

Intégrer les certifications?

Mathilde Anquetil (Université de L'Aquila) et Marie-Christine Jamet (Université Ca' Foscari de Venise) ont proposé un parcours de réflexion visant à offrir une vue générale des éléments à prendre en compte pour une prise de décision pondérée et pragmatique. Ce parcours se réalise en trois étapes: s'informer, s'interroger, décider.

1. S'INFORMER

1.1. S'informer au niveau international

S'informer au niveau international, c'est tout d'abord se remémorer les exigences à prendre en compte dans le cadre de l'éducation supérieure au niveau européen. Le livre blanc *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*¹ indique des priorités politiques de démocratisation de la culture, le *Mémoire sur l'Éducation et la formation tout au long de la vie*² indique des lignes d'actions comme la mise en place de partenariat, la prise en compte prioritaire des besoins de l'apprenant, l'accessibilité des ressources, l'importance de la formation d'une culture d'apprentissage, et les exigences d'excellence du processus éducatif. Les engagements entre les universités européennes de la *Magna Charta*³ et de la *Déclaration de Bologne*⁴, pointent d'une part sur les finalités humanistes de la formation pour une interaction culturelle de haut niveau, et d'autre part sur les critères de transparence pour établir des équivalences au sein du système élargi. Le *Cadre européen de référence*⁵, outre les niveaux de compétence, ancre la didactique des langues dans l'approche actionnelle. Enfin les nouvelles indications pour passer *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*⁶ sont à intégrer pour dépasser la sectorisation de l'enseignement linguistique. Tout processus de certification doit donc répondre à ces critères, tout en tenant compte d'un principe essentiel de l'Union Européenne: la subsidiarité, c'est-à-dire qu'au mouvement d'internationalisation des universités fait pendant le principe qui veut que l'on résolve les problèmes au plus près des besoins spécifiques et des ressources locales.

On passe ensuite en revue les certifications françaises internationales existantes: celles du CIEP⁷, comme celles de la CCIP⁸ dont on invite à examiner attentivement les épreuves (on remarquera pour le DFA la présence d'une synthèse orale à partir de documents en langue maternelle, et la présentation d'un dossier personnel validé par le centre local).

Les diplômes créés dans les universités françaises sont un observatoire intéressant de la façon dont le système universitaire s'est approprié le Cadre. L'ADCUEFE⁹ propose un diplôme FLE avec 75% de compétences linguistiques/pragmatiques et 25% de savoirs

¹ www.europe.eu.int

² <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memofr.pdf>

³ www.magna-charta.org

⁴ www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm

⁵ www.coe.eu

⁶ *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe*, 2007, www.coe.int/lang/fr

⁷ www.ciep.fr

⁸ www.fda.ccip.fr

⁹ www.campus-fle.fr

culturels selon des projets locaux. Le Diplôme de Compétences en Langue de communication à usage professionnel ¹⁰, créé en collaboration avec les GRETA, propose des épreuves intégrées sur scénario professionnel dans une perspective interactionnelle, le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur¹¹ agréé par le Ministère de l'Education Nationale est un outil multilingue. Les universités allemandes avec le système UNICert¹² ont choisi la voie "Certifier l'examen universitaire"¹³, ce que tente de faire en Italie le projet CERCLU¹⁴ pour l'italien et l'anglais.

L'offre est donc variée pour le choix d'une certification adaptée et peut être source d'inspiration pour la création de certifications. Des chantiers sont en cours pour des certifications en synergies entre un certificateur et une université: Trinity- Ca' Foscari, B1 Cambridge on line et MURST, SLEST pour une coopération entre secteurs économiques et universités... Au niveau européen les réflexions sont en cours pour définir le lien à créer entre l'enseignement supérieur et le Cadre de Référence Européen¹⁵, la question des certifications se situe dans cette problématique élargie.

1.2. S'informer au niveau national

Au niveau national, il convenait de faire un peu le point de la situation dans les universités.

Le Do.Ri.F a donc conduit une enquête auprès de ses membres, dispersés sur le territoire italien, sur la nature des enseignements linguistiques dans les différents types de facultés en Italie, sur la référence au Cadre Européen Commun (CECR) dans la définition de leurs objectifs, et sur les motivations qui pouvaient pousser, ou non, à reconnaître et intégrer les certifications.

Vingt universités ont répondu : 8 facultés non-linguistiques (Sciences politiques, Sciences de la formation, Economie, Lettres) et 12 facultés de Langues ou de Lettres offrant des cursus spécifiquement de langue. A ces réponses, il faut ajouter ceux qui n'ont pas répondu parce que, ne reconnaissant ni le CECR ni les certifications soit par méconnaissance soit par refus, ils pensaient n'avoir rien à dire, mais ils grossissent les rangs des « contraires ». Cet échantillon, non statistiquement valable à cause de son exiguité, offre toutefois une bonne base de départ pour analyser la situation.

Le premier résultat est que la mention du CECR, pourtant paru en 2000, n'est pas du tout généralisée : 75% des *corsi di laurea* non linguistiques en font mention, contre 66% pour les *corsi di laurea* de langue. Cette différence se justifie-t-elle en fonction d'objectifs totalement différents par rapport au Cadre dans les cursus de langues ? Une question à se poser.

Les certifications (essentiellement DELF/DALF et parfois pour les facs d'économie les diplômes de la chambre de commerce)) sont prises en compte (en substitution de la

¹⁰ www.d-c-l.net

¹¹ <http://certification-cles.fr>

¹² <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/faq.htm>

¹³ cf. Università Bocconi di Milano

¹⁴ www.aiclu.it/cerclu/progetto.html

¹⁵ www.helsinki.fi/kksc/cef2005/

totalité ou d'une partie de l'examen) dans 75% des facs non linguistiques, mais dans 42% seulement des cursus de langues. La corrélation entre reconnaissance du Cadre et introduction des certifications n'est donc pas très forte pour ces derniers cursus. Les causes sont-elles à rechercher : 1) dans l'inadéquation des certifications par rapport aux Cadre qui est plus articulé et plus souple que ce qui est testé à travers les certifications ? 2) dans l'inadéquation des certifications par rapport aux objectifs universitaires ? 3) dans la méfiance sur la fiabilité des certifications ?

Lorsqu'il y a reconnaissance des certifications, les modalités varient fortement. Pour les facultés non linguistiques, pour 1/3 de l'échantillon, il y a reconnaissance totale et validation comme examen. Pour 2/3 de l'échantillon, la certification exonère de la partie écrite de l'examen qui peut être du reste un test grammatical non présent dans la certification ; c'est la partie du « *lettorato* », l'examen oral qui vérifie les connaissances acquises durant le module tenu par le professeur en titre étant maintenu (on notera la culture académique italienne de l'examen oral.)

Pour les cursus linguistiques, si elle est reconnue, la certification ne substitue toujours qu'une partie de l'examen, mais les modalités sont différentes :

- a) seulement à l'entrée de l'université comme équivalence de l'examen propédeutique de langue de nature communicative ;
- b) seulement durant la première année, comme équivalence de la partie de l'examen préparée par les lecteurs ;
- c) tout au long du cursus, comme équivalence de la partie communicative de l'examen (2/3 ou 1/2 du poids de l'examen total), avec des contraintes de temps et de résultats obtenus.

Il faut donc distinguer reconnaissance d'une certification obtenue en amont de l'université (au lycée : a et b) ou reconnaissance des certifications obtenues *in itinere*, comme complément des études universitaires. Dans ce dernier cas, il faut se demander qui prépare les étudiants aux certifications : les centres de services comme les CLA ou CLI, ou bien les lecteurs impliqués dans chaque cursus ?

1.3. S'informer au niveau local

Dernier point sur le recueil des informations nécessaires à une prise de décision :

- connaître l'impact du DELF scolaire dans sa région, et la proportion d'étudiants qui arrivent avec une certification à l'Université. Dans l'enquête, lorsque ce nombre était évoqué, il était toujours plutôt faible ;
- connaître la situation des autres langues et les liens entre agences de certification et université pour les autres langues (Trinity, Cambridge, Cervantès, Goethe)
- savoir où se trouve le centre d'examens et les centres de passation dans la région.

Ce premier tour d'horizon sur l'existant soulève un certain nombre de questions approfondies dans la 2^e partie.

2. S'INTERROGER

A cette phase de notre parcours, il s'agit maintenant de s'interroger sur la pertinence, la validité, l'opportunité d'une intégration des certifications à l'université.

2.1. S'interroger sur la pertinence

Quelles sont les compétences examinées par les certifications? Cela correspond-il aux besoins du public, aux objectifs et finalités d'un enseignement universitaire?

2.1.1. Pertinence par rapport au Cadre

Les certifications se basant sur le CECR sont une réponse à la part des besoins langagiers du public universitaire se référant à un usage fonctionnel de la langue, mais est-ce une réponse à part entière?

Au vu des quatre activités linguistiques définies dans le Cadre, production, réception, interaction et médiation, à décliner chacune en écrite et orale, on relève déjà que la grande absente des certifications est la médiation interlinguistique, activité essentielle en contexte d'enseignement alloglotte, par contre les certifications joignent souvent une activité de synthèse (médiation) à une activité de production écrite ou orale.

Le Cadre distingue 4 domaines pour les thèmes, textes et tâches langagières à traiter : personnel, public, professionnel et éducationnel. Le DELF-DALF étant générique, ne traite pas le domaine professionnel, celui des français de spécialité, ni celui de la communication académique, utile en particulier pour la mobilité universitaire. Le CCIP propose par contre une approche communicative centrée sur le français du commerce et du droit.

Si l'on s'interroge sur la pertinence des certifications françaises par rapport au contexte alloglotte en général, on constate que certaines approches en vigueur à l'université, se situent en dehors de la logique des certifications actuelles: l'approche comparatiste, tant en linguistique qu'en étude (inter)culturelle, ainsi que l'éducation au plurilinguisme¹⁶, en particulier au vu des développements intéressants des projets d'intercompréhension des langues romanes¹⁷. Le DELF-DALF semble trop centré sur l'assimilation progressive du modèle du locuteur natif, comme issue idéalisée du processus d'apprentissage.

2.1.2. Pertinence par rapport à l'université

2.1.2.1. Les épreuves d'examen

Si l'on s'interroge sur la pertinence des certifications par rapport aux exigences de l'université, il convient de comparer le type d'épreuves demandées dans les différents cursus et le type d'épreuves dans les certifications, la typologie des épreuves d'évaluation devant refléter la nature des compétences que l'on entend vérifier.

Pour les cursus de langue – mais aussi dans ceux qui ne sont pas linguistiques - d'après ce qui a émergé du questionnaire, nous pouvons lister un certain nombre d'épreuves – bien connues:

- dictée, test grammatical, analyse du texte littéraire, analyse de discours, dissertation, résumé, synthèse de documents ;
- épreuves de médiation : thème (traduction vers le français), de type grammatical ou non, et version ;
- vérification des savoirs métalinguistiques et des savoirs culturels (souvent à l'oral).
- exposition orale (sur un livre, un thème).

On constate que ces épreuves mettent souvent en jeu des compétences mixtes (dictée = CO et PE, résumé = CE et PE), et ne figurent pas dans les certifications DELF/DALF sauf aux niveaux élevés (synthèse de documents pour le C1 et C2). Les épreuves de

¹⁶ *Le Français dans le Monde* n°355, janv.-fév. 2008. Dossier: Le plurilinguisme en action

¹⁷ www.galanet.be

traduction sont spécifiques des universités - qu'elles contrôlent l'acquisition de la langue ou qu'elles vérifient les qualités traductives. La vérification des savoirs métalinguistiques n'appartient pas au DELF/DALF centrés sur les habiletés communicatives, pas plus que la vérification de savoirs métaculturels (le culturel est implicite dans les épreuves).

Il y a donc une divergence de fond sur la nature des épreuves actuellement existantes dans les universités, et celles des certifications, ce qui rend certainement l'intégration de ces dernières plus difficile.

Les épreuves universitaires reflètent, il est vrai, une tradition d'enseignement qui a longtemps tenu le communicatif comme extérieur à ses objectifs et il est certain que les cours des lecteurs à l'intérieur des cursus de langues et ceux des lecteurs opérant dans les CLI sont souvent différents. Cette tradition aurait ceci de discutabile que beaucoup d'étudiants acquièrent – dans le meilleur des cas - une connaissance très livresque de la langue, d'où leur surprise quand pour la première fois, ils se trouvaient confrontés à une langue vécue et parlée. L'oral a longtemps été le parent très pauvre par rapport à une culture de l'écrit valorisée. Or cela n'est plus guère recevable pour une société d'échanges à laquelle doivent être préparés les étudiants. Le poids identique accordé par le Cadre aux différentes compétences implique un remodelage des épreuves universitaires si l'Université entend reconnaître le Cadre. C'est ce qui a été fait dans certaines universités (comme Venise), ou bien dans les universités qui renvoient l'acquisition de la langue de communication dans les CLA ne conservant dans les départements que les enseignements spécifiques (Cassino), ce qui rend par conséquent les épreuves de type communicatif passées dans les CLA plus proches de celles des certifications et donc une hypothétique reconnaissance envisageable.

Inversement, il est une spécificité des études universitaires que les certifications ne prennent pas en compte : la réalisation de travaux personnels. Seule la Chambre de Commerce a imaginé un travail individuel sur des thématiques économiques, évalué par un commission locale au moment de l'entretien oral.

2.1.2.2. La progression des niveaux du Cadre

Un deuxième problème émerge lorsqu'on réfléchit à l'intégration du Cadre et des certifications dans les universités, celui des temps d'apprentissage. D'après les questionnaires, on constate que les niveaux requis à la fin d'une 1^e, d'une 2^e ou d'une 3^e année, que ce soit pour les cursus de langues ou pas, varient d'une université à l'autre.

Par exemple pour les cursus de langues, où le niveau de départ est hétérogène, on constate qu'à la fin de la 1^e année, on demande du A2 au B1, qu'à la fin de la 2^e année du B1 ou du B2 et à la fin de la 3^e année du B2 ou du C1.

1^oA 2^oA 3^oA
? _____ A2/B1 _____ B1/B2 _____ B2/C1?

Or, pour le CECR, pour passer d'un niveau à l'autre, le volume d'heures d'apprentissage augmente chaque fois : s'il faut de 60 à 80 heures pour arriver à un niveau A1, il faut en rajouter – de façon indicative - 100 pour un niveau A2, 150 pour un niveau B1, 200 pour un niveau B2 et 250 pour un niveau C1.

- A1 60/80
- A2 A1 + 100
- B1 A2 + 150
- B2 B1+ 200
- C1 B2+ 250

On voit bien que ceci ne peut correspondre à l'organisation des enseignements (de 80 à 150 h. de lectorat + 30 h. module pour les cursus de langues par année universitaire (le travail individuel devant combler le manque d'heures. Est-ce à dire qu'on ne peut faire correspondre niveaux universitaires et niveaux du Cadre ? Plusieurs solutions ont émergé dans les questionnaires : définition d'un niveau requis pour la fin de la triennale avec une modulation selon la nature des compétences (niveau C2 pour la compréhension écrite mais B2 pour la production orale) et une modulation in itinere sur les trois ans (Sienna). Il est sûr que si les certifications offraient des évaluations de compétences séparées, cela correspondrait peut-être mieux aux exigences universitaires. Une autre solution est de sous-catégoriser les niveaux. Par exemple un B2.1 accessible en fin de 2^e année et un B2.2 accessible en fin de premier semestre de la 3^e année. Un tel découpage s'adapterait à la semestralisation, mais il n'est pas envisagé dans les certifications. Enfin, dans les facultés non linguistiques, certaines compétences peuvent devoir être développées beaucoup plus tôt que là où c'est prévu dans le cadre : c'est le cas de la compréhension écrite de texte de spécialité qui n'apparaît qu'aux niveaux avancés du Cadre, alors que dès un niveau B1 pour des économistes, il faut en tenir compte.

2.1.2.3. La place de la recherche

Enfin, nous soulignerons une dernière interrogation sur la pertinence des certifications par rapport à l'Université. La qualité de l'enseignement universitaire est garantie par son lien étroit avec la recherche. Pour notre domaine, cela implique aussi bien des recherches en linguistique qu'en didactique des langues. Une inquiétude qui a émergé de certains questionnaires était que l'introduction des certifications pouvait faire courir le risque d'avoir un enseignement de la langue trop utilitaire, trop fonctionnel, coupé d'une réflexion sur la langue (à tous ses niveaux), sans compter que le fonctionnel peut être pris en charge par des organismes extérieurs, ce qui conduira à poser la question de l'opportunité d'introduire les certifications si des postes d'enseignants-chercheurs sont en jeu.

2.2. S'interroger sur la validité des certifications

L'interrogation critique des outils et méthodologies est constitutive du niveau de l'enseignement supérieur, aussi le DORIF s'autorise à questionner la validité de l'outil DELF, dans un esprit de collaboration constructive. Quelles sont les études de validité réalisées par le CIEP? Sont-elles accessibles à l'utilisateur, dans un esprit de transparence? La psychométrie et les études de corrélation entre notes attribuées par différents examinateurs et centres suffit-elle à démontrer la validité du construct?

Les critères de validité proposés par le CER sont ceux de la cohérence, de la fiabilité et de la faisabilité. Or sur ces trois points des réserves sont émises qui appellent à une réflexion plus approfondie. Sur le point de la cohérence entre ce qui est testé et ce qui est

évalué, on note par exemple que l'oral de B2, impose des contraintes (le sujet tiré au sort à partir duquel composer une performance argumentative "à la française") qui influence certainement négativement la performance dont on déduit la compétence. Une attention majeure quant aux implicites culturels requis et aux conditions socio-interactionnelle de l'épreuve jouerait en faveur d'une valorisation des compétences communicatives des apprenants.

Sur le critère de la fiabilité, des doutes sont émis quant aux fondements théoriques et à la praticabilité des grilles d'évaluation, qui sont peut-être à la source des écarts d'évaluation. Par exemple la grille d'évaluation de la production écrite de B1 accorde 3 points sur 25 au critère "cohérence et cohésion" glosé en "peut relier des éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne". Or cohérence et cohésion recouvrent en linguistique textuelle¹⁸ des champs précis et plus vastes. L'utilisation de ces grilles place le correcteur devant des dilemmes que les formations n'ont pas toujours réussi à résoudre. Ainsi, ce n'est peut-être pas tant le format de la formation (une demi-journée par niveau reste cependant peu) qui pose problème pour des enseignants chevronnés, mais bien les difficultés d'interprétation des grilles de correction.

Le critère de faisabilité est essentiel pour la mise en œuvre effective. Ici se pose le problème des ressources nécessaires aux cours de préparation spécifique aux épreuves, ainsi que le problème des ressources humaines pour former d'éventuelles équipes de double correcteurs pour assurer une meilleure fiabilité. Des formes de coopération avec les systèmes scolaires et universitaires semblent indispensables à ce niveau.

2.3. S'interroger sur l'opportunité des certifications

Il s'agit ici d'un critère contextuel, local, politique: évaluer les conséquences positives et négatives d'une intégration des certifications dans le système académique italien actuel. Nous reprendrons ici les catégories proposées par Robert Galisson¹⁹ pour définir la situation éducative à prendre en compte en didactique des langues. On s'interrogera sur l'impact des certifications sur chacun de ses éléments constitutifs: le sujet (les étudiants), l'objet (la langue), l'agent (le corps enseignant), le milieu institué (l'université), le milieu instituant (la société, l'Europe).

Les certifications, opportunes pour les étudiants? Oui pour leur CV, la mobilité; non, si cela comporte une disparition d'autres objectifs d'enseignements. Quelles seraient l'impact sur la langue enseignée? Une plus grande importance aux compétences de communication orale trop souvent négligée, mais une réduction de la langue à son aspect d'outil instrumental... Quel serait l'impact sur le corps enseignant? Si l'on établit une équivalence complète entre la certification et l'examen universitaire, il y a bien risque de disparition de chaire et externalisation de l'enseignement. On ne peut nier le risque de perte d'emploi en particulier pour les lecteurs de langue maternelle, actuellement en conflit pour une meilleure reconnaissance de leur statut enseignant. Pour tous le risque est la perte du pouvoir symbolique lié au pouvoir d'évaluation. En revanche il y aurait pour l'université une opportunité à saisir pour rationaliser les ressources allouées à

¹⁸ De Beaugrande R-A., Dressler, W. U.,(1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino: Bologna.

¹⁹ Galisson, R., « Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? », *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, juillet-septembre 1990

l'enseignement et à l'évaluation en particulier pour les niveaux de base relevant normalement de l'école secondaire. Mais l'université peut-elle renoncer à la recherche liée institutionnellement à l'enseignement universitaire? La société tend à reconnaître essentiellement les capacités opératoires en langue étrangère, les certifications facilitent aussi la mobilité européenne. Mais nous rappelons ici les visées humanistes de la Charte de Bologne, la portée interculturelle et éducative de l'enseignement des langues, le cours de langue universitaire ne peut se résoudre à un exercice instrumental.

Entre défense des spécificités universitaires (au delà d'une défense corporatise), et les nécessités d'une meilleure lisibilité des compétences au niveau européen, peut-on trouver un compromis?

On peut enfin examiner la décision à prendre sous l'angle du calcul du risque. Si on n'intègre pas les certifications, le risque n'est-il pas grand de voir notre pouvoir de décision, en tant qu'enseignants, dépassé par une autorité administrative supérieure qui opérerait par exemple pour des tests informatisés afin de résoudre au plus vite la nécessité de certifier des niveaux. Intégrer veut aussi dire négocier des termes et conditions, opérer au mieux des aménagements, créer le cadre contribuant à une synergie entre les niveaux d'enseignement.

3. DECIDER

Décider implique deux types d'action : d'une part, se positionner par rapport aux certifications existantes pour savoir si on peut les intégrer et dans quelles conditions, d'autre part, voir si une collaboration - université-agence de certification - est possible et souhaitable pour mieux faire coïncider certifications et objectifs universitaires.

Commençons par examiner concrètement comment se situer face à l'existant, à travers une série de questions que chacun pourra se poser en fonction de sa propre situation, mais auxquelles nous apportons des amorces de réponses éventuelles.

3.1. Quoi?

Le test consiste généralement en questionnaires à choix multiples, la production sauf exception, n'est pas évaluée, on considère donc que le test promeut une conception trop approuvée de la langue dans toutes les facultés. Il ne peut servir que d'indication pour organiser des groupes de niveaux. Le choix se reporte donc exclusivement vers les diplômes. Mais quel diplôme?

A l'entrée des perplexités sont apparues sur la reconnaissance du DELF scolaire, l'impression est que le degré d'exigence est inférieur à celui du DELF adulte. En absence d'étude rigoureuse, des conditions de reconnaissance s'imposent donc. (cf. § Comment?) Il semble que, sauf exception le niveau B2 soit trop difficile comme niveau de sortie des lycées, tandis que ce même niveau est particulièrement adapté pour les attestations des sections spéciales internationales ou bilingues.

Quelle équivalence? Dans tous les cas, il ne peut s'agir pour le DELF que d'une reconnaissance partielle: c'est-à-dire comme partie d'un examen qui comporte d'une part des compétences communicatives et de l'autre des compétences académiques spécifiques en fonction de la faculté et de l'enseignement et projet mené par le professeur titulaire de chaire. Mais le raccourci DELF égal partie écrite propédeutique de l'examen universitaire oral, est commode mais peu rigoureuse. Chaque professeur est invité à produire une charte précise de reconnaissance partielle selon la typologie de son examen.

Le risque d'externalisation par équivalence automatique est limité par la nécessité d'une médiation du professeur pour l'attribution des crédits et d'une note.

3.2. Quand ?

À quel moment du cursus universitaire intégrer les certifications. Les différents cas observés à travers les questionnaires nous permettent d'envisager plusieurs solutions :

3.2.1 Reconnaissance des certifications antérieures

On établit alors un pont avec le secondaire, valorisant ainsi le travail des enseignants de lycée (impact social), et intégrant la notion de formation « continue ». La reconnaissance se fait soit comme exonération du test de niveau quand il y en a un (mais c'est plutôt rare dans les facultés), soit comme reconnaissance de la partie de l'examen sur les compétences communicatives de première année des cursus linguistiques ou de premier niveau dans les cursus non linguistiques. Des contraintes de temps (temps écoulé depuis la certification) et de notes devraient être envisagées

3.2.2. Intégration des certifications dans le parcours

Dans ce cas, les étudiants reçoivent à l'université une formation qui leur permet de passer sans difficulté les certifications (à partir du niveau B1), car ils ont acquis toutes les compétences requises pour un niveau du Cadre déterminé. Les étudiants qui le souhaitent peuvent passer les certifications qui seront intégrées à leur note finale, pour la partie « langue fonctionnelle » de l'examen universitaire à la place des épreuves similaires de l'université. Des contraintes sur la note obtenue peuvent être introduites. Dans le cas d'une certification conjointe Université-organisme de certifications (comme le Trinity-Cà Foscari), il n'y aura plus de contraintes de temps ou de notes.

3.2.3) Intégration dans les options facultatives

Dans ce cas, la certification n'interfère plus avec les enseignements de langues et donne des crédits en plus.

Personnellement, nous pensons que, s'il se produit le même phénomène que celui qui a été observé dans le secondaire ou dans le projet pilote de Ca'Foscari où l'intégration des certifications a augmenté très nettement la motivation et les compétences, la solution 2 pourrait être envisageable. Une co-certification cependant qui ajuste davantage les épreuves aux exigences des cursus serait préférable.

3.3. Comment ?

Quelles sont les conditions à ne pas négliger pour qu'une reconnaissance soit possible ?

3.2.1. La nature des épreuves.

Il serait préférable que les épreuves universitaires de type communicatif et les épreuves des certifications soient comparables. Cela exige de la part des universitaires une réflexion sur les outils d'évaluation qu'ils se sont donnés, pour en confirmer la validité et l'indiscutable nécessité, ou bien pour introduire des variations dans les formes d'évaluation qui prennent notamment davantage en compte certains aspects souvent négligés comme l'oral.

3.2.1. *La durée*

Certaines certifications comme le TCF ont une durée limitée, mais le DELF et le DALF, comme un examen universitaire du reste, n'ont pas de limite de validité. Ces diplômes attestent qu'à un moment t, le candidat possédait un certain niveau. Chacun sait que les connaissances linguistiques –surtout en production- sont labiles. Le problème se pose lorsqu'une certification remplace tout ou partie d'un examen universitaire et que l'université certifie qu'au moment de l'examen universitaire, un étudiant a un niveau qu'il a acquis en réalité auparavant. Pour beaucoup d'universitaires, il convient de mettre une limite de validité, 2 ou 3 ans maximum.

3.2.2. *La notation*

Deux problèmes se posent, le premier est lié aux réflexions sur la validité. Certains ont souligné les écarts entre les notes obtenues au DELF – notamment scolaire - et leur propre évaluation de l'étudiant. Il convient sans doute d'établir un garde-fou et de décider d'une limite inférieure en dessous de laquelle ne pas descendre. D'une part parce que la notation française accorde le diplôme avec la moyenne (50/100), tandis que la notation italienne est plus restrictive (18-30, c'est-à-dire 60-100), d'autre part le Delf scolaire est peut-être plus généreux. Le second problème concerne les équivalences de notes. Plusieurs modèles circulent, très différents les uns des autres. Si pour les niveaux élevés, les variations sont moindres (Bocconi : 80-100 =30 e lode et 70-79 = 30; Sassari : 76-100 = 30 e 30 e lode ; Perugia 80-100 = trenta), le problème est plus criant pour les niveaux inférieurs (Bocconi : 50-59= 26, Sassari : 50=18-19-20 et 57 = 24 et Perugia 50-59=24). Il apparaît nécessaire d'harmoniser ces tableaux d'équivalence avec une commission paritaire.

3.4. **Où? Qui?**

Quel est le lieu institutionnel de décision de l'équivalence? La faculté, le Corso di Laurea? le Centre Linguistique, une commission du regroupement LIN04, le professeur titulaire? Une décision interlangue au niveau du "corso di laurea" semble positive par rapport aux étudiants, à condition que soit respectée la liberté constitutionnelle du professeur. Notre impression est que cette décision doit être prise à ce niveau pour éviter qu'elle ne soit prise sans aucun critère par des organes administratifs ou académiques non compétents en la matière, au moment de l'inscription.

Le Centre Linguistique de l'université peut aussi devenir Centre de Passation DELF-DALF. Cela comporte-t-il des avantages? Oui, pour se qualifier comme sujet incontournable pour ce qui concerne les certifications, et comme sujet utile pour la diffusion de la culture sur le territoire, fonction à laquelle aspirent ces centres. Le Centre de Passation embauche ses propres examinateurs, ce qui lui permet d'en vérifier la compétence, mais un problème important se pose quant au principe du DELF selon lequel l'enseignant ne peut évaluer ses propres élèves. Ce principe se heurte à la culture de l'examen universitaire mais aussi secondaire en Italie où actuellement seul le président de la commission est extérieur au lycée pour les épreuves du baccalauréat qui sont jugées collégialement. Des voies de collaboration pour des jury mixtes sont sans doute à explorer pour améliorer la fiabilité de l'évaluation avec deux examinateurs, interne et externe.

Conclusion Une position Do.Ri.F ?

Le problème, on l'a vu, a de nombreuses implications se situant sur des plans tout à fait différents – plan des contenus, plan institutionnel, plan politique, et il suscite des réactions très diversifiées et contrastées. En tant que membres du Do.Ri.F qui a deux disciplines de référence, la linguistique sous toutes ses facettes et la didactique des langues, nous nous sommes senties interpellées par les processus de certification des compétences de langue à l'université. En notre nom personnel toutefois, au terme de ce parcours que nous invitons chacun à faire, nous proposons nos propres conclusions qui penchent vers la voie de la collaboration avec les organismes certificateurs. D'une part, nous pensons que pour lever les difficultés qui résulteraient d'une adoption en bloc des certifications externes, il faudrait suivre la voie d'une collaboration critique entre les deux partenaires en vue peut-être d'une certification conjointe ; d'autre part, nous pensons que l'université pourrait être un lieu de recherche et d'innovation sur ce problème (doctorat, recherche dans les SSIS, recherche action en formation continue) afin de faire bénéficier l'action d'une réflexion susceptible de la réorienter éventuellement, la réflexion et l'action interagissant continuellement. Enfin, l'université pourrait aussi offrir ses compétences pour la formation des examinateurs.