



Universität Potsdam

Karl-Heinz Eggensperger

De l'intérêt de créer une certification propre  
en langues pour les IUT (CLIUT)

Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko)



Karl-Heinz Eggensperger

De l'intérêt de créer une certification propre en langues pour les IUT (CLIUT)



Karl-Heinz Eggensperger

De l'intérêt de créer une certification propre en langues  
pour les IUT (CLIUT)

Universität Potsdam

**Universität Potsdam 2013**

Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko)

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 1118 / Fax: 1340

E-Mail: [zessko@uni-potsdam.de](mailto:zessko@uni-potsdam.de)

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2013/6407/>

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-64071](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-64071)

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-64071>

# De l'intérêt de créer une certification propre en langues pour les IUT (CLIUT)

Keywords:

Instituts Universitaires de Technologie (IUT), certification en langue, CLIUT, TOEIC, CLES système d'assurance qualité

Instituts Universitaires de Technologie (IUT), foreign language certification, CLIUT, TOEIC, CLES, quality assurance system

Abstract:

Der folgende Beitrag beschreibt die Situation der Fremdsprachenausbildung und -zertifizierung an den *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) in Frankreich. Die auf die Berufswirklichkeit ausgerichteten Ausbildungsziele und Kursinhalte unterscheiden sich von der externen Prüfung zur Zertifizierung. Die Prüfungsaufgaben einer Zertifizierungsorganisation für das Englische konzentrieren sich auf rezeptive Kenntnisse und Fertigkeiten, bieten aber den in den Fremdsprachenkursen ausgebildeten produktiven Fertigkeiten wenig Raum. Deshalb wird den IUT empfohlen, ein eigenes Zertifikat für die Sprachausbildung einzuführen, ein CLIUT (*Certificat en langues pour les IUT*). Das Zertifikat soll eine Fremdsprachenkompetenz bescheinigen, die auf die berufliche Verwendung der Fremdsprache ausgerichtet ist. Es wird jedoch vom Arbeitsmarkt nur dann anerkannt, wenn es mit einem transparenten Qualitätssicherungssystem verbunden wird und wenn es gelingt, die Niveaustufen nachprüfbar am *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* auszurichten.

## Introduction

La contribution ci-dessous essaie d'expliciter quelques pistes de réflexion présentées lors de la conférence plénière sur les certifications en langue du 34<sup>e</sup> congrès de l'APLIUT à Strasbourg. Il s'agira donc de s'attarder sur les considérations du Conseil d'administration de l'APLIUT (CA d'APLIUT : 2007).

La 1<sup>ère</sup> partie présentera de manière succincte des exemples de mise en situation professionnelle des étudiants dans les cours de langues étrangères en IUT. L'application de cette méthode demande de développer des compétences plus complexes que celles développées dans un cours se limitant à des sujets du vécu quotidien. Il conviendra ensuite de se demander dans quelle mesure les effets souhaités de cette approche font l'objet des épreuves de certification recommandées par les *Programmes Pédagogiques Nationaux* (PPN) des DUT. En raison de l'incohérence entre les cours et les épreuves de certification, la question de la certification a l'air d'être sans issue. Du fait qu'à ce jour la recherche d'une certification validant l'enseignement dans les IUT n'a toujours pas abouti au résultat escompté, il faudrait peut-être envisager de créer une attestation propre destinée aux IUT. L'atteinte de cet objectif passe par l'aboutissement d'importants travaux préliminaires et également par la valorisation d'une certification grâce à un système d'assurance qualité, voir la 3<sup>e</sup> partie.

## 1. Une compétence complexe

D'après Landure : « Les apprenants en entreprise attendent des cours ciblés et personnalisés tenant compte de leur fonction et spécialité. » (2012 : 30) Leurs besoins sont de trois ordres : l'acquisition d'une compétence rédactionnelle (rédaction de messages électroniques ou de courriers formels), l'aptitude à expliquer des consignes (au téléphone ou lors de déplacements à l'étranger) et la capacité à comprendre un document professionnel (ibid. : 30).

L'apprentissage est axé sur la résolution de tâches concrètes ayant un rapport direct avec le travail et a pour objectif la maîtrise de la communication technique écrite et orale, couramment utilisée en entreprise. L'apprenant se voit proposer les activités suivantes:

- des activités d'interaction: entretien d'embauche, avec le futur employeur
- des activités de production orale: présentation d'un produit
- des activités de production écrite: rédaction de messages électroniques
- des activités de médiation: traduction de documents techniques

Les étudiants sont amenés à maîtriser le lexique lié aux principaux domaines d'action professionnelle, par exemple aux contenus linguistiques de spécialité pour la rédaction d'un *curriculum vitae* (Terrier et al. 2012 : 97), au vocabulaire de catalogues et d'affiches représentant les outils de leur atelier (Landure 2012 : 28).

Les étudiants développent ainsi des savoir-apprendre :

- l'utilisation de ressources linguistiques en ligne, à savoir l'exploitation d'un corpus générique pour l'autocorrection des travaux de traduction
- l'utilisation prudente des traducteurs en ligne avec précaution, aiguïser le sens critique des étudiants en les amenant à comparer les résultats avec d'autres ressources comme les dictionnaires et les glossaires

Les cours s'attachent également à développer l'autonomie - une des compétences les plus appréciées en entreprise: « L'apprentissage linguistique par l'exploitation de corpus offre aux étudiants la possibilité de diriger et de cibler leur propre apprentissage de construire de manière inductive leurs connaissances. » (ibid. : 35).

Il faut aussi relever l'importance du savoir pour la communication en situation professionnelle. L'objectif visant à rendre les étudiants capables de communiquer, en langue étrangère, dans un environnement juridique, cf. la contribution de Liebenberg, nécessite la conjugaison de l'enseignement d'une langue étrangère et des concepts juridiques. Ces savoirs professionnels sont extérieurs aux expériences des étudiants. Ils ne relèvent pas d'un savoir antérieur faisant déjà partie intégrante de la compétence générale de l'apprenant issu de son expérience de la vie ou de l'enseignement donné en langue maternelle (Liebenberg 2012).

L'enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances professionnelles est également intégré dans les cursus de plusieurs IUT. L'IUT d'Ilkirch, par exemple, propose une formation trinationale en génie civil : Les langues d'enseignement sont le français et l'allemand; le groupe est constitué d'étudiants des trois nationalités. Les cours associent le savoir et la langue pour communiquer dans des situations spécifiques du monde professionnel. La langue étrangère est de moins en moins – en fonction du niveau – l'objectif du cours, mais de plus en plus un instrument de transmission de contenus du monde professionnel.

Rappelons enfin que les enseignements en langue étrangère préparent aux programmes de mobilité internationale. L'IUT de Poitiers met en place de nombreux DUETI (Diplôme universitaire d'études technologiques internationales) en partenariat avec des Universités étrangères (Ecosse, Angleterre, Pays de Galles, Australie, Espagne, Allemagne) pour permettre à des étudiants titulaires du DUT (actuellement une cinquantaine par an) de suivre une 3ème année de licence dans une université étrangère, tout en restant inscrits dans leur université d'origine. Les avantages sont nombreux : Cela permet, entre autres, d'acquérir une longue et authentique expérience à l'étranger.

## 2. Des choix de validation inadaptés

En général, les PPN donnent des recommandations pour la validation des acquis langagiers. Dans la majorité des cas, il s'agit du TOEIC et du CLES, rarement du DCL ou du TOEFL. Pour davantage de détails, il serait utile de consulter le répertoire établi par l'APLIUT avec les certifications recommandées par les PPN (APLIUT : 2005).

Mais d'après les informations disponibles sur les sites de certains IUT, les épreuves du TOEIC exigent un enseignement, une préparation spécifique : « Les cours d'anglais incluent une préparation à des certifications en langues de type TOEFL et TOEIC pour lesquelles l'IUT est habilité comme centre d'examen. » (IUT de St. Etienne) Il y a donc un lien étroit entre les cours et les épreuves, entre le personnel enseignant et les personnes chargées de faire passer les examens aux candidats.

Dans d'autres IUT, les étudiants ont même la possibilité de prendre des cours particuliers, et donc de se préparer de façon intensive à l'examen. L'IUT de Tarbes propose une « Préparation gratuite au TOEIC organisée dans certains départements au cours de l'année, ainsi qu'en soirée pour les licences ». Par ailleurs, L'IUT de Poitiers mentionne que : « Le TOEIC, nécessitant un entraînement spécifique, l'IUT propose cet entraînement gratuitement et les étudiants qui le souhaitent peuvent passer cette certification payante à l'IUT-même qui est centre d'examen. »

Cela veut dire qu'il faut préparer, entre autres, l'épreuve de prononciation. Lors de l'examen, les candidats au TOEIC doivent lire un texte écrit à haute voix. Il me paraît fort discutable qu'on puisse déterminer le niveau général de leur prononciation par cette tâche. La lecture à haute voix demande la maîtrise de règles qui ne sont pas nécessaires dans l'interaction orale, par exemple, en général, les consonnes finales ne se prononcent pas en français. On se retrouve devant le même problème de validité, si on se penche sur le test d'expression orale. Les candidats s'expriment oralement en continu en décrivant une photo, par exemple une gare au Japon, la cabine d'un avion ou la rue d'une ville. Il faut se demander si les résultats sont pertinents pour l'appréciation du niveau d'expression orale en général. Contrairement à une simple description, un entretien d'embauche nécessite d'autres compétences qui agissent simultanément comme la capacité de compréhension orale par exemple. Sans entrer dans les détails, il paraît évident que ces items sont loin de tester l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives, à savoir dans un milieu professionnel.

Cela veut dire que l'enseignement des langues étrangères dans les IUT ne prépare pas (toujours) au TOEIC. Le TOEIC, quant à lui, ne valide pas (toujours) cet enseignement. Sans avoir accès à tous les dossiers du TOEIC et sauf erreur de ma part, je n'y ai trouvé aucun item<sup>1</sup> portant sur les activités langagières, les savoirs et les savoir-apprendre qui font l'objet de certains cours dans les IUT, voir la 1<sup>ère</sup> partie.

L'autre certification recommandée par les PPN, le CLES, assure certifier une compétence « générale ». Voici les thèmes du CLES 2 de l'année 2008 :  
CLES 2 allemand : impact des jeux électroniques sur la société  
CLES 2 anglais : création d'un espace partagé  
CLES 2 espagnol : développement durable

D'après le descriptif du CLES 2, il s'agit de « thématiques générales et académiques transversales. Les documents proposés sont variés et font intervenir une dimension transversale/interdisciplinaire. » (CLES 2005). Mais on est loin d'obtenir une représentation réaliste du niveau de capacité d'utilisation de la langue dans un milieu professionnel. Reste à savoir quelle est la pertinence du terme « général » dans ce contexte. Dans le sens strict du terme *compétence générale*, cela signifierait selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), voir le modèle ci-annexé, d'exécuter

<sup>1</sup> Il ne faut pas confondre *item* au sens de *tâche* avec une liste des thèmes qui peuvent sortir dans un test TOEIC : [http://www.tests-anglais.com/TOEIC\\_composition.htm](http://www.tests-anglais.com/TOEIC_composition.htm)

n'importe quelle tâche dans tous les domaines et de disposer de compétences langagières et générales pour réaliser tous les actes de paroles en production et en réception. Ce niveau correspondrait au niveau d'un interlocuteur natif que le candidat au CLES 2 n'est pas encore censé avoir atteint. Mais comment éviter que le terme de compétence « générale » ne soit, au moins pour les candidats, équivalent à une compétence dont les limites sont aussi vagues? "Ne faudrait-il pas définir de façon explicite un échantillon de types représentatifs de discours qui feraient l'objet de l'examen?"

En théorie, pour obtenir le CLES, aucune préparation spécifique n'est nécessaire. Mais le taux de réussite aux tests CLES est loin d'être convaincant : durant l'année universitaire 2009/10, moins de 30% des candidats ont obtenu le certificat au CLES 1, moins de 40% l'ont eu le CLES 2 et un peu plus de 40% le CLES 3 (CLES 2010). Ces chiffres relativement modestes seraient-ils la conséquence de thématiques pas si « générales » que cela et plutôt difficiles à traiter s'il n'y a pas eu de préparation spécifique ?

En bref, l'usage communicatif d'une langue étrangère en situation professionnelle n'est pas l'objet de l'évaluation. Les compétences testées par les certifications recommandées ne sont pas les mêmes que les compétences enseignées. Pour terminer ce paragraphe, il reste à savoir s'il faut adapter l'enseignement aux certifications recommandées ou adapter les certifications à l'enseignement ? Les deux perspectives paraissent peu prometteuses. Si l'enseignement dans les IUT devait prendre pour objectif la préparation au TOEIC ou au CLES, il risquerait de perdre son caractère spécifique. Mais si les cours de préparation ne permettent pas aux étudiants d'obtenir de bonnes notes au certificat TOEIC ou CLES, leur motivation risque de baisser. Les étudiants préféreraient probablement se préparer par le biais de cours spécifiques ou en apprentissage autonome – pourquoi donc proposer des cours de langue sans validation dans les IUT?

Il semblerait logique que l'APLIUT soit à la recherche d'une certification « prêt-à-porter » qui puisse résoudre le problème, mais il n'y en a toujours pas : « L'offre de certification en France nous paraît éclatée, peu cohérente et peu crédible. En outre, aucune certification n'est validée au niveau européen ». (CA d'APLIUT : 2007).

La situation semble bloquée. Il faut soit se résigner et recommander, bon gré mal gré, aux étudiants de se présenter aux épreuves de certification existantes sans toujours pouvoir les y préparer convenablement - une enquête sur l'impact et l'utilité de cet enseignement au-delà de l'épreuve de certification serait nécessaire - soit créer une certification propre, réservée aux étudiants inscrits en IUT, qui sanctionnerait tous les cours alliant langue étrangère et savoir professionnel. Dans cet objectif, la création d'une certification constituerait un processus d'uniformisation, d'accord sur les critères et un facteur d'identification et d'unité pour les enseignants.

### **3. Établir une certification en langues propre aux IUT**

Une telle certification exige une préparation détaillée. Dans un premier temps, un comité scientifique composé d'enseignants des IUT devrait établir un cadre commun intégrant formation, évaluation et certification en langues étrangères tout en respectant les particularités des IUT et les principes de l'APLIUT. La certification devra tenir compte d'une multitude de cursus de langue étrangère dans différents départements comme ceux relatifs aux carrières sociales, aux carrières juridiques ainsi qu'aux départements « Science et Génie des Matériaux ».

Il s'agira, en premier lieu, d'établir un cadre qui permette d'explicitier les objectifs et le champ de compétences à évaluer. Il faudra, ensuite, désigner la/les personne(s) qui se chargera/-ont de la conception des épreuves.

### 3.1 Déterminer le champ de compétences à évaluer

Plusieurs *codes de bonnes pratiques* se prononcent à l'unanimité sur l'importance d'une base vérifiable pour définir le champ de compétences à évaluer lors d'une épreuve de certification. Selon les recommandations d'ILTA (*International language testing association*) et d'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) il faut, en premier lieu, un construit: « The test developer's understanding of just what the test, and each sub-part of it, is supposed to measure (its construct) must be clearly stated. » (ILTA 2007) et « L'examen est fondé sur un concept hypothétique, par exemple sur un modèle de compétences communicationnelles. » (ALTE 2007).

Le construit ou concept hypothétique devrait, d'abord, donner une idée claire et explicite de ce que l'on veut tester pour, ensuite, élaborer les items. Le but d'un test de langue est une évaluation de niveau vérifiable de la compétence en langue étrangère de chaque individu testé. Le construit devrait constituer, ensuite, une condition indispensable pour vérifier la validité du contenu d'un test. Tous les tests, quels que soient leur objectif ou leur utilisation, doivent fournir des informations permettant des inférences valides. La validité se réfère à l'exactitude des inférences et des utilisations qui sont faites sur la base des scores du test, mais *validité* ne signifie pas *exactitude* dans le sens mathématique du terme.

Si l'on demandait à des candidats au poste de PDG, de grimper sur un mur d'escalade, on pourrait exactement mesurer la durée de l'escalade de chaque candidat. Selon ce critère, il serait facile de déterminer le meilleur grimpeur ou la meilleure grimpeuse. Mais l'exactitude du résultat ne signifie pas que le test est valide. Les résultats de l'épreuve serviraient mieux à départager les candidats à un concours de moniteur/monitrice d'escalade. Ils ne seraient pas valides si l'on les utilisait pour choisir un PDG. La compétence de grimpeur/grimpeuse ne faisant pas partie du profil d'un dirigeant d'entreprise efficace. Il faut une définition opérationnelle du profil qui comprendrait, par exemple la motivation des candidats, leur carrière professionnelle antérieure et leur capacité à travailler en équipe, mais non pas la capacité à escalader un mur. Il n'y a donc pas de définition absolue de la validité d'un test, puisque cette validité dépend du contexte d'utilisation de ce test, ou, en d'autres termes, des fins pour lesquelles il est utilisé et des questions auxquelles il tente de répondre.

Par ailleurs, il faut clarifier les définitions telles que, par exemple *langue générale*, *langue de communication internationale*, *langue de spécialité*, *langue de communication dans un milieu professionnel* etc. Le champ de compétences à évaluer ne saurait être défini par ces notions. Il s'agit de concepts qui demandent à être explicités.

A cette fin, les auteurs du CECRL proposent un modèle de la compétence communicative qui pourrait éclaircir ces notions et servir de définition opérationnelle. Le modèle en question comprend les constituants majeurs et les composantes particulières de l'apprentissage et de l'usage de la langue. Il s'adresse, en premier lieu, aux enseignants avec comme objectif l'élaboration d'un référentiel de formation. D'après le CECRL, ces derniers « envisageront et expliciteront selon le cas les tâches communicatives, dans les domaines personnel, public ou professionnel que l'apprenant aura besoin de réaliser, ou devra réaliser ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé. »

### 3.2 Le modèle du CECRL

Tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est, plus ou moins, concerné par chacune des dimensions du modèle du CECRL - voir le modèle ci-annexé. A l'aide de ce construit, les concepteurs de tests de *compétence générale* devraient expliciter quelles compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) et quelles activités langagières (interaction, production, réception, médiation) font partie du champ à évaluer. Ceux qui emploient le terme de *langue de spécialité* pour désigner le but du test expliciteront, entre autres, les compétences générales non linguistiques. Ceux qui prétendent tester la *langue de communication dans un milieu professionnel* envisageront, entre autres, les domaines et les situations dans lesquels les candidats mettront en œuvre les tâches.

Mais comment passer de la description des compétences aux activités d'évaluation ?

Dans la perspective de l'élaboration d'un test, les composantes du modèle du CECRL figurent dans un ensemble d'items parmi lesquels il faut choisir les plus pertinents. Un échantillon représentatif d'items comprend des activités langagières permettant d'accomplir des tâches dans un domaine déterminé :

« Tout examen entraîne des choix de ces dimensions de la compétence langagière. Ces choix s'effectuent en fonction du public auquel s'adresse l'examen, du contexte de son utilisation et de l'objet. » (ALTE normes minimales, 2<sup>e</sup> critère).

### 3.3 Assurer validité et fiabilité de l'épreuve d'évaluation

La 2<sup>e</sup> partie a mis en exergue sur l'incohérence entre l'enseignement dans les IUT et sa validation par les certifications recommandées par les PPN. La formation en langue étrangère développe des compétences et savoir-faire autres que ceux exigés par les épreuves du TOEIC et du CLES. Mais si l'enseignant et l'évaluateur sont la même personne, il y a de fortes chances pour que les épreuves répondent au critère de la validité de contenu.

Qui d'autre serait-il capable de concevoir des épreuves valides pour les cours de Landure et Liebenberg, voir 2<sup>e</sup> partie, ou ceux préparant aux programmes de mobilité internationale ou à la formation trinationale en génie civil à Illkirch si ce n'est les enseignants concernés?

Ce point de vue risque de bousculer un des principes de certification défendu par l'APLIUT : « Le CA de l'APLIUT rappelle que, pour être fiable, la certification, [...] ne devrait pas être mise en place par un enseignant sur ses propres étudiants, ce dernier ne pouvant être juge et partie. Elle ne doit donc pas être confondue avec l'évaluation. En conséquence, la certification ne fait pas partie du service de l'enseignant et ce dernier ne saurait se transformer en « machine à certifier ». (APLIUT : 2007).

Le CA de l'APLIUT semble être bien attaché, au nom de la fiabilité, à la neutralité des jurys d'examen. Celle-ci risque d'être douteuse si l'enseignant et l'examineur sont le même individu. Mais le critère de fiabilité n'est pas le seul critère de qualité d'un examen.

Comme on l'a vu, l'enseignement des « langues de spécialité » dans les IUT fait appel à des compétences complexes dont l'examen adéquat est basé sur une approche par tâches. Un test objectif, donc un test qui ne fait pas appel à un jugement subjectif, n'est pas un outil d'évaluation valide de ces compétences complexes. Plus il est fiable, moins il est valide.

Mais le concepteur de test n'a pas à choisir entre un test valide et un test fiable. La séparation entre l'évaluation, à la fin du cours, et la certification par un organisme extérieur n'est pas le seul moyen garantissant une évaluation contrôlable et contrôlée des performances. Les *codes de bonnes pratiques* proposent d'autres critères pour assurer une correction et une évaluation contrôlées des épreuves. Il me paraît utile de recourir à quelques dispositifs recommandés par *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA) :

En premier lieu, EALTA insiste sur l'importance de former les correcteurs en analysant des examens oraux enregistrés qui documentent les niveaux concernés. Par ailleurs, les auteurs du code considèrent qu'il faut une double notation systématique lorsque la correction laisse une place à la subjectivité. C'est un critère de qualité à la fois très laborieux et efficace. La demande d'une double correction des épreuves écrites suscitera probablement des objections, mais elle me paraît indispensable pour tester l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives. Des barèmes d'évaluation préétablis et un corrigé des tâches contribueront à éviter des écarts d'appréciation trop importants entre les deux correcteurs. On pourrait ajouter à ces critères d'EALTA que les épreuves devraient se composer de plusieurs parties, c'est-à-dire de devoirs à évaluer selon un critère objectif et d'autres qui nécessiteraient un jugement synthétique comme les tâches sur base d'un scénario proposées par l'équipe

du DCL. Finalement, il faudrait, enfin, prévoir des procédures pour permettre au candidat à un test de manifester son désaccord ou de demander à être évalués à nouveau.

### 3.4 *Achievement et proficiency ou évaluation du savoir vs. évaluation de la capacité*

La distinction entre *achievement* et *proficiency* ou *évaluation du savoir vs. évaluation de la capacité* est une distinction reconnue de longue date par la communauté scientifique. D'après le CECRL

l'évaluation du savoir [...] est l'évaluation de l'atteinte des objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné. [...] L'évaluation de la capacité [...] ou performance, au contraire, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou ce que l'on sait par rapport à son application au monde réel. Elle correspond à une vue de l'extérieur (CECRL:139).

Mais cette distinction a tendance à disparaître lorsqu'il s'agit d'un test qu'on peut classer dans la catégorie "communicative testing in a needs-oriented teaching and learning context"<sup>2</sup> :

In communicative testing in a needs-oriented teaching and learning context one can argue that the distinction between achievement (oriented to the content of the course) and proficiency (oriented to the continuum of real world ability) should ideally be small. To the extent that an achievement assessment tests practical language use in relevant situations and aims to offer a balanced picture of emerging competence, it has a proficiency angle. To the extent that a proficiency assessment consists of language and communicative tasks based on a transparent relevant syllabus, giving the learner the opportunity to show what they have achieved, that test has an achievement element. (Common European Framework of reference : 184).

Par conséquent, il me paraît tout à fait raisonnable d'écarter l'opposition entre *achievement* vs. *proficiency* pour ce type d'épreuve. D'ailleurs, le principe en question ne figure pas parmi les principes des *codes de bonne pratique*.

### 3.5 Relier les examens au CECRL

La mise en relation d'un examen ou d'un test avec le CECRL est une entreprise complexe. Pourtant, elle est indispensable pour déterminer le niveau de langue testé et adapter le degré de difficulté des items au niveau en question. L'existence d'une telle relation n'est pas un fait facilement observable mais présuppose que le concepteur de l'examen est en mesure d'apporter la preuve tant sur le plan théorique qu'empirique. On peut résumer les démarches qui permettent d'avancer ces preuves par l'expression « validation de l'affirmation ».

Le *Manuel* (Breton et al. : 2009) propose un travail en trois phases :

1. spécification : définir, par rapport au CECRL, le contenu des examens
2. standardisation : assurer, à partir d'exemples de productions représentatives, une interprétation commune des niveaux du CECRL
3. validation : démontrer que les résultats des examens sont en cohérence avec les niveaux du CECRL.

Le modèle du CECRL ci-annexé facilitera le travail de la 1<sup>ère</sup> phase. Toutefois, les échelles du CECRL ne tiennent pas compte de la spécificité de l'enseignement des langues dans les IUT : **L'échelle** d'un cadre commun de référence devrait être **hors contexte** afin de prendre en compte les résultats généralisables de situations spécifiques différentes. » (CECRL:23) Il faut donc interpréter les descripteurs et les adapter aux compétences nécessaires à la communication en situation professionnelle, cf. 2<sup>e</sup> phase. On pourra, ensuite, procéder au calibrage.

Pour l'anglais, des exemples d'examens oraux sont disponibles sur internet (University of Cambridge Esol Examinations, Examples of speaking tests). Ils illustrent les niveaux A2 à C2 du CECRL. Chaque

---

<sup>2</sup> La version originale, anglaise, me paraît plus claire que la traduction.

épreuve, ainsi que les résultats des candidats sont commentés en détail ce qui rend les exemples particulièrement précieux.

Pour la standardisation de productions orales, on peut recourir à une procédure qui a été appliquée pour illustrer les niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe : 2004). On a d'abord sélectionné des apprenants en fonction d'une évaluation préalable de leur niveau et selon d'autres critères (six niveaux). Les étudiants choisis ont accompli deux types de tâches : production orale individuelle et interaction. Les phases de production individuelle étaient semi-préparées, la phase d'interaction était spontanée. Les apprenants tiraient une carte sur laquelle figurait un sujet. Les séquences les plus représentatives des six niveaux du CECRL ont été sélectionnées par 40 experts avec deux objectifs : établir une interprétation commune des descripteurs du CECRL et réussir à calibrer les productions. Les experts ont évalué les productions de 25 apprenants grâce au tableau 3 du CECRL qui définit les exigences attendues pour chaque niveau du CECRL par rapport à l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence de la production. Une analyse statistique des votes effectuée par un psychométricien a permis de retenir les exemples les plus représentatifs des niveaux A 1 à C 2. D'autres exemples de compréhension écrite et orales dans plusieurs langues sont accessibles sur un CD-Rom.

### **3.6 Valoriser le CLIUT par un système d'assurance qualité**

On ne convainc plus les clients, à savoir les entreprises, par la simple présomption de la qualité d'une formation. Dans l'intérêt de la crédibilité et de la transparence, il est indispensable de définir les critères de qualité et les modalités de contrôle de ces critères. La certification est une procédure par laquelle une tierce partie atteste par un écrit la compétence du titulaire à accomplir des tâches déterminées au regard de critères préétablis. Chaque système de certification fonde sa légitimité sur la conformité à un ensemble de normes de formation, d'évaluation et de certification.

Le certificat est délivré par un organisme certificateur, par exemple un centre d'examen. Celui-ci est sous le contrôle (volontaire) d'un organisme d'accréditation lui délivrant un certificat de qualification. Cela veut dire que chaque IUT intéressé par la délivrance d'un CLIUT constitue un centre d'examen chargé de l'organisation des passations et de la gestion des examens en respectant le cadre réglementaire et les critères de qualité.

L'organisme d'accréditation, de son côté, doit assurer la comparabilité de l'ensemble des titres délivrés au même niveau et leur conformité aux normes de certification de tous les centres d'examen. Cet organe de contrôle est constitué par des enseignants membres d'un IUT et élus par leurs collègues pour un mandat limité.

Vu les évolutions constantes dans l'enseignement des langues étrangères, il faut prévoir une accréditation régulière des centres d'examens. L'accréditation est une procédure d'évaluation externe. Des professionnels réalisent les visites d'accréditation sur le fondement d'un manuel d'accréditation. Ce référentiel permet d'évaluer le fonctionnement d'un centre d'examen. Une fois accordée, l'accréditation n'a pas de caractère permanent, mais doit être sollicitée par chaque centre d'examen dans un intervalle régulier.

Dans un premier temps, un comité scientifique doit jeter les bases du futur organisme d'accréditation. Il est chargé par l'APLIUT d'un projet de référentiel cadre « multilingue » et « transinstitutionnel », c'est-à-dire applicable à tous les centres habilités à délivrer le CLIUT. Ce cadre référentiel comprend la définition des niveaux tels que les conçoit le CECRL avec les pré-requis correspondants. Les volumes horaires des cours pour chaque niveau seront déterminés en fonction des niveaux exigés. En vue de la comparabilité, le cadre référentiel fixera également la structure des épreuves, le temps imparti aux différentes parties, les normes de corrections et indiquera les consignes sur l'admission à l'examen et le rattrapage éventuel.

Les centres d'examens, de leur côté, seront chargés de définir l'échantillon représentatif et la forme des tâches en respectant les niveaux et le temps imparti par le cadre référentiel. Ils désigneront les deux correcteurs pour l'examen écrit et les jurys des examens oraux.

Dans tous ces domaines, on pourrait profiter d'une coopération internationale. En R.F.A., UNICert® fête son 20<sup>e</sup> anniversaire ; dans son « Mot du président », Bergmann évoque le projet REAL qui lui tient beaucoup à cœur (Bergmann : 2012). Le chemin vers une meilleure lisibilité et une meilleure reconnaissance de l'enseignement des langues dans le supérieur est long, mais il n'y a pas de solution plus prometteuse qu'un CLIUT qui pourrait s'intégrer dans un système de certification européen.

## **Bibliographie**

Association of Language Testers in Europe (ALTE) 2007. « Normes minimales relatives à l'établissement de profils qualité pour les examens de ALTE »

[http://www.alte.org/setting\\_standards/minimum\\_standards](http://www.alte.org/setting_standards/minimum_standards)

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT) 2005, « La certification en langues dans les PPN des DUT »

[http://www.apliut.com/pages/debats/Certs\\_LV\\_PPN.pdf](http://www.apliut.com/pages/debats/Certs_LV_PPN.pdf)

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT) 2007, « Position de l'APLIUT sur le choix d'une certification ». Conseil d'administration du 17 mars 2007.

[http://www.apliut.com/pages/debats/conclusion\\_07.05.22.pdf](http://www.apliut.com/pages/debats/conclusion_07.05.22.pdf)

CLES 2 2005. Référentiel CLES 2, version du 29. 06. 05. [http://www.certification-cles.fr/files/2007/CLES2\\_ang\\_07\\_travail.pdf](http://www.certification-cles.fr/files/2007/CLES2_ang_07_travail.pdf)

CLES 2010. Bilan et résultats en juillet 2010. <http://www.certification-cles.fr/files/bilan2010.pdf>

Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, 2000, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques 2004, *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*, DVD.

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2009, *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Un Manuel. Traduction: Breton, G. & Georges, S. & Tagliante, C.

Strasbourg.

European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), 2007. « Les lignes directrices d'EALTA pour une Bonne Pratique dans l'élaboration/utilisation des tests et l'évaluation en langues »

<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/French.pdf>

International language testing association (ILTA), 2007. *Guidelines for Practice*

[http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA\\_Guidelines.pdf](http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Guidelines.pdf)

Landure, C., 2012, « Utilisation de supports visuels et de l'induction linguistique pour répondre aux besoins d'apprenants en anglais de spécialité. » *Cahiers d'APLIUT*, vol. XXXI, n° 1, février 2012 : 28-43.

IUT d'Illkirch, <http://iutrs.unistra.fr/iut-illkirch/dut-trinat.html>

IUT de Poitiers, [http://iut-angouleme.univ-poitiers.fr/site\\_v4/?q=node/140](http://iut-angouleme.univ-poitiers.fr/site_v4/?q=node/140)

Liebenberg, E., 2012, « Using Images as an Effective Tool to Facilitate Teaching Legal Concepts. » *Cahiers d'APLIUT*, vol. XXXI, n° 1: 44 – 59.

Terrier, L. & Vaillant Sirdey, C. & Arino, M. 2012, « Le CV multilingue automatisé. » *Cahiers d'APLIUT*, vol. XXXI, n° 1, février 2012 : 97 – 117.

University of Cambridge Esol Examinations, « Examples of speaking tests »

<http://research.cambridgeesol.org/fitness-purpose/examples-speaking-tests>

**Annexe: Composantes d'une compétence communicative dans la perspective actionnelle  
du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 15 à 19**

**L'usage et l'apprentissage des langues dans la perspective actionnelle**  
**du Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15 à 19**

