisé », « le travail a été mené à bien », « X a mis en place différents projets », « X a suivi les instructions », « X a créé plusieurs activités », « X a conçu des supports pédagogiques et élaboré des activités », « X a apporté un soutien pédagogique à l'équipe », « X a rempli ses objectifs et conçu les fiches pédagogiques attendues ». « X a pris en charge un groupe d'apprenants et conçu 6 séances d'apprentissage », etc.
- « X a su respecter les horaires » (cité plusieurs fois), « le règlement intérieur a été respecté ».

Lorsque la réalisation des tâches fait l'objet d'une appréciation, on voit apparaître la manière dont on attend que ces tâches soient réalisées (plus seulement le « quoi », mais le « comment »), et donc se dessiner l'ébauche d'une compétence professionnelle :

- « le travail répond aux critères requis », « les supports créés sont riches et variés », « les tâches d'enseignement ont été remplies de manière satisfaisante », « les séances de conversation ont été menées de manière rigoureuse », « les séances de TICE ont été très efficacement conçues », « les permanences auprès des étudiants ont été effectuées avec assiduité », « l'exécution des tâches a été effective et efficace », « la qualité des travaux était conforme à la demande de l'établissement ».

Enfin, on trouve dans ces évaluations des mentions claires à la capacité de mettre en œuvre des ressources pour la réalisation des tâches ; on se situe ici au plus proche de l'évaluation d'une compétence :

- « X a été très pertinent dans ses propositions (...) et a su défendre ses propres idées, ce qui a permis de faire avancer nos propres réflexions », « capacité à analyser, proposer et mettre en œuvre un projet pédagogique », « capacité en termes de planification et de prise d'initiative », « capacité d'analyse et de synthèse, (...) X sait prendre des initiatives, sait trouver les informations et agir en conséquence », « beaucoup de ressources au niveau de la créativité ».

Remarquons que lorsque des évaluations négatives sont exprimées, elles portent peu, dans l'échantillon analysé, sur la qualité des travaux livrés, mais plus sur des savoir-être inadéquats ou à améliorer :

- « manque d'anticipation et difficulté dans la gestion du temps », « oubli de rendez-vous », « besoin d'adaptation aux codes d'échange oraux avec la hiérarchie », « besoin d'apprendre à gérer ses horaires de travail ».

On voit dans ces différentes évaluations de stage que l'étudiant de 2^e année de Master est vu comme un professionnel en devenir, et que l'on évalue plus ses capacités à évoluer dans le savoir-agir, par le biais de savoir-être et d'activation de ressources, que ses savoir-faire.

4. Quelles conséquences sur nos formations ?

On peut concevoir les différentes conséquences d'une telle approche comme un système d'éléments interdépendants, qui peut être schématisé comme suit :

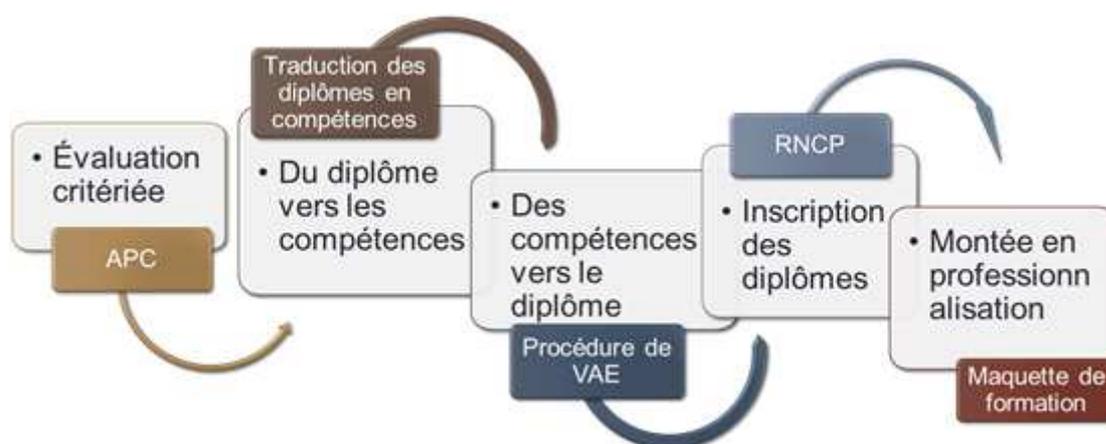


Schéma n°1 : L'interdépendance des éléments en présence

L'APC, que ce soit dans la conception des cursus et dans les pratiques évaluatives, est actuellement prônée et mise en place dans de nombreuses filières universitaires (la filière STAPS ayant été pionnière dans le domaine, comme évoqué plus haut). Tous les niveaux de toutes les filières universitaires, et en premier lieu les formations professionnalisantes, vont être amenés, à plus ou moins brève échéance, à rendre visible les compétences acquises lors des formations. Cela revient à traduire¹⁴ les diplômes en compétences. Ainsi, les étudiants obtiendront-ils un « supplément au diplôme »¹⁵ détaillant les compétences acquises, dans le but de les rendre lisibles pour un futur employeur. La déclinaison de ces compétences par diplôme permet à l'université de mieux appréhender les attentes en formation continue. Un axe inverse dans le schéma 1 – des compétences vers le diplôme – permet de proposer des VAE davantage adaptées au public demandeur (notamment grâce au référentiel de compétences adossé au diplôme) et en correspondance plus étroite avec les formations initiales. Cette traduction des diplômes de Masters à visée professionnelle est également conditionnée par leur inscription au fichier RNCP. Ce fichier national a pour objet de tenir à la disposition des actifs, des entreprises et des acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi, une information à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle. Le Master DDL de l'UGA est inscrit au RNCP. Pour qu'un diplôme figure dans ce fichier, il convient de répertorier les emplois visés, les compétences et connaissances acquises grâce à ce diplôme, ainsi que les modalités d'évaluation de ces acquis.

Finalement, ces éléments impliquent d'envisager la conception des formations universitaires comme des parcours attestant d'une professionnalisation progressive. De ce fait, une formation ne serait plus une succession d'unités d'enseignements qui permettrait *in fine* l'acquisition de savoirs que les étudiants convertiraient en compétences une fois en stage ou sur le marché du travail, mais selon une démarche inverse avec la mise en évidence des compétences en premier. Il semblerait que ceci soit possible pour les formations professionnalisantes dans un premier temps, puisque nombre d'entre elles l'ont déjà expérimenté et le fichier RNCP se remplit de formations universitaires. En revanche il reste à l'université à mieux cerner les compétences qu'elle dispense, peut-être sans l'avoir formalisé, dans ses formations professionnalisantes ou pas. Mais existe-t-il vraiment des

¹⁴ L'emploi du verbe « traduire » du schéma n°1 est loin d'être anodin, il s'agit véritablement d'une expression différente.

¹⁵ URL pour des exemples mis en ligne sur le site de Europass : <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/diploma-supplement/examples> (consulté le 20/11/20).

formations non-professionnalisantes ? Le marché du travail est en train de s'ouvrir aux diplômés universitaires (ceci est très visible pour les doctorats en SHS), car les compétences des docteurs commencent à être reconnues utiles dans les secteurs professionnels. Signe de cette ouverture, la création d'une école doctorale¹⁶ à Polytechnique depuis 2016, le programme « 1000 doctorants pour les territoires »¹⁷ plus spécialement en SHS depuis 2017 et d'autres actions notamment autour des bourses Cifre¹⁸. Ces programmes s'accompagnent de réflexions quant aux évolutions que l'université et les entreprises peuvent mettre en œuvre pour avancer conjointement (Antoine et Ajzen, 2019). Il est intéressant de constater que les études universitaires ne sont plus considérées comme déconnectées du terrain, mais évaluées selon les deux entrées vues précédemment : les savoirs et les compétences de types savoir-agir. Des recherches autour du transfert de ces connaissances donnent une idée de ces réflexions (Levy 2005) et notamment du transfert des savoirs et savoir-agir acquis dans un master en didactique des langues vers un terrain d'enseignement (Laurens, 2013 ; Filliettaz, 2013).

5. Conclusion

Nous avons d'abord répondu aux questions posées au départ : les définitions de l'APC qui permettent de voir que l'université adapte la flexibilité attendue, dans le monde du travail, en termes de savoirs à articuler aux savoirs-agir. Nous nous interrogeons sur les conséquences d'une telle approche sur les formations et les évaluations des étudiants pour l'obtention des diplômes et nous avons vu que les pratiques évaluatives universitaires évoluent vers l'utilisation de grilles critériées et l'implication des professionnels lors des stages et dans les conseils de perfectionnement à l'université par exemple. La formation des futurs enseignants de FLE devrait développer davantage des réflexions autour de l'évaluation et des attentes du monde professionnel, afin de préparer les étudiants à la fois à appliquer cela à l'université pour l'obtention de leur diplôme puis en entreprise pour trouver et conserver un emploi. Enfin, l'inscription des formations universitaires professionnalisantes au fichier RNCP est

¹⁶ URL du programme doctoral à l'X : <https://programmes.polytechnique.edu/programme-doctoral> (consulté le 20/11/20).

¹⁷ URL du programme sur le site de l'HESAM Université : <https://www.hesam.eu/article-587> (consulté le 20/11/20).

¹⁸ Convention Industrielle de Formation par la Recherche en Entreprise : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html> (consulté le 20/11/20)

intéressante pour associer monde du travail et université, mais requiert une formation ou un temps de compréhension de ce nouveau paradigme pour les concepteurs de formation à l'université. Enfin, comme l'expliquent Chauvigné et Coulet (2010 : 20), le développement de la professionnalisation à l'université (stages, projets...) permet aux étudiants de mesurer leurs connaissances avec des mises en œuvre concrètes sur des terrains d'entreprises ; et pour les entreprises, c'est peut-être l'occasion de s'interroger voire d'envisager des évolutions dans leur abord des stagiaires. Pour conclure, nous pouvons espérer que les universités mettent en place des formations pour les concepteurs de formations (enseignants responsables de parcours, professionnels siégeant dans les conseils de perfectionnement, étudiants élus aux conseils, etc.) si elles attendent un réel impact des fiches RNCP sur le recrutement de nouveaux étudiants.

Pour citer l'article :

CARRAS, C., & CAVALLA, C., 2020, « Exemple d'une évaluation par compétences à l'université », *Points Communs*, n°48, p. 49-65.

Bibliographie

ANTOINE, M. & AJZEN, M., 2019, De l'importance des partenariats entreprise-université pour la formation doctorale, in TASKIN, L. (éd), *Vers un Management Humain ?* Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 41-48. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/224130> (consulté le 14/12/20).

BEACCO, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Col. Langues et didactique, Paris, Didier.

BERTHAUD, J., 2017, Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 40 (3), p. 1-35. URL : <https://doi.org/10.7202/1048909ar> (consulté le 14/12/20).

CHAUVIGNÉ, C. & COULET, J.-C., 2010, L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 15-28. URL : <http://rfp.revues.org/2169> (consulté le 14/12/20).

CRAHAY, M., 2006, Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110. URL : <https://journals.openedition.org/rfp/143> (consulté le 14/12/20).

CRAHAY, M., 2007, « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche », in ALLAL, L. et MOTTIER LOPEZ, L. (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-70.

FILLIETAZ, L., 2013, « La mise en circulation des savoirs en formation professionnelle initiale : une approche interactionnelle et multimodale de l'alternance en formation », in BERNIÉ, J-P. & BROSSARD, M. (éds), *Vygotsky et l'école ; Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 293-308.

HIRTT, N., 2012, « Les fondements socio-économiques de l'approche par compétences », Colloque *La question du sujet dans le contexte de la mondialisation : discours et pratiques dans la didactique des langues et l'enseignement*, Besançon, Université de Franche-Comté, 26-27 janvier.

LANDY, E., 2006, Accompagnateur VAE, un nouvel acteur de la formation. *Actes du colloque Tutorat et Accompagnement*, p. 111-115. URL : <https://docplayer.fr/3950026-Tutorat-et-accompagnement.html> (consulté le 14/12/20).

LANG, E., 2019, *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg.

LAURENS, V., 2013, *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.

LE BOTERF, G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.

LEVY, R., 2005, Les doctorants CIFRE : médiateurs entre laboratoires de recherche universitaires et entreprises, *Revue d'économie industrielle*, vol. 111, p. 79-96. URL : https://www.persee.fr/doc/rei_0154-3229_2005_num_111_1_3083 (consulté le 14/12/20).

REY, O. & FEYFANT, A., 2014, Evaluer pour (mieux) faire apprendre, *Revue de l'IFE*, n° 94, p. 2-37.

SICILIA, M-A., 2007, *Competencies in organizational e-learning*, Idea Group Inc. (IGI Global).

VAN, D. K., M. & BOON, J., 2003, Competencies: The Triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, vol. 3, n°2, p. 125-137.

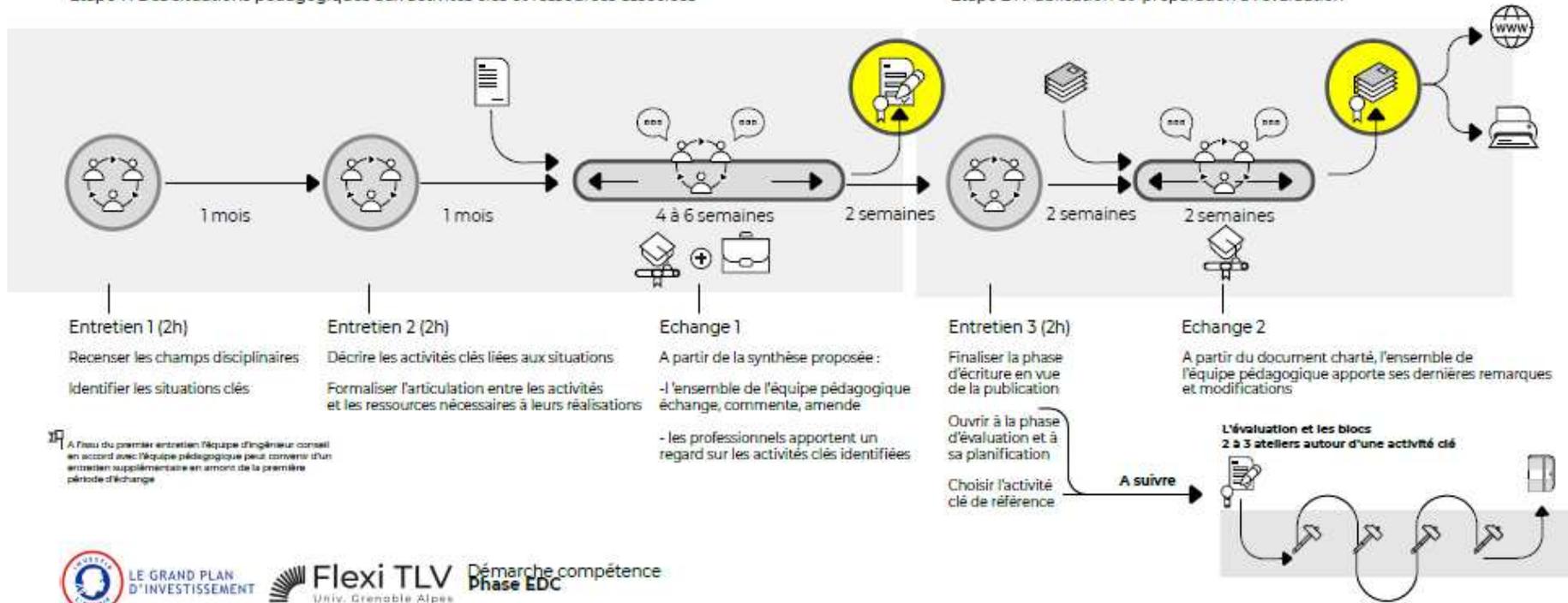
ANNEXE : processus d'écriture des diplômes en compétences, Université Grenoble Alpes



Démarche compétence, phase de l'écriture des diplômes en compétences (EDC)

Etape 1 : Des situations pédagogiques aux activités clés et ressources associées

Etape 2 : Publication et préparation à l'évaluation



La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois, Laboratoire Grammatica, EA4521

La question de la part langagière du travail, ou plus précisément de la place de la langue dans le déroulement de la tâche professionnelle, n'est pas nouvelle et suscite encore plus aujourd'hui une réflexion aussi bien de la part des linguistes, des didacticiens du FLE/FOS/FLP que des ergonomes. L'expansion des formations linguistiques pour les personnes en voie d'insertion et la mise en place de certifications linguistiques intégrant la composante professionnelle, comme le DCL et les nouveaux DFP de la CCIP, renouvèlent considérablement les débats sur le rôle joué par les échanges verbaux dans l'accomplissement des tâches professionnelles et donc dans leur évaluation par les employeurs et les institutions. Pour le linguiste énonciativiste et donc, situationniste, il apparaît difficile d'évaluer la part langagière de la compétence professionnelle indépendamment de la situation de travail, comme si elle était une entité verbale détachable du contexte de travail dans lequel elle s'insère.

Inversement, on peut se demander si l'évaluation de la compétence professionnelle peut s'effectuer sans évaluer la langue, ce qui revient à se demander si une même tâche professionnelle peut se dérouler avec le même degré d'efficacité et d'excellence sans le recours correct à la langue, y compris quand celle-ci n'est pas exprimée.

En effet, même si la tâche ne nécessite pas le recours à la langue, peut-on affirmer qu'elle n'intervient pas dans son accomplissement ? L'opérateur n'a-t-il pas eu recours à elle pour comprendre et intégrer les consignes de la tâche prescrite ? Ne recourt-il pas à une parole intérieure durant son travail, parole qu'il peut extérioriser en cas d'imprévu ou d'évaluation au cours de sa tâche ?

Cet article se propose de répondre à ces questions qui relèvent du lien entre évaluation de la compétence professionnelle et évaluation de la compétence langagière, et cherchera à montrer que cette séparation n'est pas nécessairement judicieuse. Il apparaîtra difficile de considérer que l'opérateur peut être compétent sans maîtriser la langue de travail, même dans des situations ne nécessitant pas le recours à la langue.

1. La part langagière du travail dans l'évaluation de la tâche professionnelle

Il est évident que la place de la langue dans les situations de travail est variable selon les métiers et les tâches. Elle est indissociable de l'activité professionnelle au cours de certaines tâches où elle est un instrument ou un outil que l'opérateur doit maîtriser pour atteindre le résultat voulu : un opérateur téléphonique de centre d'appel ou un commercial négociant un contrat utilisent ainsi la langue qui devient le moyen essentiel de l'accomplissement de la tâche.

En revanche, dans certains métiers ne recourant que partiellement à la langue dans l'accomplissement de nombreuses tâches, la question de la place de la langue au sein de la compétence professionnelle se pose davantage : le mécanicien effectuant une vidange ou un remplacement de plaquettes de frein ou un personnel d'entretien au cours d'une tâche de nettoyage, par exemple.

Il est donc davantage pertinent de s'interroger sur la place de la langue dans le déroulement de tâche où elle n'est pas ou peu exprimée.

Pour illustrer notre propos et notre interrogation sur la place de la langue en situation de travail, nous nous appuyerons sur un exemple de tâche et de discours professionnel issu du référentiel de compétences langagières en français professionnel pour le secteur de l'hôtellerie – restauration, conçu par le laboratoire Grammatica au sein du lycée hôtelier M. Yourcenar de Beuvry (Mangiante, 2011, 2017, 2018).

Dans la partie consacrée aux métiers de l'hôtellerie, rubrique « ménage des chambres », une apprentie réalise en situation réelle le ménage d'une chambre, sans prononcer une parole, selon le protocole prescrit par l'établissement et la profession, elle est filmée et la stagiaire réalisant l'enregistrement va l'interrompre durant l'accomplissement de la tâche.

« Vous avez combien de temps pour faire une chambre ?
- Pour une chambre, 20 minutes. Donc dans un premier temps, faut mettre les produits pour qu'ils agissent, et seulement après faire la chambre...enfin le lit ! »

Extrait n°1 : Transcription de l'échange entre l'apprentie et la stagiaire

On constate ici que l'apprentie réalise la tâche professionnelle selon un protocole actionnel pré-établi et prescrit (Mangiante et Meneses, 2016), sans recourir à la langue. Mais elle est capable durant la tâche, sans s'interrompre de décrire ses opérations et de les expliquer

La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

(« donc dans un premier temps, faut mettre les produits pour qu'ils agissent... »), en utilisant des connecteurs temporels et de cause – conséquence. La maîtrise linguistique est présente tout au long de la pratique professionnelle et l'apprentie est en capacité d'associer les micro-tâches effectuées aux consignes et recommandations formulées dans le protocole actionnel.

Ici, la compétence langagière « ne prend sens que dans la perspective d'une prise en compte des logiques d'action à l'œuvre dans la situation décrite, dans ses versants à la fois techniques, cognitifs et sociaux » (Fillietaz, 2008 : 18). Elle constitue « moins *une compétence langagière* en soi qu'une *part langagière de compétences professionnelles plus générales*, dont l'étude ne peut faire l'économie d'une analyse fine du travail lui-même » (Fillietaz, 2008 : 18).

La part langagière est ici absente de la tâche en cours de réalisation mais intériorisée puisque l'interruption du protocole actionnel par la question de la stagiaire (« vous avez combien de temps pour faire une chambre... ») la rétablit par un échange verbal qui constitue un discours sur la tâche. L'apprentie va ainsi rappeler la prescription du protocole actionnel : « ... faut mettre.. », la part langagière porte sur la consigne prescrivant la tâche selon le protocole appris en formation et reste présente dans l'accomplissement de la tâche.

Nous assistons ici à une rupture du protocole actionnel (RPA) par l'interruption par une stagiaire de la tâche réalisée par l'apprentie. Cette interruption et la réponse apportée par l'apprentie témoignent du caractère prévisible de cette rupture : tout opérateur est en mesure de verbaliser sa tâche professionnelle et de rappeler le protocole actionnel durant toute interruption prévisible : un client qui revient dans sa chambre et pose une question, un chef de service (gouvernante) qui intervient... Il y a donc eu durant la formation une forme de prescription de ce qui doit être dit lors d'une RPA. En revanche, il peut survenir une RPA non prévisible, dont la réponse ne peut être prescrite. C'est donc dans l'improvisation efficace de l'opérateur dans une situation non prévisible et non prescrite que se situe la compétence professionnelle du « savoir-agir ».

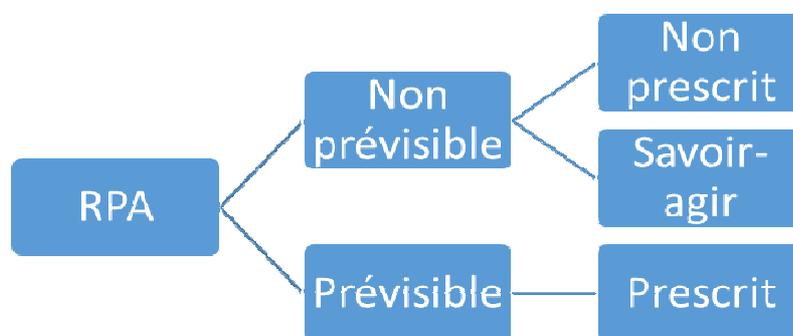


Schéma n°1 : Prévisibilité des RPA

On constate la présence d'un espace entre le travail à faire et le travail tel qu'il est fait, au sein duquel des RPA peuvent intervenir et susciter une verbalisation de la part de l'opérateur, qui implique que la langue soit présente au cours de l'accomplissement de la tâche même si elle n'est pas verbalisée dans le protocole actionnel prescrit.

Il apparaît ainsi qu'agir au travail « ne se limite pas à appliquer automatiquement un programme préétabli, ce qui dispenserait de toute communication, mais exige d'interpréter la situation et de réagir aux circonstances » (Lacoste, 2001 : 24-25), comme le fait cette apprentie interrompue par la question de la stagiaire.

De plus, l'apprentie ne se contente pas de répondre à la question mais apporte des explications sur le protocole actionnel qu'elle suit. Il s'agit ici d'une inférence interdiscursive, qu'elle établit et qui implique une « mise en mot » mobilisable pendant la « mise en acte » et le recours à la « mémoire conceptuelle » (Sperber et Wilson, 1989 : 104). Cette mémoire relève de l'acquisition du protocole par l'apprentie via l'expérience et la mise en mot qui en découle. Comme le rappelle Filliettaz, les « propositions, réactions ou ratifications se ramènent rarement à des actes de langage uniques mais résultent souvent d'une composition complexe de tels actes » (2005 : 33) et font partie de la formation et donc de l'évaluation des compétences professionnelles des opérateurs.

2. L'évaluation de la tâche professionnelle

Dans l'extrait suivant issu du référentiel précédemment cité, l'apprentie femme de ménage est évaluée à l'issue de sa tâche professionnelle par la gouvernante au sein de l'hôtel d'application de l'établissement. Il ne s'agit pas d'une simulation mais d'une véritable situation d'évaluation que nous avons pu enregistrer. Elle s'effectue dans la chambre qui a été nettoyée par l'apprentie selon le protocole actionnel prescrit et en sa présence.

« G - Alors, est-ce que tout fonctionnait dans ta chambre ?

A - Non, il y avait deux ampoules dévissées

G - Ouais...

A - Il y avait télé et antennes de débranché

G - D'accord. Alors pour faire ton lit, ça été ?

A - Impeccable

G - T'as bien mis les trois épaisseurs ?

A - Il y a les trois épaisseurs oui

G - Le fil est emmêlé...

A ...au niveau du plateau ?

A - Il manquait deux sucres, je les ai remis.

La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

G - Bon, pour celle-là, c'est bon !

G - Et la deuxième...

G - Ah là, je vois encore des traces sur la vitre.

A - Pourtant je l'ai fait

G - T'as bien utilisé le papier absorbant pour faire la finition ?

A - Non

G - Bon, là ça compte pas pour l'évaluation du jour mais...

[phrase inaudible, dans la salle de bain]

A - Ouais je vais le faire après.

G - Du coup tu as eu le droit à deux lits au carré

A - oui

G - et ici tout fonctionnait ?

A - Oui

G - il n'y avait rien de débranché ?

A - Non, il n'y avait rien de débranché.

G - Ici, elles t'ont débranché... dévissé l'ampoule mais la lampe elle n'est pas branchée...

A - La lampe elle n'est pas branchée...

G - Voilà, bon bah c'est bon !

Tu peux fermer. »

**Extrait n°2 : Transcription de l'échange entre la gouvernante (G) et l'apprentie (A)
durant l'évaluation de la tâche**

Outre la verbalisation de la tâche régulièrement assurée par l'apprentie durant son évaluation, un document doit aussi être renseigné durant la préparation de l'évaluation :

Tableau n°1 : Fiche technique du contrôle de chambre ¹⁹

| CONTROLE DE CHAMBRE | | | | | | | | |
|---------------------|----------------|----------------------|------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|---------------------------------------|----------------------|
| N° Chambre : | | | Date : | | | Nom : | | |
| Eléments | Observations | Bon de réparation N° | Eléments | Observations | Bon de réparation N° | Eléments | Observations | Bon de réparation N° |
| Porte d'entrée | | | 3 | Salle de Bains | | Serviette toilette | | |
| 1 | Couloir | | Porte | | | Gant toilette | | |
| Planchis | | | Planchis | | | Drap de bain | | |
| Murs | | | Murs | | | Tapis de bain | | |
| Plafond | | | Plafond | | | Peignoir | | |
| Moquette | | | Sol | | | 4 | Chambre | |
| Interrupteurs | | | Interrupteurs | | | Porte | | |
| Eclairages | | | Eclairages | | | Planchis | | |
| Porte - miroirs | | | Radiateur | | | Murs | | |
| Mini - bar | | | Aspect général | | | Plafond | | |
| Porte - Bagages | | | | Lavabo | | Moquette | | |
| Aspect général | | | Propreté | | | Interrupteurs | | |
| | | | Robinetterie | | | Eclairages | | |
| 2 | W.C. | | Siphon | | | | Lit | |
| Porte | | | Produits d'acc. | | | Propreté | | |
| Planchis | | | Poubelle | | | Confection | | |
| Murs | | | | Baignoire | | Chevet + Lampe | | |
| Plafond | | | Propreté | | | Télécommande | | |
| Sol | | | Robinetterie | | | Annuaire | | |
| Interrupteurs | | | Siphon | | | | Mobilier - Décoration - Divers | |
| Eclairage | | | Flex. de douche | | | Armoire pendente | | |
| Propreté cuvette | | | Pompeau | | | Bureau + chaise | | |
| Fonctionnement | | | Rideau de douche | | | Sous-main | | |
| Porte - papier | | | Barre rideau | | | Papeterie | | |
| Présence papier | | | Joint | | | Cadre | | |
| Poubelle | | | Produits d'acc. | | | Téléphone | | |
| Brosse à toilette | | | | Miroir | | Télévision | | |
| Etiquette contrôlée | | | Propreté | | | Voilages | | |
| Odeur | | | Eclairage | | | Fenêtre, radiateur | | |
| Aspect général | | | | Eponges | | Odeur | | |
| | | | Porte-serviettes | | | Aspect général | | |

Nous constatons une reconstitution verbalisée du protocole actionnel de la tâche visible dans les réponses de l'apprentie évaluée par la gouvernante, ce qui tend à montrer que la part langagière du travail réalisé est présente sans être exprimée durant son accomplissement.

Nous partons donc de l'hypothèse que l'apprentie mobilise des moyens verbaux nécessaires à nommer l'ensemble des sous-tâches qui constituent le déroulement actionnel de la tâche (et à les expliquer), au cours de son évaluation, ce qui n'est possible que si ces mêmes moyens sont présents dans son « for intérieur » au cours de son travail.

Cette part langagière du travail réalisé s'incarne dans la mise en acte et se déclenche soit au cours de l'évaluation de la tâche qui nécessite une verbalisation, soit à la faveur d'une interruption de la tâche, prévisible ou non, comme nous l'avons vu plus haut. La langue participe donc de l'acquisition du protocole actionnel prescrit. Un bon opérateur doit aussi maîtriser cette part langagière car l'évaluation de son travail, tout comme la possibilité de réagir correctement à toute interruption ou événement prévisible ou non, nécessite d'y recourir. L'évaluation de la compétence professionnelle ne peut donc pas s'effectuer indépendamment de celle de la compétence langagière associée.

La part langagière intériorisée (PLI) relève aussi de l'hypothèse qu'il « existe une part de langage explicite dans les situations de communication auxquelles les agents de propreté doivent faire face, qui n'est pas toujours exploitée par les matériels pédagogiques des

¹⁹ Source : Hôtel d'application de Beuvry.

La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

formations à visée professionnelle » (Royer, 2019 : 236). Par conséquent, la PLI n'est pas nécessairement évaluée malgré son apport à l'accomplissement efficace de la tâche professionnelle. Cela reviendrait à évaluer une « pensée verbale » qui se manifeste durant le travail de l'opérateur.

La notion de « pensée verbale » est développée par Boutet qui affirme que « pour pouvoir penser à autre chose qu'aux gestes à effectuer, il faut que ceux-ci soient automatisés, incorporés, ce qui suppose un temps d'acquisition et d'apprentissage du poste [...] Il faut que la charge de travail et les cadences soient tolérables pour que l'exercice du langage intérieur soit possible » (Boutet, 2001 : 56). Ainsi, la PLI « permettra au futur professionnel de résoudre un problème ou de l'anticiper » (Royer, 2019 : 98), comme nous l'avons vu dans les deux extraits précédents.

Les ressources langagières des opérateurs contribuent à l'appropriation de la compétence professionnelle. Elles permettent de réaliser l'action « au même titre que la compréhension des consignes et des protocoles » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 64, cité par Royer, 2019 : 118).

3. La PLI : un praxéogramme professionnel ?

La PLI suit verbalement le déroulement de la tâche professionnelle et le protocole actionnel prescrit qui la commande. Ainsi, chaque micro-tâche qui se succède peut être verbalisée et faire l'objet d'une explication ou d'une justification.

La part langagière relève d'un schéma d'actions verbales mais aussi non verbales (gestes, sensations, attitudes...), correspondant à la représentation cognitive intériorisée que le sujet a du déroulement d'une interaction en milieu professionnel, ou praxéogramme. Le protocole actionnel constitue ainsi une planification de l'ordre des activités et des interventions verbales.

Ce schéma d'actions idéelles, verbales ou gestuelles est à la base du déroulement des activités quotidiennes ou professionnelles (Moirand, 1993 : 119). Il n'est pas forcément verbalisé mais intériorisé à chacune des étapes du protocole actionnel accomplies lors du déroulement de la tâche professionnelle. Il apparaît donc que la séparation entre tâche langagière, au sens de l'approche actionnelle et du CECRL, et tâche professionnelle définie à la fois comme procédure et résultat de l'action au travail (Normand, 1992), n'est pas pertinente. Il est préférable de parler alors de part langagière de la compétence professionnelle (Filliettaz, 2008 : 30) qui sera donc évaluée dès lors que cette dernière l'est aussi.

Le schéma suivant établit les liens entre cette part langagière et la tâche dont la compétence professionnelle permet la réalisation.

| | |
|---|--|
| <p>Part langagière : ensemble d'activités coordonnées par un même objectif de communication (Nunan : 1989)</p> | <p>Tâche professionnelle : But que l'utilisateur (ou opérateur) vise à atteindre assorti d'une procédure (ou plan ou script d'action) qui décrit les moyens pour atteindre ce but (Normand, 1992)</p> |
| <p>Compréhension des consignes Lecture de données Accompagnement Présentation Évaluation Correction</p> | <p>Préparation des ingrédients, instruments, matériaux... Geste professionnel Actes successifs / Protocole Routine Posture</p> |

Schéma n°2 : Part langagière et tâche professionnelle

Nous constatons combien la langue et les actes professionnels constituant la tâche apparaissent imbriqués : la compréhension des consignes passe par la maîtrise langagière et permet l'accomplissement du geste professionnel, la langue explique la posture et la routine de l'opérateur, le protocole actionnel est expliqué, verbalisé, prescrit et appliqué par l'expression langagière et sa compréhension... La pratique professionnelle qui s'exprime dans les opérations constituant les tâches a nécessité un apprentissage qui est passé par le vecteur linguistique et qui a nécessité une maîtrise de la langue de la part de l'apprentie, tout ne peut pas s'apprendre par simple imitation des gestes professionnels. De même préparer un matériel, prendre connaissance d'informations et de données nécessitent de recourir à la langue.

Par conséquent il convient de dégager plutôt la notion de « tâche langagière professionnelle » que nous pouvons illustrer par le schéma suivant.

La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

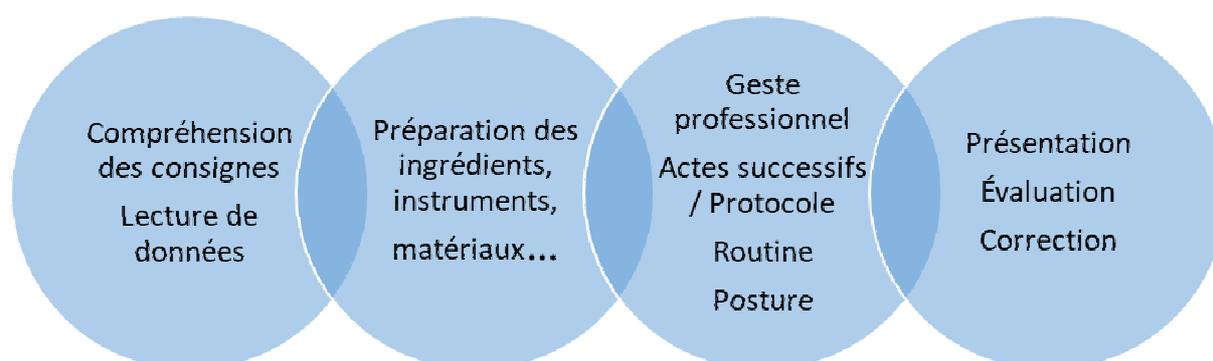


Schéma n°3 : La tâche langagière professionnelle

L'enchevêtrement des données langagières et des actes professionnels réalisés au cours du déroulement de la tâche s'effectue en recourant à des unités discursives mêlant actions non verbales et actes verbaux. La part langagière de la tâche professionnelle serait ainsi composée de pragèmes (Kasher, 1973 : 201-207), selon un déroulement normé et intériorisé.

Les pragèmes peuvent constituer des suites lors de tâches plus complexes, on parlera alors d'hyperpragèmes (Ehlich et Rehbein, 1972 : 232). Ici, la tâche du ménage de la chambre, associée à celle de son évaluation, pourrait relever de cette notion.

Le schéma suivant permet de définir ces pragèmes, unités discursives associées à la tâche de l'apprentie.

| ACTIONS NON VERBALES | ACTES VERBAUX |
|---|---|
| Vérification de la lampe Palpation du lit... | Non, il y avait deux ampoules dévissées - Ouais... - Il y avait télé et antennes de débranché - D'accord. Alors pour faire ton lit, ça été ? - Impeccable - T'as bien mis les trois épaisseurs ? |

Schéma n°4 : Pragèmes associés à la tâche d'évaluation du ménage de la chambre par la gouvernante

Dès lors que la langue et l'acte professionnel apparaissent indissociables et assemblés dans des (hyper)pragmèmes en situation de travail, l'évaluation professionnelle portera aussi sur la maîtrise des unités discursives. La compétence est évaluée dans la pratique combinée de la langue et des actes professionnels par l'utilisation et la combinaison des ressources matérielles et cognitives des opérateurs. Les compétences professionnelles sont décrites dans un modèle d'apprentissage fixé par la profession et l'organisme de formation (le lycée professionnel ici) et se répartissent entre mobilisation des ressources et maîtrise du protocole actionnel prescrit pour la réalisation des tâches.

La mobilisation des différentes ressources est constituée de l'autorégulation du travail, c'est-à-dire l'équilibre que l'opérateur maintient entre les différentes ressources qu'il doit utiliser, et la capacité à rendre compte de son travail en cas d'imprévu, d'erreur, d'interruption ou d'évaluation. Enfin la compréhension du protocole actionnel sanctionnera au final la réussite ou l'échec de la tâche et par voie de conséquence la qualité de son résultat et de l'organisation du travail par l'opérateur.

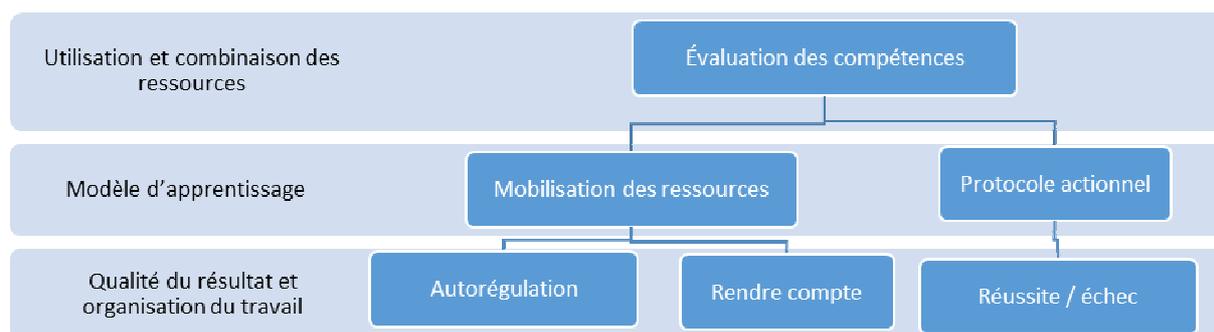


Schéma n°5 : L'évaluation des compétences professionnelles

Cette évaluation nous renvoie à la composition de la compétence professionnelle qui relève d'un amalgame complexe de savoirs et de savoir-faire acquis par la formation théorique, la pratique en stage, l'observation de mentors durant l'apprentissage en alternance et l'expérience faite d'essais, d'erreurs et de corrections.

Deux catégories de savoirs peuvent se dégager de cette composition : les savoirs déclaratifs qui renvoient au monde du travail et correspondent à la formation plus académique dispensée aux apprentis en cours, et les savoir-faire procéduraux qui réfèrent en particulier aux enchaînements explicites d'opérations agencées selon les protocoles actionnels définis par la profession (Le Boterf, 1994). Les savoirs déclaratifs comportent des connaissances factuelles sur l'accomplissement des tâches professionnelles, avec un certain lexique spécialisé par exemple, et les savoir-faire procéduraux se répartissent en « schèmes opératoires individuels

La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ?

développés par l'opérateur et en schèmes collectifs prescrits constituant des genres professionnels » (Clot, 2000 : 275).

Les schèmes sont définis comme des stocks de mise en actes et de mise en mots (Pastré, 2011) intervenant dans la composition des genres professionnels. Pour Vergnaud (2011 : 280-284), les schèmes sont composés de « règles d'action, de prises d'information et de contrôle, des buts et des sous-buts », des inférences en situations et des invariants opératoires appelés aussi concepts-en-acte ou théorèmes-en-acte (Lefelle, 2019).

Il est intéressant d'observer les composants du schème dans un discours d'un domaine professionnel pour opérer une prise de conscience de l'activité du professionnel. La verbalisation du schème permet aux professionnels d'accéder à une conceptualisation de son activité et à une compréhension des processus de pensée qui sont en jeu dans son activité professionnelle. Sur les schèmes, Le Boterf dit « ceux-ci ne sont pas directement visibles. Leur mise en mots ou en schéma est nécessaire pour y accéder et en constituer des objets de travail » (Le Boterf 2013 : 57).

Ainsi définie, la compétence professionnelle et sa composante langagière peuvent être évaluées selon un processus partagé par le professionnel et l'enseignant de langue dans le cadre d'une formation en alternance par exemple.

L'évaluation de la compétence professionnelle intègre nécessairement celle de la maîtrise langagière qui a permis l'appropriation du protocole actionnel et sa mise en œuvre dans des contextes où l'opérateur a dû aussi faire face à des interruptions et à des questionnements liés à la procédure d'évaluation de la tâche.

Cela passe par la décomposition de la compétence professionnelle qui fait apparaître cette imbrication avec la langue.

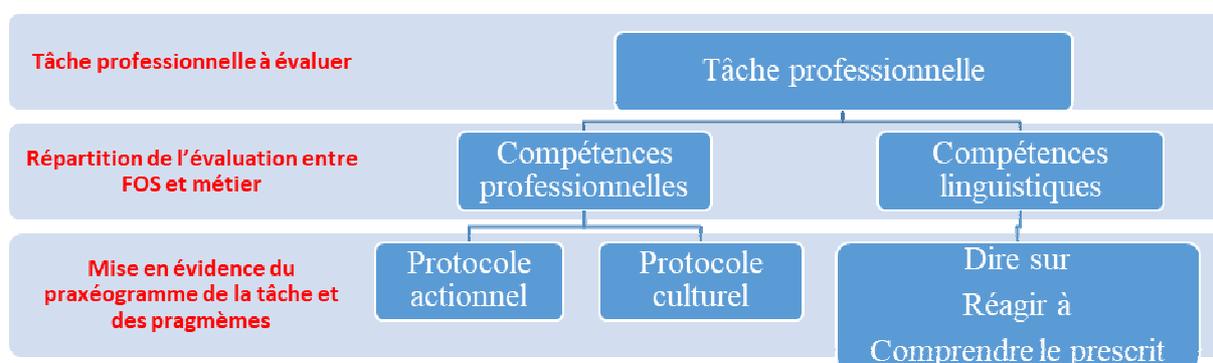


Schéma n°6 : Processus d'évaluation commune

L'évaluation porte donc sur l'ensemble du praxéogramme (Maingueneau et Charaudeau, 2002 : 461) professionnel défini comme un schéma d'ensemble d'actions verbales et non verbales correspondant à la « représentation cognitive intériorisée » (Ehlich et Rehbein, 1972 : 213) que l'opérateur ou l'apprenti a du déroulement protocolisé d'une interaction de travail polarisée autour de la tâche professionnelle.

L'évaluation de la maîtrise tant linguistique que méthodologique s'effectuera sur des tâches spécifiques au milieu professionnel et les opérateurs devront ainsi exprimer le praxéogramme et multiplier les situations inférentielles.

Tout processus de formation langagière en situation de travail doit donc intégrer et développer la compétence évaluative chez les apprenants / apprentis en les rendant réflexifs sur leur pratique professionnelle.

4. Conclusion

Comme nous l'avons vu à partir des extraits du corpus issu du référentiel de compétences langagières pour le secteur de l'hôtellerie, la part langagière de la compétence professionnelle comporte des actes verbaux exprimés et intériorisés.

Elle relève d'une association étroite avec les actions non verbales relevant de la pratique professionnelle selon un déroulement ordonné connu à l'avance et prescrit : le protocole actionnel (Mangiante et Meneses, 2016) dont la méthodologie et le déroulement dépendent aussi de règles traditionnelles issues de la profession et de la culture d'entreprise (protocole culturel).

Elle constitue donc un praxéogramme professionnel intériorisé sur lequel s'exercent deux niveaux d'évaluation : un niveau élémentaire fondé sur la performance automatique et un niveau d'excellence relevant de l'intégration professionnelle du sujet. Le premier niveau s'intéresse au processus et au résultat de la tâche conformément au protocole actionnel dans un contexte « habituel » en situation idéale d'exercice. Ici, la compétence évaluée y compris dans sa dimension langagière relève de la compréhension du protocole prescrit.

Le second niveau dépasse le prescrit et s'intéresse aux réactions lors d'interruption, de dysfonctionnement liés à l'imprévu, aux perturbations du contexte... La capacité de produire des inférences discursives et pragmatiques au moment de la tâche et de l'évaluation sera évaluée et la part langagière sera davantage exprimée. Ce second niveau relève du « savoir-agir » qui détermine le « bon » professionnel (Le Boterf, 1994 : 176).

Pour citer l'article :

MANGIANTE, J.-M., 2020, « La part langagière de la compétence professionnelle : quelle évaluation spécifique à concevoir ? », *Points Communs*, n°48, p. 67-80.

Bibliographie

- BOUTET, J., 2001, « Le Travail devient-il intellectuel », *Travailler*, vol 2, n°6, p. 55 - 70.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., 2002, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- CLOT, Y., 2000, « La fonction psychologique du collectif », in Benchekroun, T.-H. et Weill-Fassina, A. (éds.), *Le travail collectif en ergonomie. Perspectives actuelles*, Toulouse : Octares, p. 272 - 286
- EHLICH, K. & REHBEIN, J., 1972, « Zur Konstitution pragmatisher Einheiten in einer : Das Speiserestaurant », in Wunderlich, D. (éd.), *Linguistisch Pragmatik*, Frankfurt am Main, Athenäum, p. 209 - 254.
- FILLIETTAZ, L., 2008, « Compétences professionnelles et compétences langagières en situation de risque : la régulation langagière d'un "événement" en milieu industriel ». *Langage et Société*, vol 3, n°125, p. 11 - 34.
- FILLIETTAZ, L., 2005, « Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif », *Négociations*, vol 1, n°3, De Boeck supérieur.
- KASHER, A., 1973, « Words, Games and Pragmemes : A unified Theory of Speech Acts », *Logic, Language and Probability*, Dordrecht, p. 201 – 207.
- KERBRAT – ORECCHIONI, C., 1996, *La Conversation*, Paris : Seuil.
- LACOSTE, M., 2001, « Peut-on travailler sans communiquer », in Borzeix, A. et Frankel, B. (éds.), *Langage et Travail : communication, action, cognition*, CNRS édition, p. 21-53.
- LE BOTERF, G., 2013, *Construire les compétences individuelles et collectives: Le modèle : agir et réussir avec compétence, les réponses à plus de 100 questions* (6^e éd.). Paris : Eyrolles.
- LE BOTERF, G., 1994, *De la Compétence*, Paris : Les éditions d'organisation.
- LEFELLE, M., 2019, « Données authentiques dans le domaine de l'Aide à la personne et genre professionnel », *Action didactique*, n°3, p. 126-144.
- MANGIANTE, J.-M., 2018, « Evolution de la démarche FOS aujourd'hui : une ingénierie de formation en langue en contextes professionnel et académique », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 29, p. 23 - 36.

MANGIANTE, J.-M., 2017, « Discours et Action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et en FOU », in Tyne, H. (éd.), *Le Français en Contextes*, Perpignan : PUP, p. 27 - 41.

MANGIANTE, J.-M., 2011, « Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics », in Mangiante, JM. (éd.), *L'intégration linguistique des migrants : état de lieux et perspectives*, APU.

MANGIANTE, J.-M. & MENESES, L. (2016), « L'analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques », *Points Communs*, n°3, p. 25 - 43.

MOIRAND, S., 1993, « Quelles descriptions linguistiques dans les domaines de spécialité ? », *DELTA*, vol. 9, n°1, Sao Paulo, p. 113 - 128.

NORMAND, V., 1992, « Task modelling in HCI : purposes and means », Rapport de Recherche n° PTI/92-02, Thomson CSF, Division systèmes défense et contrôle.

PASTRÉ, P., 2011, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*, Paris : PUF.

ROYER, S., 2019, *Les interactions dans l'apprentissage des actes professionnels en hygiène et propreté : de l'analyse aux propositions didactiques en FLP-FOS pour les travailleurs migrants*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université d'Artois.

SPERBER, D. & Wilson, D., 1989, *La Pertinence*, Oxford : Blackwell.

VERGNAUD, G., 2011, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier, J.-M. (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 277 - 305.

Conception et validation de diplômes de français professionnel

Dominique CASANOVA, François RENAUD

Le français des affaires, Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France

Le français des affaires de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France (CCI Paris Ile-de-France) a pour vocation d'être au service des étudiants, professionnels et entreprises pour qui le français est ou sera un atout économique. Il s'appuie pour cela sur le savoir-faire des écoles de la CCI Paris Ile-de-France²⁰ et sur leur forte interaction avec le monde économique. Il accompagne les professeurs dans l'enseignement du français professionnel avec des formations²¹ et des ressources variées²² et il permet aux professionnels de valoriser leur capacité à travailler en français.

C'est pour répondre à ce dernier objectif que *Le français des affaires* propose une gamme de certifications en français professionnel dans différents domaines d'activité : affaires, relations internationales²³, tourisme-hôtellerie-restauration et prochainement santé. Il s'agit de domaines dans lesquels la compétence à communiquer en français représente un véritable atout professionnel pour une part significative de la communauté professionnelle²⁴, que ce soit pour communiquer avec des clients, des patients, des partenaires, des confrères ou des collaborateurs francophones. Dans l'élaboration de ses certifications, *Le français des affaires* a cherché à tenir compte des spécificités de la pratique langagière au sein de ces communautés professionnelles, tout en conservant un certain niveau de généralité, par l'évaluation des compétences transversales au sein du domaine concerné.

Parmi ces certifications, la personne souhaitant faire évaluer ses compétences de communication professionnelle choisira le diplôme le plus approprié à sa réalité professionnelle. Ainsi, une personne responsable des finances d'un hôtel aura probablement

²⁰ Écoles de management : ESSEC, ESCP Business School, HEC Paris ; écoles de formation aux métiers d'excellence : Gobelins (métiers de l'image), Ferrandi Paris (métiers de la gastronomie), Isipca (métiers du parfum).

²¹ *Le français des affaires* a notamment produit les contenus et assure l'exploitation de la plateforme IFos, dispositif porté par le ministère français des Affaires étrangères et l'Institut français (IF Paris), qui vise au développement de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS).

²² Fiches pédagogiques NumériFos, capsules vidéo sur le français professionnel, animation de la communauté « français professionnel » du réseau IFprofs.

²³ Le Diplôme de français des Relations internationales a été créé à la demande du ministère français des Affaires étrangères et de l'Organisation internationale de la Francophonie. Il a été réalisé avec la collaboration pédagogique du Département de français de l'Académie Diplomatique de Vienne.

²⁴ Il est en effet nécessaire de pouvoir toucher un public suffisamment large pour permettre la viabilité financière des certifications proposées.

davantage intérêt à passer un *Diplôme de français des Affaires* plutôt qu'un *Diplôme de français du Tourisme, de l'Hôtellerie et de la Restauration*.

Si les certifications proposées ne sont pas spécifiques à un métier, leur conception a toutefois nécessité :

- l'analyse des besoins langagiers et socioprofessionnels nécessaires à la réalisation de tâches de communication professionnelle transversales au sein de chacune des communautés considérées,
- la collecte de données langagières et socioprofessionnelles auprès d'acteurs représentatifs de ces communautés,
- et l'analyse de ces données en vue d'établir des référentiels des compétences langagières nécessaires pour réaliser les tâches professionnelles les plus pertinentes.

Cette démarche s'appuie sur celle proposée par Mangiante & Parpette (2004) pour la conception de cours en français sur objectif spécifique. Entreprise de manière suffisamment approfondie, elle devrait permettre la conception d'évaluations sur objectif spécifique (Douglas, 2000) ciblant les compétences langagières et socioprofessionnelles caractéristiques de l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers, par exemple pour juger de l'aptitude langagière d'un candidat pour un poste donné.

Dans leur version actuelle, les certifications du *français des affaires* cherchent à rendre compte de la capacité des candidats à utiliser efficacement le français, à l'oral et à l'écrit, dans les principales situations de communication professionnelle du domaine concerné. Elles évaluent leur compétence à communiquer en français dans le contexte professionnel général du domaine. Elles correspondent donc à une définition large de la langue sur objectif spécifique (O'Sullivan, 2006).

Dans cette communication, nous revenons sur les choix opérés par *Le français des affaires* dans le développement des diplômes de français professionnel et sur le processus de validation mis en œuvre pour apporter des garanties sur la qualité des évaluations réalisées, dans une démarche d'amélioration continue.

1. Quelles certifications pour quels publics

1.1. Des certifications pour accompagner la formation

Les diplômes de français professionnel sont des outils au service du développement des compétences langagières et culturelles en contexte professionnel, que ce soit dans un cadre de formation initiale, continue ou d'auto-apprentissage.

Ainsi, chaque gamme de diplômes relatifs à un domaine est accompagnée d'un livret (*Le français des affaires*, 2016) qui présente aux formateurs les principes pédagogiques à partir desquels ont été conçus les diplômes, le public concerné, le niveau et les compétences évaluées pour chacun des diplômes de la gamme, les activités constituant les épreuves et des suggestions de contenus pour un programme de formation incluant une préparation au diplôme du niveau ciblé.

Les formateurs ont également accès à des bibliographies, des exemples d'épreuves, des activités d'entraînement aux diplômes, ainsi qu'à des fiches pédagogiques et des ressources en français professionnel ou en français de spécialité et des capsules vidéos qui présentent les tâches essentielles à différents métiers ainsi que les qualités requises pour les exercer, tant au niveau langagier qu'au niveau de la posture professionnelle²⁵.

Par ailleurs, des tutoriels permettent aux candidats de se familiariser avec le format des épreuves et avec l'outil de passation électronique.

1.2. Public cible

Ces certifications s'adressent à un public de professionnels ou d'étudiants qui travaillent ou seront appelés à travailler en français et qui souhaitent valider leurs compétences acquises par un diplôme.

²⁵ Disponibles sur le site du *Français des affaires* et sur les sites partenaires de RFI savoirs et de TV5 Monde.

Tableau n°1 : Public cible des diplômes

| | Affaires | Relations internationales |
|--|--|--|
| Public cible (professionnels ou futurs professionnels) | Personnels des entreprises ou des administrations, dans toutes les fonctions qui les mettent en communication, à l'oral ou à l'écrit, avec des interlocuteurs francophones. | Employés des organisations internationales ou régionales ayant besoin d'utiliser le français dans leur contexte professionnel ; fonctionnaires nationaux participant aux travaux d'institutions internationales ou européennes ; journalistes. |
| | Tourisme-Hôtellerie-Restauration | Santé |
| | Professionnels de l'hôtellerie, du tourisme et de la restauration qui sont en contact avec des clients francophones. Par exemple, des réceptionnistes, agents d'escale, conseillers voyage, forfaitistes, guides touristique, animateurs, serveurs et chefs de rang. | Personnels des métiers de la santé, médicaux ou paramédicaux, exerçant dans des établissements de soins (hôpital, maison de retraite, centre de soins), en cabinet libéral ou dans des structures humanitaires. |

Compte-tenu du public ciblé, les diplômes de français professionnels concernent des candidats:

- de 16 ans ou plus,
- lecteurs ou scripteurs, avec un niveau minimal d'études secondaires recommandé,
- capables de saisir un texte sur ordinateur et d'utiliser la souris pour pointer un élément ou le déplacer,
- ayant une connaissance au moins théorique des réalités du monde professionnel.

Ces exigences ont été décidées par *Le français des affaires* pour garantir une bonne adéquation entre le format envisagé pour les certifications et le public auquel elles sont

destinées. Elles ont également permis au *français des affaires* de proposer ces certifications exclusivement au format électronique, l'ordinateur étant devenu incontournable dans le monde professionnel pour les domaines ciblés par les diplômes.

1.3. Approche

L'évaluation s'inscrit dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire que le candidat doit réaliser, dans chaque activité du diplôme, une tâche de communication professionnelle définie par un contexte, la situation professionnelle, et un ou plusieurs objectifs de communication. Pour réaliser cette tâche, il doit mobiliser, de manière stratégique, ses compétences de réception, de médiation, de production et/ou d'interaction. L'activité d'évaluation ne consiste plus à lire ou à écouter pour comprendre, mais à comprendre (ce qu'on lit ou écoute) pour agir. Ainsi, l'évaluation porte non seulement sur la maîtrise des moyens langagiers mais aussi sur le degré de réalisation de la tâche de communication professionnelle.

L'évaluation porte sur des compétences intégrées : la tâche de communication réalisée par le candidat prend la forme d'une production, écrite ou orale, conditionnée par la compréhension de documents professionnels, écrits ou oraux, et par la sélection et la reformulation des informations nécessaires à la réalisation de la tâche.

L'adéquation aux réalités professionnelles transparaît non seulement dans le choix des documents supports, l'authenticité de leur forme et de leur contenu, mais également dans le caractère réaliste des mises en situation et des tâches de communication à réaliser. En conséquence, les activités proposées placent toujours le candidat dans la situation d'un professionnel du domaine concerné en relation avec les différents interlocuteurs.

1.4. Relation au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Les diplômes de français professionnel s'inscrivent donc dans l'approche préconisée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, chapitre 2). Ils s'appliquent aux situations professionnelles les plus transversales, courantes et emblématiques du domaine professionnel considéré. Ceci a un impact sur les thèmes de communication, les tâches communicatives et les activités de communication langagières considérés.

Or le CECR ne propose pas d'échelles d'activités caractéristiques du monde professionnel et, dans sa version d'origine, les activités langagières de médiation étaient sous-représentées, lacune comblée récemment dans un volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018).

Par ailleurs, certaines capacités de communication langagières utiles pour le monde professionnel ne sont pas décrites ou valorisées dans le CECR. Par exemple, l'écrit professionnel renoncera souvent à des « qualités » littéraires pour améliorer la lisibilité du texte en réduisant la variété ou la complexité des structures ou en mobilisant préférentiellement des structures spécifiques, comme la nominalisation, ou des modalités discursives particulières, comme la structuration du discours via les titres et sous-titres.

La relation des diplômes au CECR est par conséquent relativement souple. Comme l'écrivent Fulcher & Davidson (2007 : 373) en citant le CECR, de tels « modèles » ne peuvent être utilisés directement pour la conception de tests mais sont plutôt des sources à partir desquelles il est possible de sélectionner des éléments pour les inclure dans un référentiel d'évaluation.

Le français des affaires a ainsi conçu ses référentiels de compétences langagières et d'évaluation en se référant au CECR pour positionner sur les échelles de compétences les savoir-faire langagiers mobilisés pour une réalisation minimale de la tâche, au sens de minimalement efficace.

2. La démarche de conception

2.1. Référentialisation

L'analyse des besoins langagiers a été menée à partir des résultats d'observations de terrain, qui ont consisté en la collecte et l'analyse de discours professionnels²⁶ authentiques. Elle a permis l'identification et la description de tâches d'emploi de la langue en contexte professionnel (Bachman & Palmer, 2010 : 60-62) et représentatives du domaine considéré. Ces tâches ont ensuite été classées, en référence au CECR, sur un continuum de difficulté, en tenant compte de l'analyse des contenus de manuels d'apprentissage en français professionnel²⁷, pour constituer :

²⁶ « Discours » tels qu'ils apparaissent dans les échanges oraux ou écrits, en direct ou en différé, entre les différents interlocuteurs possibles d'une situation de communication professionnelle.

²⁷ Une bibliographie est disponible sur le site du *Français des affaires* à l'adresse <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/professeurs/ressources/biblio-sitographies/>

- un référentiel de compétences langagières qui a servi de support à l'élaboration des suggestions de programmes (*Le français des affaires*, 2016);
- un référentiel d'évaluation, proposant des « activités » ou tâches d'évaluation, renvoyant à des tâches de communication transversales caractéristiques du domaine et permettant une couverture large des savoir-faire langagiers décrits dans le référentiel de compétences langagières.

Ce travail de référentialisation (Figari, 2014) a été mené à partir d'une réflexion sur la compétence à communiquer en contexte professionnel, que *Le français des affaires* définit comme la capacité à :

- comprendre, au sens d'identifier et interpréter correctement les informations nécessaires (par exemple comprendre la réclamation d'un client) ;
- pour agir, au sens d'apporter l'information nécessaire et suffisante pour traiter une problématique, avec une dimension d'efficacité et d'économie, en utilisant des règles standards de présentation et en adaptant son discours à son interlocuteur — l'accent est mis sur la médiation — (par exemple en vue d'apporter la réponse la plus adaptée et d'améliorer le processus de management de la relation client).

La réalisation de la tâche professionnelle sollicite donc également des connaissances discursives apparentées à des connaissances socioprofessionnelles, des facultés cognitives de traitement de l'information et des facultés métacognitives de pré-planification, d'exécution, de contrôle et de remédiation. La dimension stratégique est en effet importante et pertinente pour le monde professionnel, car la communication en milieu professionnel recherche la plus grande efficacité.

Pour ce travail de description, *Le français des affaires* s'est référé au modèle de compétence communicative proposé par Celce-Murcia et al. (1995)²⁸. Ce modèle place la composante discursive dans une position centrale où les ressources lexico-grammaticales, les habiletés organisationnelles et *actionnelles* et le contexte socioculturel se rejoignent et façonnent le discours. Le terme *actionnel* correspond ici davantage à ce que le CECR nomme fonctionnel²⁹ et est défini par les auteurs comme la compétence à transmettre et à comprendre l'intention de communication en exécutant et en interprétant des ensembles d'actes de parole. Pour éviter

²⁸ Le modèle de compétences langagières communicatives du CECR (chapitre 5) aurait pu être utilisé à cette fin, mais il nous a semblé plus pertinent de centrer notre description sur la compétence discursive, en intégrant les compétences stratégiques (qui sont réparties dans le CECR au chapitre 4, selon les activités langagières considérées).

²⁹ Le volume complémentaire du CECR parle d'ailleurs de compétence fonctionnelle/actionnelle en page 136.

- la compétence linguistique : syntaxe, morphologie, lexique, phonologie, orthographe ;
- les connaissances préalables, qui correspondent dans notre contexte à la connaissance du domaine professionnel qui est mobilisée dans la réalisation de tâches de communication professionnelle.

L'individu utilise par ailleurs sa compétence stratégique, vue comme un répertoire disponible de stratégies communicatives (réalisation approximative, gain de temps, appel à l'aide, vérification de la compréhension...) cognitives (surlignage, prise de notes, organisation des idées...) et métacognitives (pré-planification, contrôle, remédiation) qui permet à un locuteur compétent de négocier le sens des messages, de résoudre des ambiguïtés ou de compenser des lacunes dans n'importe laquelle des autres compétences.

L'annexe 1 présente un exemple d'utilisation du modèle pour description d'une activité du *Diplôme de français des Affaires B2*, qui illustre cette focalisation sur la compétence discursive.

2.2. Compétences évaluées

Chaque *Diplôme de français professionnel* évalue deux compétences complémentaires : la compétence à comprendre et traiter de l'information et la compétence à interagir à l'oral.

La première compétence renvoie à des tâches langagières où l'interaction est en temps différé et dont le contenu des échanges est davantage contrôlé. Le candidat construit seul son discours, sur la base des messages à traiter et des consignes de réalisation sans perdre de vue son interlocuteur, par exemple le client ou le fournisseur à qui est destiné le discours, même si ce dernier n'intervient pas dans l'échange en direct. Les documents à traiter peuvent revêtir des formes écrites ou orales variées. C'est la capacité du candidat à traiter une variété et/ou une masse d'informations, c'est à dire à comprendre les informations, à les mettre en relation par rapport à une problématique précise (identifier les informations en tant qu'elles participent à la définition de la problématique ou à sa solution et sélectionner les informations nécessaires et suffisantes) et à les réorganiser et à les reformuler pour produire un discours efficace en respectant des contraintes qui est évaluée.

La seconde compétence se distingue par sa dimension interpersonnelle et interactive « en temps réel », avec nécessité d'adapter son discours et son attitude aux réactions de l'interlocuteur. Le candidat a par ailleurs une plus grande latitude dans sa production

langagière : il y a une plus grande variété de productions correctes possibles, plus de créativité, plus de stratégies mobilisables, comme le recours au non verbal et/ou à l'accentuation du discours.

2.3. Les tâches d'évaluation

Chacune des compétences est évaluée au moyen de tâches intégrées. Il s'agit de prendre connaissance des informations contenues dans des documents écrits ou des messages oraux, de les interpréter et de sélectionner les informations pertinentes pour la réalisation de la tâche de production d'un document professionnel ou d'interaction orale en contexte professionnel.

Il s'agit donc principalement de tâches de médiation : dans le monde professionnel, on ne se contente pas de lire ou d'écouter pour comprendre, mais davantage de comprendre un discours pour en faire quelque chose, souvent de manière médiée. Dans cet esprit, traiter une réclamation client ne requiert pas simplement la compréhension de la plainte, mais également la production d'une réponse de la société au client. La pertinence de la réponse apportée dépendra du degré de compréhension de la réclamation, mais c'est le texte produit qui constitue l'actualisation principale de la tâche de communication professionnelle et le candidat doit tenir compte de la nature de l'interlocuteur (un client) dans l'élaboration de la réponse³⁰. Lors d'une interaction orale également, la prise en compte de l'interlocuteur dans la production du discours est essentielle au succès de la tâche de communication professionnelle. Les tâches définies pour chaque niveau des diplômes de français professionnel permettent de couvrir un panel large des principaux savoir-faire langagiers nécessaires à la communication professionnelle dans le domaine et réalisables au niveau CECR de compétence ciblé. L'annexe 2 présente la matrice retenue pour l'ensemble des diplômes.

2.4. Les critères d'évaluation

À l'exception du *Diplôme de français des Affaires A1*, tous les diplômes comportent au moins une activité aboutissant à une production écrite dans la section « Comprendre et traiter de

³⁰ Le candidat mobilise pour cela sa compétence socio-culturelle, en interaction avec sa compétence discursive. Cet aspect est pris en considération par le premier critère d'évaluation, intitulé « Adéquation du texte au format demandé », comme le montre l'extrait des spécifications en annexe 1.

l'information »³¹. Ces activités, ainsi que l'ensemble des activités de la section « Interagir à l'oral », sont évaluées au moyen d'une grille d'évaluation analytique à échelles descriptives (Scallon, 2004). Une telle grille est composée de critères d'évaluation qui permettent d'apprécier la performance selon différents aspects renvoyant au modèle de référence de la compétence évaluée. Chaque critère est évalué selon son degré de maîtrise et la grille fournit une description de ce qui caractérise chacun des degrés de maîtrise pour le critère (on parle d'échelle descriptive pour l'évaluation du critère).

Afin de mettre clairement en avant l'importance à accorder aux aspects de réalisation de la tâche (perspective actionnelle), *Le français des affaires* fait une distinction entre ce qui relève de la pragmatique, en englobant sous ce vocable les dimensions socioprofessionnelles, actionnelle et discursive, et ce qui relève de la linguistique (maîtrise des outils linguistiques).

Les premiers critères des grilles d'évaluation renvoient à des compétences actionnelles, discursives et socioprofessionnelles, ainsi qu'à une capacité à traiter de l'information, c'est-à-dire à identifier l'information pertinente. Les autres critères concernent la mise en œuvre d'outils langagiers qui sont au service de la tâche et relèvent de la compétence linguistique.

Dans un souci d'harmonisation et d'efficacité, *Le français des affaires* a opté pour l'utilisation, dans la mesure du possible, de grilles d'évaluation génériques. Ainsi, toutes les productions écrites des candidats sont évaluées selon les mêmes quatre critères et toutes les interactions orales sont évaluées selon les cinq mêmes critères. L'annexe 3 explicite chacun des critères d'évaluation.

2.5. Correction et restitution des résultats

Les activités à correction automatique, proposées dans les diplômes de niveau A1, A2 et B1, sont notées directement par la plateforme de passation des tests. Les règles de notation de ces activités sont les suivantes :

- au sein d'une même activité, chaque bonne réponse rapporte le même nombre de points. Toute mauvaise réponse ou absence de réponse est créditée de 0 point ;
- chacune des activités est notée sur un même nombre total de points, indépendamment du nombre de questions la composant.

³¹ C'est notamment le cas pour l'ensemble des activités *Comprendre et traiter l'information* des diplômes ciblant les niveaux B2 et C1.

L'application de ces règles permet l'obtention d'un score brut total, qui est ensuite converti en un score standardisé sur l'échelle de référence pour cette partie du diplôme. Les règles de conversion peuvent varier d'une version à l'autre du diplôme pour tenir compte d'éventuelles différences de difficulté entre les activités.

Les productions écrites des candidats sont évaluées par une équipe internationale d'évaluateurs coordonnée par *Le français des affaires*. Les interactions orales sont évaluées une première fois en contexte, par l'animateur de l'épreuve, puis hors contexte par un membre de l'équipe internationale d'évaluateurs, sur la base de l'enregistrement audio de l'épreuve. Dans les grilles d'évaluation écrite ou orale, chacun des critères se voit accorder la même importance et les échelons de notation sont identiques. Cependant, le score brut résultant est transformé en un score standardisé de façon différente selon les types d'activité. Les concepteurs ont en effet parfois attribué une importance variable selon le type d'activité conduisant à une production écrite³². Cette transformation pourra également permettre la prise en compte de différences éventuelles de difficulté entre versions d'un même type d'activité ou d'informations sur la sévérité des évaluateurs mobilisés.

À partir des scores standardisés, *Le français des affaires* émet à l'attention du centre de passation un tableau de résultats comportant :

- pour la compétence *Comprendre et traiter de l'information*, le score standardisé global pour les éventuelles activités à correction automatique, le score standardisé de chacune des activités conduisant à une production écrite ainsi qu'un score total (sur 100), somme des scores standardisés,
- pour la compétence *Interagir à l'oral*, la somme des scores standardisés des deux interactions, sur 100,
- un score total, moyenne des scores aux deux épreuves, sur 100,
- le résultat final : non reçu(e), reçu(e) ou reçu(e) avec mention.

La réussite au diplôme nécessite que le score total soit supérieur ou égal à 60, avec un score minimal de 50 à chacune des deux épreuves, ce qui limite la possible compensation entre épreuves. Pour obtenir la mention, le candidat doit obtenir un score total supérieur ou égal à 80.

Le centre agréé communique ces informations détaillées aux candidats, qui leur permettent d'identifier leur degré de performance pour les différents types d'activité. Seuls les candidats

³² Un poids un peu plus important a été accordé aux activités les plus répandues (ex. rédiger un courriel ; rédiger un court rapport) par rapport aux activités moins courantes dans un contexte professionnel (ex. rédiger une lettre de motivation).

ayant réussi l'examen se voient adresser un code d'accès à leur diplôme, au format électronique. Le diplôme mentionne simplement l'intitulé de la certification, l'identité du candidat et l'éventuelle obtention d'une mention.

3. La démarche de validation

Au-delà de la validation initiale des prototypes par des experts, différentes actions ont été entreprises pour apporter des garanties sur la validité du dispositif d'évaluation. La validation étant un processus continu qui s'inscrit dans une démarche d'amélioration, d'autres actions restent à entreprendre.

3.1. La place des experts

Les lignes directrices d'ALTE pour le développement de tests de langue sur objectif spécifique accordent une place importante à la présence d'experts dans la phase de développement des tests : « However, close collaboration with subject and context experts is crucial throughout the whole development process of LSP tests and should be taken into consideration from the start of test development³³ » (ALTE, 2018).

Trois catégories d'experts y sont considérées : les experts en évaluation, les experts du domaine (*subject experts*) et les experts du contexte (*context experts*).

- Experts du domaine : praticiens du domaine : par exemple consultante en entreprise ; directeur d'établissement hôtelier ; restaurateur ; diplomate ; médecin ; sage-femme, etc., consultés dans la phase de spécification et de prototypage des diplômes pour valider le réalisme des situations, des tâches et des documents supports ;
- Experts du contexte : Comité scientifique du français des affaires (enseignants-chercheurs universitaires francophones spécialistes du français sur objectifs spécifiques) ; auteurs de méthodes d'enseignement en français de spécialité ; enseignants et/ou ingénieurs pédagogiques en français de spécialité, etc., consultés

³³ « Cependant, une étroite collaboration avec des experts du domaine matière et du contexte est cruciale tout au long du processus de développement d'outils d'évaluation sur objectifs spécifiques et doit être considérée dès le début du développement de ces outils. »

dans la phase de spécification et de prototypage des diplômes pour valider le positionnement des activités-types sur les échelles du CECR, la faisabilité des activités d'évaluation, la lisibilité des consignes, etc.

- Experts en évaluation : équipes des départements *Innovation pédagogique*, *Développement scientifique* (psychométrie), *Innovation numérique* (systèmes d'information) et *Communication* (expérience utilisateur) du *Français des affaires*.

3.2. Expérimentation du prototype

L'étape suivante de validation a consisté en l'expérimentation de chacun des prototypes auprès d'échantillons représentatifs de la population cible, à savoir des étudiants et professionnels du domaine ciblé, de langue maternelle étrangère et répartis dans différents pays.

Chaque participant a réalisé les activités de la section *Comprendre et traiter l'information* et/ou *Interagir à l'oral* du diplôme le concernant et rempli un questionnaire permettant de collecter des informations sur son profil³⁴ et son point de vue sur le prototype³⁵. Les passations des activités de la section *Interagir à l'oral* ont été enregistrées pour disposer d'échantillons.

Les centres ayant été mobilisés pour l'expérimentation ont également été invités à faire part de leur opinion sur l'examen, sa réception par les candidats, la simplicité de son organisation, la clarté des consignes, le niveau des documents supports, la correspondance des activités au monde professionnel et sur l'intérêt de la certification.

L'analyse des réponses des candidats et des centres d'examen a permis de s'assurer de l'adéquation du niveau de difficulté des activités et que les activités conduisant à une production écrite permettaient d'observer les éléments langagiers attendus et de les évaluer au moyen de la grille d'évaluation. Les productions écrites et orales ont été évaluées par plusieurs responsables pédagogiques du *français des affaires* pour tester le contenu des grilles d'évaluation, reformuler certains descripteurs afin d'éliminer certaines ambiguïtés et délimiter

³⁴ Genre, âge, pays de résidence, langue maternelle, activité professionnelle, niveau d'études, domaine d'activité, expérience professionnelle.

³⁵ Interface du logiciel de passation, difficultés techniques rencontrées, adéquation de la durée, clarté des consignes, adéquation et difficulté des documents supports, difficulté et réalisme des activités, utilité perçue de la certification.

plus précisément la portée de chacun des critères d'évaluation et les types d'observables pertinents.

3.3. Industrialisation

Parallèlement à l'expérimentation de la première gamme des diplômes au format électronique (*Diplômes de français des Affaires*), *Le français des affaires* a formalisé ses procédures de conception, de validation pédagogique et d'édition du matériel de test, pour disposer d'une chaîne de production permettant de satisfaire une utilisation à grande échelle.

Pour les premières épreuves officielles, la fixation des points de césure sur les échelles de scores bruts des activités à correction automatique s'est faite au moyen de jugements d'experts. Par la suite, pour les niveaux B1 à C1 du *Diplôme de français des Affaires*, dont la diffusion est plus importante, une procédure de pré-tests a été mise en œuvre pour recueillir des réponses de futurs candidats ou de participants au profil similaire afin d'éprouver les nouvelles activités avant utilisation dans des sessions officielles³⁶. Le traitement psychométrique des résultats aux pré-tests permet d'écarter avant usage les activités ou des éléments d'activité au fonctionnement non satisfaisant et d'estimer la difficulté des différentes activités. Ces estimations sont utilisées dans l'assemblage des futures épreuves pour que les différentes versions soient de difficulté semblable et afin de déterminer le score de césure sur l'échelle des scores bruts pour les activités à correction automatique du *Diplôme de français des Affaires* B1.

Les productions recueillies lors de l'expérimentation ont permis de constituer les premières ressources destinées à l'accompagnement et à la standardisation des évaluateurs. La procédure de sélection et d'accompagnement des évaluateurs a ainsi pu être déployée au lancement des diplômes et s'est enrichie progressivement. Le lecteur intéressé pourra se référer à l'article « Sélection, formation et suivi des examinateurs des Diplômes de français professionnel » proposé par Mommée & Diogo dans cet ouvrage.

La procédure de correction prévoit une double évaluation des productions écrites et orales ainsi qu'une phase de jury. La double évaluation permet de recueillir de l'information sur les écarts d'appréciation entre évaluateurs et sur leurs profils de sévérité. La phase de jury permet

³⁶ Pour des raisons de faisabilité, cela est limité aux activités de l'épreuve *Comprendre et traiter de l'information*.

de décider du résultat final en cas de différence d'appréciation importante, mais également d'analyser des cas qui pourraient relever d'anomalies ou de repérer des productions atypiques qui peuvent être exploitées dans le cadre de l'accompagnement des évaluateurs (Mommée & Diogo, 2020).

Enfin, les résultats des candidats aux différentes activités font régulièrement l'objet de traitements psychométriques pour contrôler la qualité du matériel de test (capacité discriminatoire des items, difficulté des activités, absence de biais liés au genre) et des évaluations proposées (accord inter-évaluateurs, cohérence des résultats aux différentes activités).

3.4. Labellisation et alignement sur le CECR

Le français des affaires est membre de plein droit de l'association ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) depuis 2008. Cette association regroupe les principaux concepteurs de tests et de diplômes de langue en Europe, soit un réseau de professionnels qui se sont accordés sur un ensemble de normes de qualité que devrait respecter tout dispositif officiel d'évaluation. Afin d'obtenir et de conserver leur statut, les membres de plein droit doivent faire auditer par un pair au moins un de leurs dispositifs d'évaluation tous les cinq ans, afin de prouver qu'ils mettent en œuvre les normes communes. Cela leur permet d'obtenir le label qualité *Q Mark* pour le dispositif audité.

Le français des affaires a ainsi fait auditer à deux reprises le *Test d'évaluation de français - TEF*, et en 2018 le *Diplôme de français des Affaires* pour les niveaux B1 à C1, qui sont suffisamment diffusés pour permettre l'organisation de pré-tests et la mise en œuvre d'analyses psychométriques systématiques.

La procédure d'audit consiste en la construction d'un argumentaire qualité apportant des éléments de preuves du respect de chacune des 17 normes de l'association³⁷. Cet argumentaire, dont la rédaction nécessite notamment la formalisation des différentes procédures mises en œuvre dans le cadre du dispositif d'évaluation, est soumis au regard d'un pair désigné par l'association dans le cadre d'un audit destiné à vérifier la réalité des affirmations et de porter un avis sur le respect ou non des normes. Le comité permanent de

³⁷ Ces normes sont disponibles en plusieurs langues à l'adresse <https://fr.alte.org/Materials> (consulté le 26/08/2020).

l'association, qui se réunit deux fois par an, étudie chaque dossier d'audit et délivre le résultat final de l'audit.

Une de ces normes porte spécifiquement sur l'alignement éventuel du test ou diplôme à un cadre de référence externe : « Si vous déclarez que l'examen est relié à un système de référence externe (par exemple le cadre européen commun de référence), vous êtes en mesure de prouver l'alignement de l'examen sur ce système. »

Afin d'y apporter une réponse, *Le français des affaires* s'est fait accompagner par une doctorante de l'université d'Artois en cotutelle avec l'université de Mons, Aurélia Devulder, pour une mise en correspondance approfondie des spécifications du test avec le CECR et a mené une expérimentation en mobilisant un panel d'enseignants familiers du CECR et de l'évaluation standardisée (*Le français des affaires*, 2018). Cette expérimentation a permis de confirmer la pertinence du niveau CECR associé à chacun des diplômes et les points de césure proposés pour la réussite des différents types d'activité.

3.5. Validation continue

Dans le cadre d'une démarche de validation continue, *Le français des affaires* entreprend des analyses de données et mène des expérimentations qui lui permettent de vérifier des hypothèses ou d'identifier des pistes d'amélioration.

Les premières études menées étaient liées au format du diplôme, à la fois numérique et constitué d'activités à correction automatique sous forme de tâches susceptibles d'introduire une dépendance entre les items d'une même tâche. Deux études successives (Casanova et al., 2018, Casanova et al., 2019) ont permis de montrer que la présence de différents formats d'items à correction automatique n'introduisait pas de variance non souhaitée dans les résultats. Ces deux études ont également permis d'identifier un modèle psychométrique plus approprié pour rendre compte des qualités métriques de cette partie de l'épreuve et déterminer les points de césure.

Les résultats de ces études et l'analyse des temps consacrés par les candidats aux différentes activités et de leurs résultats ont par ailleurs convaincu *Le français des affaires* de la nécessité de temporiser séparément les trois séries d'activités de l'épreuve *Comprendre et traiter l'information* : comprendre et traiter l'information écrite, comprendre et traiter l'information orale, interagir à l'écrit. Le fait que ces activités bénéficiaient initialement d'un temps de réponse commun était en effet susceptible d'introduire une variance liée à la capacité des

candidats à gérer leur temps, reliée à une dimension non langagière, et ne permettait pas de rendre compte adéquatement de la difficulté de chacune des activités.

Par ailleurs l'analyse des accords entre correcteurs a mis en évidence des différences d'appréciation plus marquées pour les productions écrites de la deuxième activité du *Diplôme de français des Affaires B2*. Cela a conduit *Le français des affaires* à mettre en place une expérimentation pour étudier dans quelle mesure ces écarts pouvaient être réduits en modifiant la grille proposée pour l'évaluation (Aw et al., 2020).

3.6. Reconnaissances

Les démarches rigoureuses mises en œuvre pour la conception et la validation des diplômes de français professionnel ont permis au *français des affaires* d'obtenir la reconnaissance de ses certifications par un ensemble d'institutions gouvernementales (ministères de l'Intérieur français et lituanien, ministères des Affaires étrangères français et autrichien, Secrétariat national suisse pour l'immigration, Secrétariat d'État suisse à la formation, à la recherche et à l'innovation, ministères de l'Éducation de Hongrie et d'Italie), académiques (CEMS - The Global Alliance for Management Education, Università Luigi Bocconi - Italie, Duke University - États-Unis, MGIMO – Russie, HEC Paris – France, et plus de 100 autres universités et écoles de management dans le monde), ou intergouvernementales (Organisation Internationale de la Francophonie).

Ces reconnaissances, qui renforcent les enjeux associés à la passation des diplômes de français professionnel, encouragent *Le français des affaires* à redoubler d'efforts pour l'amélioration continue de la qualité de ses dispositifs d'évaluation.

Conclusion

Cette communication fait clairement écho au titre de la conférence d'ouverture de la journée d'études : « Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective » (Demeuse, 2020).

Dans un contexte d'utilisation à grande échelle, qui suppose leur reconnaissance par une variété d'acteurs, l'élaboration de dispositifs d'évaluation en français professionnel doit s'appuyer sur une démarche rigoureuse de conception et de validation.

La phase de conception donne tout son sens au dispositif d'évaluation et permet de clarifier les conditions de son utilisation : public cible, compétences évaluées, interprétation des résultats. La phase de validation permet d'apporter des garanties sur la validité des résultats délivrés et la consistance de la mesure. Il s'agit toutefois d'un processus continu d'accumulation de preuves, qui pousse à réinterroger le construit du test, à le préciser et à adapter le dispositif d'évaluation pour en renforcer la cohérence d'ensemble.

Une telle entreprise nécessite de mobiliser un ensemble varié d'acteurs, apportant des expertises différentes et complémentaires et durablement disponibles. *Le français des affaires* a la chance de pouvoir compter pour cela sur l'appui de son Comité scientifique, de partenaires comme l'École des Hautes Études Internationales de Vienne et d'un réseau d'experts de l'enseignement du français professionnel et de représentants des différents domaines d'activité.

Pour citer l'article :

CASANOVA, D., & RENAUD, F., 2020, « Conception et validation de diplômes de français professionnel », *Points Communs*, n°48, p. 81-109.

Bibliographie

ALTE, 2018, *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests. A supplement to the Manual for Language Test Development and Examining*, Cambridge, ALTE.

AW, A., CASANOVA, D. & DEMEUSE, M., 2020, « L'accord inter-évaluateurs dépend-il de la grille d'évaluation utilisée ? », Actes du 32e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe), Casablanca, Maroc.

BACHMAN, L. & PALMER, A., 2010, *Language Assessment in Practice*, Oxford, Oxford University Press.

CASANOVA, D., AW, A. & DEMEUSE, M., 2018, « Quand le numérique défie la mesure. Comment veiller à la qualité de certifications en langue professionnelle au format numérique ? », Actes du 30e colloque international de l'Association pour le Développement

des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe), Belval, Luxembourg, p. 373-386.

CASANOVA, D., KADDACHI, L., AW, A. & DEMEUSE, M., 2019, « Comment vérifier la dimensionnalité des outils d'évaluation ? », Actes du 31e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe), Lausanne, Suisse.

CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z. & THURRELL, S., 1995, « Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications », *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n°2, p. 5–35.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Coe.

DEMEUSE, M., 2020, « Évaluer le français professionnel, une affaire de professionnels et une entreprise collective », *Points Communs*, vol. 48, p. 9-25.

DOUGLAS, D., 2000, *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge, CUP.

FIGARI, G., 1994, *Évaluer, quel référentiel ?*, Bruxelles, De Bœck – Wesmael.

FULCHER, G. & DAVIDSON, F., 2007, *Language Testing and Assessment: an advanced resource book*, Londres et New-York, Routledge.

LE FRANÇAIS DES AFFAIRES, 2016, *Diplômes de français des Affaires. Présentation des Diplômes et suggestions de programmes*, Paris, Le français des affaires.

LE FRANÇAIS DES AFFAIRES, 2018, *Mise en correspondance du Diplôme de français des Affaires et du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Rapport interne, Paris, Le français des affaires.

MANGIANTE, J. M. & PARPETTE, C., 2004, *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MOMMÉE, A., & DIOGO, A., 2020 « Sélection, formation et suivi des examinateurs des Diplômes de français professionnel », *Points Communs*, vol. 48, p. 111-125.

O'SULLIVAN, B., 2006, *Issues in Testing Business English: the Revision of the Business English Certificates*, Studies in Language Testing vol. 17, Cambridge, UCLES/Cambridge University Press.

SCALLON, G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

Annexe n°1 : Extrait des spécifications de l'activité 2 du Diplôme de français Affaires B2

| | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------|----|-------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Domaine | Affaires | Niveau | B2 | Composante | Comprendre et traiter l'information | Type d'activité | 2 Traiter l'information orale |
| Tâche | Rédiger un compte-rendu d'une intervention orale | | | | | Durée | 25 mn |
| Focus | Tâche intégrée nécessitant l'identification des informations essentielles d'une présentation orale formelle sur une thématique du monde professionnel, leur organisation et leur restitution dans un format approprié au contexte professionnel. | | | | | | |
| Description | Le candidat écoute et peut réécouter une intervention orale d'une durée d'environ 3'20, soit environ 530 mots, sur une thématique professionnelle. Il doit rédiger un compte-rendu de l'intervention en suivant un plan prédéfini (document de réponse pré-rempli avec un titre et des sous-titres). | | | | | | |
| Mise en situation (écrite) | <p>La mise en situation, d'environ 90 mots, identifie clairement le contexte de réalisation de la tâche, son objectif, le sujet de l'intervention, l'identité et la fonction de l'intervenant principal.</p> <p>Exemple :</p> <p>Vous travaillez dans une filiale de l'entreprise Trilex, spécialiste en télécommunications. Convaincue qu'une bonne image pourrait l'aider dans sa conquête de nouveaux marchés, l'entreprise décide de développer les pratiques environnementales dans ses filiales. Chaque filiale est chargée de transmettre des propositions d'actions pour mieux concilier rentabilité et écologie.</p> <p>Votre responsable vous demande d'assister à une table ronde dans le cadre du forum « Les bonnes pratiques du développement durable en entreprise ». Cette table-ronde a pour invité principal Rémi Bourdieu, directeur du développement durable au sein de l'entreprise suisse Barris Corporation.</p> | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Consignes (écrites)</p> | <p>Les consignes, environ 50 mots, sont données dans une langue simple, de complexité lexicale A2/B1. Elles expliquent au candidat ce qui est attendu de lui pour la réalisation de l'activité, indiquent le destinataire du message et présentent le plan du texte à produire.</p> <p><u>Exemple :</u> Écoutez l'entretien et prenez des notes. À partir de vos notes, vous rédigez un bref compte rendu de cette intervention, à l'intention de votre responsable.</p> <p>Vous suivrez le plan suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la démarche adoptée - le rôle des salariés - les difficultés rencontrées - une bonne pratique à adopter <p>VOTRE COMPTE-RENDU (130 À 170 MOTS) :</p> |
| <p>Caractéristiques du document support</p> | <p>Message audio d'environ 3'20, soit environ 530 mots, avec un intervenant principal : extrait d'un discours ou d'un entretien lors d'un événement (salon, forum, émission de radio, assemblée générale, etc.). L'intervention porte sur une thématique du monde de l'entreprise. Le texte est constitué de questions courtes et de réponses longues.</p> |
| <p>Relation entre le(s) émetteur(s) et le récepteur</p> | <p>Le candidat n'est pas censé connaître l'intervenant principal.</p> |
| <p>Format de réponse attendu</p> | <p>Le candidat doit compléter un document pré-rempli avec un titre et des sous-titres par partie, sous forme de compte rendu (environ 150 mots).</p> <p>Le plan du compte rendu suit celui du document support, avec un dernier intitulé qui demande généralement au candidat de faire le lien entre les idées clés du document support et la problématique posée dans la situation (par exemple sous la forme d'une préconisation).</p> |

[...]

| Mise en œuvre attendue des compétences pour la production du document | |
|--|--|
| Compétence discursive | Selon la stratégie adoptée, le candidat pourra organiser son discours sous forme de listes de points ou de textes continus, mais en suivant le plan proposé dans la consigne. S'il recourt à des listes de points, la cohérence s'appuiera sur l'identité de la construction morphosyntaxique des éléments de la liste (phrases nominales ou verbales) en lien avec la phrase d'introduction s'il y en a une. Dans les textes continus, elle s'appuiera sur l'utilisation d'articulateurs logiques pertinents. La logique du discours tiendra aussi à la cohérence du choix des informations reprises avec les intitulés de chaque partie. |
| Compétence linguistique | Le candidat prouvera sa maîtrise linguistique par le choix des termes (notamment ceux relevant du domaine professionnel de référence (par exemple celui des ressources humaines, du management, du développement commercial, en fonction du thème dominant posé par la situation et le document support), leur précision et leur étendue et par le choix et la maîtrise des structures syntaxiques et grammaticales, dans une perspective d'efficacité de l'information. |
| Compétence socioculturelle | Le candidat adoptera une rédaction synthétique et efficace en lien avec les attentes de la communication dans le monde de l'entreprise. Ainsi une reproduction in extenso de la présentation ne sera pas souhaitable. Le registre attendu est un registre formel et sobre, respectueux des usages généralement attendus en contexte professionnel, notamment en termes de registre de langue. |
| Compétence fonctionnelle | Le candidat cherchera à restituer en grande partie les intentions de communication de l'intervenant (mise en exergue, insistance...), tout en gardant la distance critique (« Selon l'intervenant... ») justifiée par les enjeux du compte rendu pour l'entreprise à laquelle il s'adresse, en lien direct avec la problématique posée dans la situation. |
| Compétence stratégique | Compte-tenu du temps imparti, le candidat ne peut procéder qu'à un nombre limité d'écoutes de l'intervention, ce qui l'incite à prendre des notes, comme indiqué dans la consigne. À partir de sa prise de notes, le candidat répartit les informations entre les différentes parties du document en s'appuyant sur les intitulés. Il contrôle à |

| | |
|--|--|
| | <p>cette occasion sa compréhension des informations importantes de l'intervention. Il organise ces informations de façon logique (cohérence notes et intitulés) et supprime les informations superficielles et/ou qui ne répondent pas à la problématique de l'entreprise.</p> <p>Il décide d'une stratégie de structuration de son discours (liste de points ou texte continu) et, dans le cas d'une liste de points, peut décider d'harmoniser les phrases, par exemple en recourant à une nominalisation systématique.</p> <p>Une fois le document rédigé, il le relit pour s'assurer de la pertinence des informations, de la cohérence du texte et de sa correction orthographique et lexicale.</p> <p>NB : Le plan proposé du document à produire suit en général les grandes lignes de l'exposé, sauf la dernière partie qui nécessite une mise en relation explicite d'une sélection des informations retenues avec la problématique de l'entreprise, telle qu'elle est posée dans la situation et reprise dans l'intitulé de cette partie (par exemple : préconisations).</p> |
|--|--|

| Précisions concernant les critères d'évaluation | | Compétence |
|--|--|------------------------------|
| Adéquation du texte au format demandé (format, registre, style, organisation, cohérence, cohésion) | Le texte produit doit être factuel et objectif, et utiliser un registre formel et sobre. Il est censé être réparti entre les différentes parties du document. Il peut être présenté sous forme de liste de points ou de texte continu dans un style concis. Au sein d'une partie, les idées doivent être en rapport avec le thème annoncé par l'intitulé de la partie. | Discursive, Socio-culturelle |
| Pertinence et exhaustivité de l'information | Le document support comporte des informations essentielles et des informations superflues compte-tenu de l'objectif de la tâche. Seules les informations nécessaires et suffisantes sont attendues. La reprise pertinente d'informations complémentaires (précision) permet une réalisation « complète » de ce critère. Le candidat doit par ailleurs tenir compte des intentions énonciatives de l'intervenant principal : fidélité au sens | Stratégique, Fonctionnelle |

| | | |
|---|--|---------------------|
| | <p>du texte, absence de contresens sur les informations essentielles.</p> <p>NB : pour chaque version de l'activité, une liste des idées essentielles attendues pour chaque partie est mise à disposition des évaluateurs.</p> | |
| <p>Correction syntaxique (grammaire, conjugaison)</p> | <p>Le système verbal (mode, temps et conjugaison), les structures syntaxiques utilisées (et leur cohérence dans une liste de points), les accords en genre et en nombre doivent être maîtrisés. Des erreurs occasionnelles, non systématiques sont acceptables au niveau B2 dans la mesure où elles ne conduisent pas à des malentendus (en correspondance avec les descripteurs du CECR).</p> | <p>Linguistique</p> |
| <p>Adéquation et précision lexicales</p> | <p>Le lexique doit être suffisamment précis pour ne pas induire de confusion. Les erreurs d'orthographe lexicale occasionnelles et non systématiques sont acceptables sur des mots au niveau B2. Le texte reste compréhensible malgré les rares erreurs ou approximations lexicales éventuelles (en correspondance avec les descripteurs du CECR).</p> | <p>Linguistique</p> |

Annexe n°2 : Structure-type des diplômes³⁸

| | |
|---|---|
| <p>Section 1 - Comprendre et traiter l'information</p> <p>Cette série d'activités a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à comprendre et traiter de l'information pour mener à bien des tâches de communication dans un environnement professionnel. Elle est subdivisée en trois groupes d'activités :</p> | |
| <p>Traiter l'information écrite</p> | <p>Les activités de cette partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à traiter de l'information écrite. Des documents de différents formats sont proposés (page d'agenda, organigramme, menu de restaurant, courriel, note manuscrite, logiciel de prise de commande, dossier médical...), au sein desquels les candidats doivent identifier les informations utiles pour mener à bien une tâche professionnelle. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.</p> |
| <p>Traiter l'information orale</p> | <p>Les activités de cette partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à traiter de l'information orale. Des documents sonores de différents formats sont proposés (message sur boîte vocale, discours, entretien, table-ronde...), au sein desquels les candidats doivent identifier les informations utiles pour réaliser une tâche professionnelle. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.</p> |
| <p>Interagir à l'écrit</p> | <p>Les activités de cette troisième partie ont pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à rédiger une réponse appropriée (courriel, texte promotionnel...) à une problématique professionnelle posée par écrit. La nature des tâches et la complexité des documents fournis varient selon le domaine et le niveau ciblés.</p> |

³⁸ Une description plus précise, par domaine et par niveau ciblé est disponible sur le site du *Français des affaires*, à l'adresse <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/diplomes-francais-professionnel-dfp/> (consulté le 26/08/20).

| | |
|---|---|
| <p>Section 2 - Interagir à l'oral</p> <p>Cette série d'activités a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à parler et interagir à l'oral dans une situation professionnelle. Elle comporte deux activités :</p> | |
| Première activité (Interaction) | Cette activité a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à interagir à l'oral (avec un collègue, un supérieur, un confrère, un client, un patient, un vendeur...) afin de mener à bien une tâche professionnelle (par exemple donner des informations à un client sur un produit touristique, négocier avec un fournisseur, expliquer un examen médical à un patient, mener et/ou suivre une discussion commerciale, etc.). |
| Seconde situation (Production) | Cette activité a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer à l'oral de façon continue, dans un cadre de présentation formelle (d'un circuit touristique, d'un nouveau produit, d'une expérience professionnelle, d'un traitement, d'une action de santé publique, de données chiffrées, etc.). |

Annexe n°3 : Critères d'évaluation des productions écrites et orales

| Comprendre et traiter de l'information | |
|---|---|
| Adéquation du texte au format demandé (format, registre style, organisation, cohérence, cohésion) | Ce critère englobant, généraliste s'intéresse à la forme de la production (caractère formel : présentation, organisation, registre, style appropriés) et évalue la recevabilité |

| Interagir à l'oral | |
|---------------------------|--|
| Posture professionnelle | Ce critère propose une approche globale de l'évaluation des compétences socioprofessionnelle et fonctionnelle et des aspects paralinguistiques qui |

| | |
|--|---|
| | <p>du texte dans le contexte d'une relation professionnelle et si les consignes de structuration ont bien été respectées.</p> |
| | |

| | |
|---|--|
| | <p>ont une importance particulière dans une interaction orale³⁹. Ce sont des éléments qui contextualisent le discours verbal et donc facilitent ou entravent son acceptabilité et sa compréhensibilité.</p> |
| <p>Organisation du discours professionnel</p> | <p>Ce critère renvoie aux compétences discursives et fonctionnelles de structuration du texte (plan, cohérence, cohésion, schéma interactionnel, étapes attendues) dans une situation professionnelle donnée.</p> |

³⁹ Ce critère se réfère notamment aux marqueurs verbaux (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, registres...) et non-verbaux (posture, expressions faciales, contact visuel) et l'attitude attendue dans une situation professionnelle.

| | | | |
|--|--|--|---|
| Pertinence et exhaustivité de l'information | Ce critère s'intéresse au contenu de l'information communiquée. Il évalue si les informations nécessaires et suffisantes sont données pour permettre la réalisation de la tâche. ⁴⁰ | Pertinence et exhaustivité des informations transmises | Ce critère renvoie à la capacité du candidat à sélectionner et reformuler l'information pertinente pour la réalisation de la tâche, sans encombrer l'interlocuteur d'informations superflues. |
| Correction syntaxique (grammaire, conjugaison) | Ce critère évalue si le texte présente un niveau de correction syntaxique en adéquation avec le niveau CECR ciblé. | Lexique et syntaxe ⁴¹ (étendue et correction) | Ce critère renvoie à la qualité linguistique du texte produit, qui doit être en adéquation avec le niveau CECR ciblé. |
| Adéquation et précision lexicales | Ce critère évalue si le répertoire lexical utilisé est en adéquation avec le niveau CECR ciblé. | Élocution (fluidité, prononciation) | Ce critère renvoie à la qualité linguistique du texte produit par le candidat, en adéquation avec le niveau CECR ciblé. |

⁴⁰ Dans toute tâche de communication professionnelle, il y a transmission d'information en vue d'agir ou de faire agir. Pour atteindre cet objectif, uniquement les informations pertinentes pour l'action doivent être communiquées. Dans une situation où le candidat doit exploiter différents documents pour mener à bien la tâche, ce critère évalue sa capacité à distinguer dans ces documents entre informations essentielles (à transmettre) et superflues (à ne pas reprendre au risque de manquer de pertinence, donc d'efficacité), et donc indirectement la capacité de compréhension des textes supports de la tâche.

⁴¹ Les aspects syntaxique et lexical ont été rassemblés dans un même critère car la distinction entre richesse lexicale et correction linguistique est plus difficile à l'oral qu'à l'écrit. De sévères manquements à l'un ne sont pas compensables par de grandes réussites dans l'autre, les deux allant généralement de pair. À l'oral, c'est le nombre d'erreurs (répétées) qui entraîne éventuellement un problème, que ce soit en lexique ou en syntaxe.

Sélection, formation et suivi des examinateurs des *Diplômes de français professionnel*

Alban MOMMEE, Amandine DIOGO

Le français des affaires, Chambre de commerce et d'industrie Paris Île-de-France

Introduction

Pour l'évaluation de compétences complexes, comme la rédaction d'un texte structuré ou la gestion d'une interaction orale, il est d'usage de recourir à des évaluateurs qui portent un jugement sur la performance du candidat. Le recours à des humains dans l'évaluation est cependant susceptible d'introduire de la subjectivité dans l'évaluation et une erreur de mesure supplémentaire (Merle, 1996 ; Suchaut, 2008 ; Artus & Demeuse, 2008). La sélection, la formation et le suivi des évaluateurs sont donc essentiels au maintien de la validité et de la fidélité des évaluations.

Cet article a pour but de décrire un dispositif de monitoring des examinateurs d'une certification à forts enjeux, les *Diplômes de français professionnel*. En d'autres termes, présenter les actions mises en place par *Le français des affaires*, établissement de la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Île-de-France (CCI Paris Île-de-France), pour garantir la qualité de ses certifications en français professionnel. Par examinateurs, nous désignerons les individus qui évaluent les épreuves de production écrite et orale. Deux catégories (non-exclusives) peuvent être distinguées : les *animateurs* d'une part, qui animent l'épreuve d'interaction orale et évaluent la performance du candidat ; il s'agit ici d'un face-à-face pédagogique, réalisé dans un centre d'examen, nous parlerons alors d'évaluation *en contexte*. D'autre part, les *évaluateurs*, qui évaluent les productions écrites et orales par le biais des enregistrements déposés sur une plateforme. La deuxième évaluation de l'interaction orale est dite *hors contexte*.

1. Présentation générale

1.1. Les *Diplômes de français professionnel*

La CCI Paris Île-de-France conçoit et diffuse, depuis 1958, des certifications en français professionnel et contribue ainsi à la promotion d'un français langue des échanges

économiques. Ces certifications ont connu des évolutions et sont désormais regroupées sous l'appellation *Diplômes de français professionnel*. Leur objectif principal est de rendre compte de la capacité des candidats à utiliser efficacement le français, à l'oral et à l'écrit, dans les principales situations de communication de leur domaine professionnel (Casanova & Renaud, 2020). Les candidats, professionnels ou étudiants futurs professionnels, souhaitant procéder à l'évaluation de leurs compétences de communication en français au travail, devront choisir le diplôme le plus approprié à leur réalité professionnelle, grâce à une gamme de certifications dans différents domaines d'activités (les Affaires, les Relations internationales, le Tourisme, l'hôtellerie et la restauration, et très prochainement, la Santé) et dans différents niveaux (du A1 au C1, selon le domaine professionnel).

Les lauréats font valoir leur « diplôme » pour renforcer leur employabilité, augmenter leur accès à la mobilité à l'international, mais aussi, dans certains cas, pour obtenir une carte de résident en France ou être naturalisés français. Ces certifications sont également reconnues par la CEMS (The global alliance for management education), ALTE (Association of Language Testers in Europe), plusieurs ministères de l'éducation à l'international (République Tchèque, Lettonie) et pour la gamme Relations internationales, par l'Organisation internationale de la francophonie. Tous les *Diplômes de français professionnel* sont inscrits à l'inventaire français des certifications professionnelles, lequel répertorie les certifications sanctionnant une maîtrise professionnelle et faisant suite à un processus de vérification de celle-ci.

Conscient de ces forts enjeux, *Le français des affaires* a opté pour des épreuves écrites au format « tout numérique » depuis 2016, permettant de garantir aussi bien un rapprochement maximal des situations professionnelles réelles (rédaction de courriels, de notes, etc.) qu'une fiabilité optimale dans le traitement des réponses et la sécurisation des sujets. Il apporte également une attention particulière au choix et à l'accompagnement des examinateurs qui interviennent dans l'évaluation des performances des candidats.

1.2. Modalités d'évaluation

Les *Diplômes de français professionnel* sont toujours composés de deux épreuves : Comprendre et traiter l'information, et Interagir à l'oral.

La première, « Comprendre et traiter l'information », évalue les capacités à comprendre et traiter des informations écrites et orales, et à rédiger des documents de travail propres aux

domaines d'activités concernés. Dans les diplômes de niveaux A1, A2 et B1, cette épreuve contient notamment des activités corrigées automatiquement (questions à choix multiples, questions à réponse multiple, sélection dans des menus déroulants, etc.). Les activités de production écrite (niveaux A2, B1, B2 et C1) sont doublement évaluées par des correcteurs du Français des affaires, sans concertation.

L'épreuve « Interagir à l'oral » est quant à elle réalisée en face à face avec un jury et doublement évaluée elle aussi : une première fois « en contexte », dans le centre d'examen, par l'animateur de l'épreuve ; une deuxième fois, « hors contexte », à distance par un examinateur du Français des affaires, à partir de l'enregistrement de la passation.

En cas d'écart entre les deux évaluations, il revient aux responsables pédagogiques du Français des affaires de réévaluer la copie ou l'enregistrement du candidat concerné et d'arbitrer. (Le français des affaires, 2018)

1.3. Problématiques liées à l'évaluation

La subjectivité de la notation humaine a depuis longtemps été mise en évidence. Les développements de la docimologie, dont le lecteur trouvera une présentation historique dans Martin (2002), remontent au début du vingtième siècle. Le courant docimologique a notamment montré à de multiples reprises (Laugier & Weinberg, 1938, Piéron, 1963, cités par Cardinet, 1986) la variabilité des résultats que l'on pouvait constater quand des échantillons identiques de copies étaient confiés à différents examinateurs.

De nombreuses recherches concernant la fidélité des épreuves d'expression écrite ou orale se sont donc concentrées sur les examinateurs (Engelhard, 1994 ; Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004 ; Artus & Demeuse, 2008, Casanova & Demeuse, 2016). Les examinateurs, qui constituent un maillon essentiel du dispositif d'évaluation, peuvent en effet être sujets à des variations dans leurs jugements (manque de consistance interne) ou évaluer différemment un même ensemble de productions (différence de sévérité).

Dans le domaine des compétences langagières, il est pourtant naturel, selon McNamara (1996 : 27), d'observer une diversité dans les jugements de copies écrites, qui renvoient à des expériences individuelles de lecture. La formation régulière des examinateurs et des activités de standardisation des jugements sont fortement recommandées pour réduire l'importance de ces variations (Lumley & McNamara, 1995). Cependant, l'étude qualitative de Orr (2002) montre qu'en dépit de critères d'évaluation identifiés, auxquels ils avaient été formés, des

évaluateurs de l'épreuve d'expression orale du First Certificate in English de l'université de Cambridge peuvent fonder leurs jugements sur des aspects très disparates de la performance. L'étude conclut qu'en temps normal il est impossible de dire sur quelles bases un score donné a été construit.

Comment dès lors garantir la fidélité des résultats qui seront délivrés ? En d'autres termes, comment s'assurer que l'appréciation d'une production reflète bien le niveau réel du candidat et ne dépende pas du jury ayant procédé à son évaluation ? Comment faire en sorte que tous les examinateurs sélectionnés, quel que soit leur profil, soient en mesure de fournir le même résultat à une production donnée ? Les enjeux sont importants : pour les candidats d'abord, qui sont en droit d'obtenir un résultat fiable et équitable quel que soit le jour et le lieu de leur examen. Pour *Le français des affaires* ensuite, qui entend faire reconnaître ses diplômes par le monde du travail, par des ministères, par des systèmes éducatifs nationaux, ainsi que par des organismes labellisants tels ALTE (Association of language testers in Europe). ALTE, qui est une ONG internationale partenaire du Conseil de l'Europe, regroupe les principaux concepteurs de tests et certifications en langues d'Europe qui œuvrent à la promotion d'outils d'évaluation équitables et précis des capacités langagières en Europe. Elle a édicté un ensemble de normes de références qui couvrent toutes les phases du processus d'évaluation et garantissent la qualité des outils d'évaluation par le biais d'une procédure d'audit. Le défi n'est pas moindre, car de nombreux facteurs viennent influencer voire biaiser le processus d'évaluation.

1.3.1. Les examinateurs

En premier lieu, les examinateurs eux-mêmes. Ce ne sont pas moins de 800 individus qui sont susceptibles chaque année d'évaluer les candidats aux *Diplômes de français professionnel*, dans un réseau de 500 centres couvrant 130 pays. Certains établissements disposent d'une équipe stable, d'autres connaissent un « turnover » important (30 à 50% par an) et/ou font appel à des intervenants ponctuels.

Ces examinateurs ne constituent pas un ensemble homogène, mais au contraire une somme d'individualités présentant de fortes disparités de culture éducative (selon leur origine géographique, le système éducatif dans lequel ils ont étudié), mais aussi de formation : s'ils disposent tous d'un diplôme pour l'enseignement du français, celui-ci peut avoir été obtenu auprès de différents types d'établissement (université, Alliance française de Paris...), en

formation initiale ou continue, avant ou après une expérience de l'enseignement, avant ou après d'autres types d'expérience professionnelle ; il peut aussi s'agir de parcours orientés vers la didactique du FOS ou du français professionnel, mais aussi du FLE voire d'une spécialisation en français langue d'intégration (FLI), langue de scolarisation (FLS) etc. Tous ne disposent pas du même niveau de connaissance théorique ou pratique des référentiels sur lesquels s'appuient les *Diplômes de français professionnel*, et notamment le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR).

Le contexte professionnel dans lequel ils évoluent joue aussi un rôle : certains examinateurs sont en contact direct et prolongé avec les futurs candidats, par exemple les enseignants d'un lycée hôtelier ou d'une faculté de management ; d'autres enseignent auprès d'un public varié et changeant et prennent en charge des candidats extérieurs à leurs cours (c'est souvent le cas dans le réseau des Alliances françaises et Instituts français).

Et, facteur supplémentaire, la personnalité de chacun, qui peut engendrer une tendance générale à la sévérité ou à la générosité. Une telle disparité géographique, contextuelle et d'ordre personnel implique donc un dispositif d'accompagnement à distance des évaluateurs, avec des relais sur place.

1.3.2. Les candidats

Un autre acteur de l'évaluation entre en jeu : le candidat lui-même. Comme dans le cas des examinateurs, les candidats ne forment pas une population homogène. Les *Diplômes de français professionnel* s'adressent à des étudiants très jeunes (par exemple en lycée hôtelier où ils ont entre 16 et 18 ans), à des étudiants plus âgés (à l'université, en école de commerce, en faculté de tourisme etc.), mais aussi à des professionnels en activité dont la diversité d'âge, de formation et d'expérience professionnelle est quasi infinie, et impossible à déterminer à l'avance. Par ailleurs, tous ces candidats ont eux aussi leur culture éducative, une langue maternelle plus ou moins éloignée du français, une familiarité plus ou moins grande avec la langue française selon qu'ils l'ont déjà apprise par ailleurs, une expérience variée (voire inexistante) du monde du travail, des connaissances théoriques ou non du domaine visé, etc. N'oublions pas un autre élément : toutes les productions écrites des *Diplômes de français professionnel* sont rédigées sur ordinateur (via un outil de traitement de texte basique) : la familiarité avec l'outil informatique, prérequis indispensable à la réalisation des tâches demandées, est là aussi variable. Tous ces paramètres sont susceptibles d'avoir un impact sur

la performance des candidats, mais également sur l'appréciation qu'en auront les examinateurs.

1.3.3. L'interaction examinateur-candidat

L'expérience du *Test d'évaluation de français* (autre certification du *Français des affaires*, qui concerne 50 000 candidats par an) nous avait alertés sur un autre type de facteur influençant l'évaluation : l'interaction entre le candidat et son évaluateur. Contrairement à une production écrite, pour laquelle les candidats sont soumis à des stimuli langagiers identiques pour un même sujet, la situation d'interaction entraîne une diversité dans les propos, le discours étant co-construit par le candidat et l'animateur.

Lorsque l'animation est de qualité, la situation d'interaction permet néanmoins de collecter de la part du candidat des observables pertinents pour l'évaluation. Les pratiques de l'animateur devraient ainsi toujours permettre au candidat de faire la preuve de son niveau réel, en circonscrivant les échanges dans un ensemble d'objectifs d'évaluation prédéfinis. Or il peut arriver que l'interaction déborde de ce cadre et rende difficile l'appréciation des critères d'évaluation. Par exemple, si l'épreuve vise à évaluer les capacités à présenter objectivement une situation ou un produit, mais que l'animateur incite le candidat à exprimer son point de vue, ou à raconter son expérience professionnelle, l'évaluation sera difficile voire impossible. Même constat si l'évaluateur monopolise la parole, ne respecte pas les procédures prescrites etc.

Enfin, de nombreux critères parasites de l'évaluation ou critères parasites de la fidélité ont été identifiés (Tagliante, 2005) : citons par exemple l'effet de halo, de contraste, de stéréotypie, qui sont régulièrement observés.

Afin de guider les évaluateurs dans leur jugement et réduire la part de subjectivité, les concepteurs de tests élaborent des grilles à échelle descriptive. C'est le cas du *Français des affaires*, qui propose deux grilles d'évaluation pour les *Diplômes de français professionnel*. L'une sert à toutes les épreuves écrites, l'autre à toutes les épreuves orales. Ces grilles permettent d'estimer, pour chacun des critères d'évaluation prédéfinis au moment de l'élaboration des diplômes, la performance observée sur une échelle à trois catégories (insuffisant, suffisant, complet).

Toutes les difficultés ne sont pas levées par la simple présence d'une grille, et des alternatives existent (Casanova et al., à paraître), mais celle-ci permet un premier niveau de standardisation immédiat et relativement facile à déployer par de la formation.

Les premières passations des *Diplômes de français professionnel* ont confirmé la présence de ces facteurs, et notamment l'impact des pratiques d'animation non-conformes : certains candidats se révélèrent très difficiles à réévaluer du fait d'un manque d'observables pertinents.

Tous ces éléments ont confirmé la nécessité de mettre en œuvre un dispositif de monitoring des examinateurs des *Diplômes de français professionnel*, qui s'articule en deux phases : une première phase de sélection et formation des équipes, condition initiale de leur intervention ; une seconde phase de suivi qualité, qui consiste à mener des analyses qualitatives de ces interventions, à chaud et à froid, par des moyens pédagogiques et psychométriques.

2. Le processus de sélection / formation des examinateurs

2.1. Sélection

Comme précisé précédemment, les profils d'examineurs « en contexte » des épreuves « Interagir à l'oral » des *Diplômes de français professionnel* sont variables d'un pays à l'autre, notamment de par leurs qualifications pour l'enseignement du français (diplômes nationaux, formations continues et reconversions, DAEFLE, Master ou Licences pour certains...). Les centres d'examen, au moment de leur demande d'agrément, sont invités à pré-sélectionner des enseignants de FLE ou de FOS jugés capables d'animer et d'évaluer l'épreuve orale des diplômes. Les CV de ces enseignants sont étudiés puis validés (ou invalidés) par les responsables pédagogiques du *Français des affaires*, à partir de trois critères : l'examineur pressenti est qualifié dans l'enseignement du FLE/FOS (Diplôme officiel obtenu) ; l'examineur pressenti a une expérience significative (environ trois ans) dans l'enseignement du FLE/FOS ; l'examineur pressenti fait preuve d'un niveau de français suffisant pour évaluer les diplômes que proposera le centre d'examen. Une expérience préalable en évaluation est également très appréciée (*Le français des affaires*, 2018).

Les exigences quant aux profils des examinateurs (épreuves orales) et correcteurs (épreuves écrites) « hors contexte » sont plus élevées : une fois sélectionnés, ils rejoindront l'équipe des évaluateurs du *Français des affaires* et seront chargés des doubles évaluations. Un Master en

didactique du FLE/FOS (ou équivalent), une expérience de trois ans minimum dans l'enseignement et un niveau C2 en français sont requis. Les évaluateurs pressentis sont également soumis à un test de sélection visant à évaluer leur connaissance du CECRL et leur approche de l'évaluation (évaluation positive, par la tâche, etc.).

2.2. Formation initiale

Tous les examinateurs de l'épreuve orale (« en contexte » et « hors contexte ») sont incités à se former en ligne à l'animation et à l'évaluation des *Diplômes de français professionnel*. La formation, d'une durée de 6 à 10 heures, offre une navigation totalement libre. Les différents modules permettent aux futurs examinateurs d'acquérir des techniques pour animer les épreuves, analyser les sujets, comprendre la grille d'évaluation, évaluer les activités...

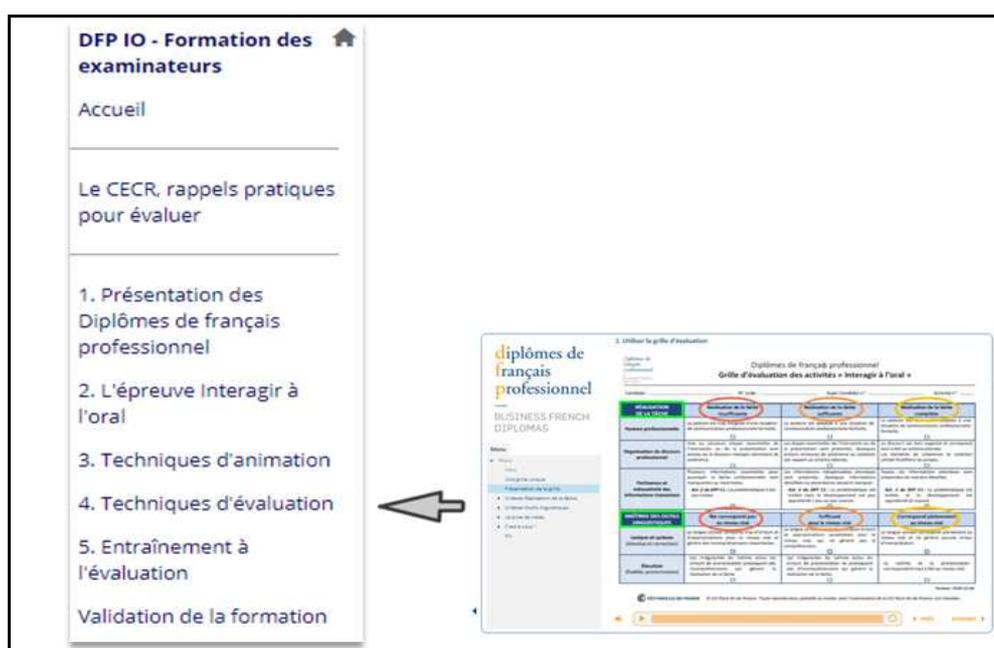


Figure n° 1 : Menu de la formation en ligne des examinateurs

Les participants s'entraînent enfin à évaluer de « vrais » candidats à partir d'enregistrements de passations réelles, à comparer leurs évaluations avec celles du *Français des affaires* et peuvent ainsi se calibrer. Le parcours de formation s'achève par un test de validation donnant lieu à la délivrance d'une attestation, nécessaire pour intervenir dans un jury. En cas d'échec, les participants sont invités à revoir les modules clés de la formation et à repasser le test au minimum un mois plus tard.

Une étape supplémentaire est ajoutée au processus de formation des évaluateurs du *Français des affaires* : la standardisation. Après l'obtention de leur attestation de fin de formation, une activité de standardisation composée de trois candidats à évaluer leur est adressée. Elle donne lieu à un retour personnalisé sur leurs évaluations et peut les sensibiliser à leur profil d'évaluateur. Si cette activité révèle des écarts trop importants, l'examineur concerné ne se verra pas confier d'évaluations réelles. Il pourra retenter sa chance après une nouvelle phase de formation et standardisation.

Les correcteurs des productions écrites des *Diplômes de français professionnel* ont pour la plupart été formés en présentiel. Une formation en ligne à leur intention a été lancée en début d'année 2020 pour former un plus grand nombre de correcteurs, notamment à l'international, mais aussi pour faciliter les rappels de bonnes pratiques et les remédiations.

2.3. Formation continue

Un accompagnement personnalisé des évaluateurs est mis en place dès le début des activités d'évaluation. *Le français des affaires* a à cœur de sensibiliser ses évaluateurs « en » et « hors contexte » sur leurs pratiques : des retours sur les animations des épreuves ou les tendances d'évaluations marquées (sévérité, générosité...), leur sont donc adressés régulièrement et des allers retours entre pratiques et formation sont fortement préconisés.

Le français des affaires propose également des regroupements virtuels réguliers autour de thématiques identifiées (un critère de la grille d'évaluation présentant des désaccords fréquents, par exemple) auxquels tout ou partie des évaluateurs des diplômes sont conviés. En utilisant une approche de « classe inversée », le responsable pédagogique chargé d'animer le regroupement pourra analyser des cas d'évaluation concrets et donner des techniques et conseils d'évaluation personnalisés, notamment grâce aux temps d'échanges virtuels consacrés.

3. Le suivi qualité des évaluations

3.1. Contrôle qualité à chaud

Les centres d'examen sont libres d'organiser des sessions à tout moment dans l'année, selon un calendrier correspondant à leur activité ou pour répondre à des demandes. Les

performances des candidats sont transmises au *Français des affaires* au moyen du *Portail*, une plateforme d'échanges. Les évaluateurs peuvent s'y connecter à tout moment et commander des productions en attente d'évaluation.

Un premier niveau de contrôle est effectué à ce moment : les évaluateurs peuvent signaler une anomalie plus ou moins grave. Il peut s'agir d'un enregistrement manquant ou incomplet, mais aussi de remarques sur le non-respect des procédures de passation ou des techniques d'animation. Ces signalements entraînent des actions immédiates (recherche de l'enregistrement complet) ou sont compilés et croisés avec d'autres données qualitatives en vue d'actions de remédiation (nous y reviendrons plus loin).

Une fois le traitement de la session finalisé, les résultats sont représentés dans un tableau recensant, pour chaque candidat, les scores par épreuve et le résultat au diplôme (figure 2).

CCF PARIS ILE-DE-FRANCE **LE FRANÇAIS DES AFFAIRES** **diplômes de français professionnel**
FRENCH FOR BUSINESS **BUSINESS FRENCH DIPLOMAS**

TABLEAU DE RÉSULTATS

NOM DU CENTRE D'EXAMEN
 Session e-dfp Affaires A2 du 27 août 2019
 Session N°1886007

| N° inscription | Nom | Prénom | Compréhension et traitement de l'information | | | Interaction orale Total (/100) | MOYENNE | RÉSULTAT AU DIPLOME |
|----------------|-----|--------|--|-------------|--------------|-----------------------------------|---------|------------------------|
| | | | Activités 1 à 6 (/80) | Écrit (/20) | Total (/100) | | | |
| 787406 | | | 26 | 16 | 42 | 50 | 46 | Non reçu(e) |
| 787407 | | | 64 | 20 | 84 | 88 | 86 | Reçu(e) avec mention |
| 787408 | | | 37 | 16 | 53 | 66 | 60 | Reçu(e) |
| 787409 | | | 33 | 18 | 51 | 66 | 74 | Reçu(e) |
| 787410 | | | 48 | 0 | 48 | 77 | 63 | Non reçu(e) |
| 787411 | | | 42 | 16 | 58 | 80 | 69 | Reçu(e) |
| 787412 | | | 47 | 16 | 63 | 71 | 67 | Reçu(e) |
| 787413 | | | 27 | 0 | 27 | 51 | 39 | Non reçu(e) |

Pour obtenir le diplôme, les candidats doivent obtenir au moins 50 points sur 100 à chaque série d'activités et une moyenne supérieure ou égale à 60 points sur 100 sur l'ensemble des séries d'activités. La mention est délivrée aux candidats dont la moyenne est supérieure à 80% des points.

Figure n°2 : Exemple de tableau de résultats⁴²

Les tableaux de résultats sont systématiquement analysés par l'équipe des responsables pédagogiques du *Français des affaires*. L'objectif est ici de détecter des résultats « atypiques », par exemple une forte disparité de résultats pour un même candidat, un score aberrant ou un taux d'échec important sur la session, et de mener d'éventuelles analyses complémentaires : vérification des productions, des évaluations et du bon déroulement du cycle de correction.

⁴² Les parties entourées désignent des points de vigilance identifiés

Les exemples de la figure 2 montrent :

- une disparité de résultats importante pour le candidat 787409 (33/80 aux activités 1 à 6 à correction automatique, 18/20 en production écrite et 96/100 en interaction orale) ; elle invite à une vérification du bon déroulement des corrections des activités 1 à 6 ;
- deux scores à zéro en production écrite : il peut s'agir d'abandons, d'échecs complets, mais aussi de productions non-télétransmises ; une vérification s'impose ;
- le candidat 787410 est non-reçu alors qu'il a obtenu 63/100 : le seuil de réussite est fixé à 60/100, mais à la condition d'avoir obtenu un minimum de 50/100 aux deux groupes d'épreuves. Ce n'est pas le cas ici (48/100 au 1er groupe). Le zéro en production écrite doit être vérifié : s'agit-il d'un abandon ? d'un problème technique ?

Ce deuxième niveau de contrôle permet de s'assurer de la validité des résultats qui seront délivrés aux candidats, et d'apporter des arbitrages si nécessaire. Il fournit également des informations essentielles au suivi qualité du centre d'examen et des examinateurs impliqués dans cette session.

Les analyses à chaud permettent d'identifier des problèmes ponctuels. Un taux anormal d'échec lors d'une session, des résultats détaillés « atypiques » (par exemple, si tous les candidats obtiennent 100/100 à une épreuve) peuvent être parfaitement justifiés, mais doivent faire l'objet d'une vérification.

L'équipe des responsables pédagogiques va donc entreprendre des actions auprès du centre ou des évaluateurs concernés : en premier lieu, s'informer sur le ressenti ou les conditions d'évaluation (les candidats étaient-ils préparés comme d'habitude ? ont-ils rencontré des soucis particulier le jour de l'examen ?). Puis sensibiliser aux anomalies constatées lors du traitement des sessions, par exemple des écarts d'évaluation, des animations non-conformes, des durées non-respectées etc. Nous pourrions alors renvoyer les examinateurs du centre vers la formation en ligne en ciblant les modules à revoir (procédures, techniques d'animation, entraînements à l'évaluation), voire proposer une action plus personnalisée : entretien avec l'équipe, accompagnement lors d'une prochaine session etc.

3.2. Analyses *a posteriori*

Toutes les données relatives aux passations des *Diplômes de français professionnel* sont conservées et rassemblées pour permettre leur exploitation ultérieure. L'équipe en charge du développement scientifique a mis en place un système de vigies, qui consiste à identifier, par

le biais d'analyses psychométriques, des tendances dans les pratiques d'évaluation à différents niveaux (par centre et/ou examinateurs, par diplôme et par épreuve).

Les vigies sur les examinateurs procèdent par analyse des écarts entre les évaluations. Elles permettent de déterminer des profils d'évaluation dans un centre ou pour un évaluateur donné (tendance à la générosité ou à la sévérité, désaccord systématique entre le centre d'examen et *Le français des affaires...*). Des actions de remédiation sont alors initiées, en fonction de l'importance de ces tendances :

- mise en place d'un suivi rapproché des interventions, afin de collecter davantage de données,
- sensibilisation par courriel aux écarts observés, et renvoi vers la formation en ligne,
- suspension temporaire de l'activité.

Un deuxième type de vigie s'intéresse aux résultats délivrés par Diplôme et par épreuve. Il s'agit cette fois d'alerter sur des anomalies statistiques. Par exemple, si une version d'une activité d'interaction orale x^{43} s'avère nettement mieux ou moins bien réussie que la moyenne des autres versions de cette activité, c'est qu'elle contient peut-être un défaut de conception (ambiguïté, niveau mal calibré etc.). Il convient de s'en assurer, et si nécessaire de la corriger ou de la retirer, afin de garantir une stricte équivalence de difficulté entre les épreuves. Autre exemple : des analyses approfondies ont montré que de nombreux candidats manquaient de temps pour réaliser la dernière activité de la compétence « Comprendre » et traiter de l'information. Après concertation avec l'équipe pédagogique et consultation des centres d'examen, il a été décidé de supprimer une activité du *Diplôme de français des Affaires* B1, et, pour tous les diplômes de fixer un temps maximum imparti à chaque groupe d'activités.

Ces analyses permettent aussi de recenser les points de désaccord les plus récurrents entre les différents évaluateurs. L'équipe des responsables pédagogiques peut ainsi identifier des besoins de formation complémentaire, par exemple sur un des critères de la grille d'évaluation, sur une épreuve en particulier etc. et enrichir en conséquence la formation en ligne, ou encore organiser une classe virtuelle avec les examinateurs autour d'une des thématiques identifiées.

⁴³ Pour des raisons de faisabilité, les activités d'expression orale ne font pas systématiquement l'objet de pré-tests. Ce sont souvent les données recueillies après leur première utilisation qui permettent de les valider sur la base de données empiriques.

Conclusion

Le français des affaires est engagé dans une démarche qualité pour ses certifications, qui passe par l'évaluation régulière des outils et *process* et leur amélioration continue. Le dispositif présenté dans cette communication est un des éléments ayant permis d'obtenir, en février 2019, le label *ALTE Qmark* pour les *Diplômes de français des Affaires* B1, B2 et C1. Ce label atteste que le système qualité mis en place est conforme aux « standards qualité » édictés par ALTE.

Des améliorations sont encore possibles, notamment concernant les analyses statistiques et l'accompagnement pédagogique des centres d'examen. Rappelons toutefois que le volume d'activité varie largement d'un Diplôme à l'autre : plusieurs milliers de candidats par an aux *Diplômes de français des Affaires* B1 et B2, contre quelques dizaines de candidats au *Diplôme de français du Tourisme-Hôtellerie-Restaurant* B2 par exemple. Or les traitements statistiques nécessitent de nombreuses données, et l'accompagnement personnalisé requiert un investissement humain important. L'attention est donc portée sur les Diplômes les plus utilisés, mais aussi sur les Diplômes labellisés ou susceptible de l'être prochainement. Des zones d'ombres demeurent donc nécessairement sur les Diplômes à faible utilisation. Mais les reconnaissances listées plus haut montrent bien la pertinence et l'efficacité des actions mises en place pour garantir la qualité de ces certifications.

Pour finir, nous pouvons évoquer deux champs d'expérimentation en cours au *Français des affaires*. Le premier concerne la correction automatisée des productions écrites : les évaluations proposées par les examinateurs seraient confrontées à celle effectuée par un programme d'intelligence artificielle. Cette innovation permettrait de disposer d'une source d'alerte supplémentaire, mais aussi de faire un grand pas en avant dans l'utilisation du traitement automatique des langues dans le domaine de l'évaluation en langue française (Casanova et al., 2020) Les outils à disposition permettent en effet de mettre en évidence des caractéristiques linguistiques au sein des productions et d'apporter des informations empiriques permettant de nourrir la réflexion sur la validité des épreuves.

Le second porte sur le remplacement des grilles descriptives par des listes de contrôles. Pour citer notre collègue Alhassane Aw (2020), il s'agit de « proposer à l'évaluateur une série d'affirmations qui constituent des indicateurs de performance pour lesquels le jugement attendu est dichotomique (sous forme de liste de vérifications). Ainsi l'évaluateur n'a plus à inférer un degré de maîtrise de la compétence au regard d'une description de ce qui est attendu à un échelon donné, mais simplement à dire si oui ou non il a perçu ce qui est

mentionné dans l'affirmation (Lukácsi, 2017). En réduisant le jugement à une série de choix dichotomiques, l'approche espère limiter la part de subjectivité. »

Ces expérimentations illustrent la démarche d'amélioration continue dans laquelle s'inscrit *Le français des affaires* pour offrir des dispositifs d'évaluation dont la qualité est à la hauteur des enjeux de leur utilisation.

Pour citer l'article :

MOMMEE, A., & DIOGO, A., 2020, « Sélection, formation et suivi des examinateurs des *Diplômes de français professionnel* », *Points Communs*, n°48, p. 111-125.

Bibliographie

ARTUS, F. & DEMEUSE, M., 2008, Évaluer les productions orales en français langue étrangère (FLE) en situation de test. Étude de la fidélité inter-juges de l'épreuve d'expression orale du Test d'évaluation de français (TEF) de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, n°25 et 26, p. 131-151.

AW, A., CASANOVA, D., & DEMEUSE, M., 2020, L'accord inter-évaluateurs dépend-il de la grille d'évaluation utilisée ? Actes du 32e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Casablanca, Maroc.

CARDINET, J., 1986, *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel : IRDP.

CASANOVA, D., AW, A., DEMEUSE, M. (à paraître) Comment réduire la subjectivité dans l'évaluation des compétences ? In S. Béland, & E. Dionne (éds.), *Appliquer le modèle de Rasch : problèmes et pistes de solution*. Québec : PUQ.

CASANOVA, D., RENAUD, F., 2020, Conception et validation de diplômes de français professionnel. *Points Communs*, vol. 48, p. 81-109.

CASANOVA, D. & DEMEUSE, M., 2016, Évaluateurs évalués. Évaluation diagnostique des compétences en évaluation des correcteurs d'une épreuve d'expression écrite à forts enjeux. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 39, n°3, p. 59-94.

CASANOVA, D., AW, A., & DEMEUSE, M., 2020, Monitorer la qualité des évaluations humaines au moyen d'un correcteur automatique. Actes du 32e colloque international de

l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Casablanca, Maroc.

ENGELHARD, G. Jr., 1994, Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, vol. 31, n°2, 93–112.

LAUGIER, H. & WEINBERG, D., 1938, Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat. Paris : Chantenay.

LECLERCQ, D., NICAISE, J. & DEMEUSE, M., 2004, Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Liège : Les éditions de l'Université de Liège, p. 273-292.

Le français des affaires, 2018, Argumentaire en vue de l'audit ALTE des Diplômes de français professionnel Affaires B1, B2, C1.

LUMLEY, T., & MCNAMARA, T. F., 1995, Rater characteristics and rater bias: Implications for training, *Language Testing*, 12, 54–71.

LUKÁCSI, Z., 2017, Developing a level-specific checklist for assessing writing. Conférence EALTA, Sèvres, France, 1-3 juin 2017.

MCNAMARA, T., 1996, *Measuring second language performance*. New York : Longman.

MERLE, P., 1996, L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral. Paris : PUF.

SUCHAUT, B., 2008, La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. *Document de travail de l'IREDU 2008-03*. Dijon, France. URL : [halshs-00260958v2](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958v2) (consulté le 22/12/20).

PIÉRON, H., 1963, Examens et docimologie. Paris : Presses Universitaires de France.

TAGLIANTE, C., 2005, *L'évaluation et le Cadre Européen Commun - Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE International.

● Points ● Communs ●

Recherche en didactique des langues
sur objectif(s) spécifique(s)

Le français des affaires

CCI Paris Île-de-France
8 av. Porte de Champerret
75017 Paris
France

français@cci-paris-idf.fr

www.lefrançaisdesaffaires.fr

© Le français des affaires 2021 - Tous droits réservés.