

## Quelques réflexions critiques sur le bien fondé des certifications à l'Université

DANIELLE LONDEI

*Università di Bologna – Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori (Forlì)*

Notre réflexion sur le bien fondé des certifications à l'Université, sur leur prise en compte en tant que reconnaissance partielle de certains examens de langue française, nous ont conduit à répondre à une première question qui est de type politico-culturel. D'où viennent les certifications?

Tant l'anthropologie que l'histoire nous ont enseigné que dans de nombreuses sociétés et à différentes époques, on trouve des exemples d'épreuves conditionnant l'accès de leurs membres à une catégorie (par exemple, les rites de passage, dans de nombreuses tribus de l'enfant au statut de guerrier), mais ces épreuves sont longtemps restées peu sélectives, soit parce que les besoins étaient trop importants, soit parce que les compétences souhaitées demeuraient très générales, soit enfin, parce que la classe concernée, l'élite, comptait peu de membres.

C'est le Moyen Age, qui voulant jouer un rôle régulateur économique et voulant protéger la position sociale du maître, a instauré l'examen du «chef d'œuvre». La sélection épousant alors les besoins: s'il y avait abondance, on haussait le niveau de l'épreuve, s'il y avait pénurie, on l'abaissait.

Dans cette ébauche d'économie de marché, l'examen n'était donc pas le privilège de l'école, mais celui des corporations ou de ce que nous appelons aujourd'hui le monde du travail. Et lorsque s'est consacrée la rupture entre travail manuel et intellectuel, l'école a eu accès à ce pouvoir et les

premiers examens, calquant le modèle précédent, demandaient comme rite de passage, la production d'une sorte de chef d'œuvre verbal, la *disputatio*.

Plus tard, on introduisant les examens écrits. Ce sont les Jésuites qui les introduirent pour noter les élèves et encourager leur esprit d'émulation. L'école républicaine du XIX<sup>e</sup> siècle a conservé ce système, mais dans un souci d'équité, afin que les classes moyennes puissent compter sur leurs succès scolaires pour accéder aux milieux dirigeants.

Nous pouvons insérer les certifications dans cette continuité et reconnaître que de nos jours, la course à l'accumulation de diplômes bâtit son plein pour cacher sans doute l'angoisse de l'échec, du chômage, de la difficulté à s'insérer dans le monde du travail, mais aussi pour prendre en compte le phénomène croissant de la mobilité professionnelle. C'est un fait de société de dimensions globale.

Ainsi, le marché requiert la connaissance des langues étrangères en complément des formations et si telle est la demande des secteurs économiques, les institutions formatives y répondent, en proposant un produit «spendible», diraient les Italiens, c'est-à-dire un produit répondant à cette requête le plus largement possible.

Voilà que les certifications naissent sous l'égide du Cadre européen de référence, se développent, s'affirment comme le «meilleur produit» à large diffusion. Et tous nos credo, toutes nos convictions de la décennie précédente en didactique des langues deviennent obsolètes et nous didacticiens amnésiques. Où sont passés l'analyse des besoins centrée sur l'apprenant pour la détermination des objectifs d'enseignement/apprentissage ciblés? Disparus.

Aujourd'hui, la conviction dominante s'oriente vers l'offre d'un produit standardisé, consommable partout, un produit globalisé. Ce produit, ainsi conçu, pourra être introduit sur le marché depuis l'école jusqu'à l'université,

mais aussi dans les «écoles de langues», dans les formations pour adultes, partout.

Ce produit est apparemment gagnant puisqu'il semble mettre tout le monde d'accord: — les *vendeurs*: écoles, universités, écoles de langue; — les *acheteurs*: apprenants de tous âges et de toutes catégories, convaincus d'acquérir un passeport en langue étrangère, des crédits; — les *décideurs*: c'est-à-dire les institutions qui ont un souci d'efficacité en ce qui concerne le rapport enseignement/apprentissage et passage au monde du travail. Voilà comment se matérialise l'offrande au marché du travail.

Cette vision des choses, ce point de vue se reflètent également dans notre dimension locale, dans nos universités, mais les raisons, les motivations ne sont pas aussi évidentes qu'elles paraissent.

Nous allons essayer de nous en tenir à une liste des bonnes et mauvaises raisons qui se cachent derrière ce consensus qui commence à s'élargir.

Les bonnes raisons, vous les connaissez: procurer à nos étudiants des passepartout linguistiques identifiables, reconnaissables, internationaux. Bref, offrir des attestations qui répondent à ce que l'on considère être la nécessité du marché.

Du point de vue des institutions formatrices, des universités, il s'agit de gérer, d'être à l'origine d'un processus dominant qu'elles contrôlent et de consentir ainsi un égal aboutissement d'apprentissage pour un vaste public.

Dès lors, que dire d'un processus qui a l'air de satisfaire tout le monde?

Mais, le revers de la médaille n'est pas aussi brillant. Nous voilà revenu à un concept de la langue que l'on peut enseigner avec des objectifs centrés sur les habiletés – et non plus sur les apprenants –; on redonne aux linguistes toute leur reconnaissance car ils vont pouvoir rediviser la langue en compétences – comme par le passé – en la «relookant» un peu à la lumière des

des apports de la pragmatique et des sciences communicatives, de la langue standard vers une pseudo langue de communication.

Notre point de vue est clair: cette manière de penser l'enseignement/apprentissage est trop simpliste, trop aplati et ne pourra pas répondre à des besoins et à des objectifs spécifiques, selon les types de facultés. Ne parlons même pas des besoins individuels.

Toutefois, les vraies mauvaises raisons sont ailleurs.

Notre soupçon, notre quasi certitude est que souvent les raisons invoqués par les décideurs universitaires qui envisagent et parfois adoptent les certifications en remplacement des enseignements et des évaluations spécifiques, internes, sont des raisons, pardonnez-nous, peu glorieuses:

— la sous-estimation des disciplines linguistiques considérées comme de purs instruments fonctionnels, de plus en plus rapprochées à un certain usage de l'informatique et par conséquent, dévaluation de la dimension scientifique de nos disciplines et rétrocession de celles-ci de leur rang d'égalité par rapport aux autres.

— la persistance, de la part de collègues plus littéraires, à considérer l'aspect linguistique comme un moment d'acquisition préalable, qu'il faut vite dépasser, pour s'occuper de l'aspect plus noble. Et si cette tâche, dans le passé, avait été dévolu aux lecteurs, aujourd'hui, en adoptant un protocole d'évaluation, soutenu par le Cadre européen de référence, ces mêmes collègues se sont forgés la conviction d'avoir, aussi, mieux canalisé ces enseignements vers des parcours pré-construits et «garantis» par une institution de référence.

— enfin, plus tristement, «faire des économies» étant devenu le mot d'ordre, on espère à moyen terme dans certaines facultés, de se débarrasser du fardeau de l'enseignement linguistique – au moins pour les premières

phases d'apprentissage – en déléguant massivement à la structure transversale que sont les Centres linguistiques universitaires.

Enfin, et nous concluons, face à la complexité, à l'attention que requerront les enseignements, modulés selon la spécificité des facultés, on préférerait s'orienter vers une délégitimation des responsabilités, en n'affrontant pas ainsi une problématique qui de fait n'a pas été objet d'une véritable réflexion de la part de l'université; mais, plus grave encore, de notre part, enseignants-chercheurs en langue.

En dernière analyse, ajoutons que si le marché prend en considération les certifications, tenons-en compte et conseillons à nos étudiants d'acquiescer ces produits, en complément à leurs diplômes et à leur curriculum, MAIS, nous, professeurs-chercheurs en langue et culture étrangère, nous avons un devoir d'éthique professionnelle qui nous dicte de privilégier la qualité formative de nos étudiants et nous ne pouvons pas nous permettre d'abdiquer. Nous devons nous préoccuper d'agir efficacement dans nos contextes spécifiques, en cohérence avec nos cursus disciplinaires et donc cibler nos enseignements selon nos objectifs internes, sans nous laisser détourner par une «propagande» qui ne nous offre que des perspectives homogénéisantes.

Cette thématique est une grave question de politique universitaire qui implique le statut de notre discipline, sa reconnaissance scientifique, les postes ... et si la réflexion doit se poursuivre nous devons aussi et surtout nous pencher sur la conception de la langue, sur les principes qui sous-tendent les certifications. Nous devons ouvrir un chantier, être prudent car à l'heure actuelle, les certifications telles qu'elles sont ne répondent pas à l'idée que nous avons du comment enseigner les langues à l'université.