Revue TDFLE

N° 70 | 2017
La pensée CECR

L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne : des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/235-l-ideologie-de-la-standardisation-des-competences-et-de-leur-evaluation-dans-les-politiques-educatives-de-l-union-europeenne-des-savoirs-dissocies-aux-acteurs-depossedes-dans-le-domaine-des-langues
DOI : numerev_1262
Date de publication : 02/04/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GOHARD-RADENKOVIC, A. (2017) L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne : des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1262

Résumé :

Qu’avons-nous fait à nos langues et surtout à nos usagers de langues ? Qu’avons-nous fait à nos enseignants, qui sont en principe formés pour enseigner et évaluer les compétences acquises ou requises ? A quel moment ont commencé les dérives où l’évaluation a non seulement dominé mais aussi recouvert toutes les pratiques enseignantes, et plus largement institutionnelles, jusqu’à en déposséder les acteurs concernés et les principales instances évaluatrices chargées de le faire?

Pour comprendre comment s’est implantée dans tous les secteurs cette « idéologie de l’évaluation »[0], jusqu’au cœur de l’éducation, de la formation et de la recherche, il nous faut revenir sur son histoire.

Abstract :

What have we done to our languages and especially to our language users? What have we done to our teachers, who are in principle trained to teach and assess the skills acquired or required? At what point did the drift begin, where evaluation not only dominated but also covered all teaching practices, and more broadly institutional practices, to the point of dispossessing the actors concerned and the main evaluation bodies responsible for doing so?

In order to understand how this "ideology of evaluation"[0] has taken root in all sectors, right down to the heart of education, training and research, we need to look back at its history.

Aline Gohard-Radenkovic - Université de Fribourg

aline.gohard@unifr.ch

Mots-clés :
Plurilinguisme, Évaluation, Formation des enseignants de langues, Idéologie de l'évaluation

---

En guise d’introduction : Ravi[1] ou l’histoire humiliante d’un parcours d’évalué / dévalué

L’histoire d’un boursier de la Confédération suisse nous en dit long sur l’évaluation et

les dérives aveugles du tout-évaluatif. Ravi, inscrit en Master à l'Université de Fribourg a subi trois évaluations en langue par trois instances différentes aux résultats contradictoires, s'annulant les uns et les autres, comme suit.

- Première épreuve : à travers des examens écrits et oraux, suivis d'un entretien très sélectif à l'Ambassade de Suisse à New-Dehli ; Ravi a dû prouver d'un niveau B2 + minimum pour être accepté en Master car les bourses suisses sont rares pour les nombreux candidats en Inde et surtout en sciences humaines ;
- Deuxième épreuve : à travers tests de classement ou de niveau au début du stage intensif de trois semaines, destiné aux étudiants de mobilité et proposant une immersion linguistique et culturelle avant la rentrée universitaire, et un test de sortie indiquant son niveau acquis à la fin du stage ; Ravi avait obtenu le rang B1 à l'entrée et B1+ à la sortie ;
- Troisième épreuve : Ravi, désireux de renforcer ses compétences acquises lors du stage de mise à niveau linguistique et d'améliorer son niveau de langue académique, a souhaité suivre des cours au Centre de langues de notre Université, dont c'est la mission première : soutenir et accompagner les étudiants des différentes facultés ; le responsable du Centre de langues, (hyper)spécialisé dans l'évaluation et convaincu de la standardisation des compétences qui ne souffraient aucune comparaison avec d'autres évaluations ni aucune prise en compte de la situation des candidats, n'a pas reconnu les résultats très sélectifs de la Confédération suisse ni les ceux du stage de mobilité indiquant des progrès et a imposé à Ravi de refaire les tests *on-line* où il a obtenu A2+ ;
- Quatrième épreuve : ayant posé sa candidature un peu trop tard, il n'a pas pu suivre les cours de langue en présentiel, ces derniers étant déjà complets : la direction lui a conseillé d'aller en auto-apprentissage, en d'autres termes a pratiqué l'abandon puisque aucun tuteur ne lui a été proposé pour le guider dans cet apprentissage soudainement « autonome », renvoyé à lui-même et à la « machine interactive », lui qui a mis tant d'années à construire ses compétences en français dans un environnement anglophone où les amphithéâtres recevant 200 à 300 étudiants, dans le meilleur des cas, ne donnent aucune chance de prononcer un seul mot de français en quatre ans d'études…

Épreuve est bien sûr à prendre dans ses deux significations. Découragé, humilié, malade, en dépression, Ravi est reparti dans son pays… avant la fin du semestre.

Ne pas croire que le cas de Ravi soit un cas isolé. À plusieurs reprises, nous avons assisté à ce genre d'évaluations en chaîne (mais cloisonnées) dont les résultats se contredisaient d'un test à l'autre, d'une procédure à une autre, parce que les évaluateurs successifs, se positionnant dans un statut d'experts, le plus souvent extérieurs à l'institution concernée, ne reconnaissaient pas ou pire ignoraient les résultats de l'évaluation précédente. Les étudiants allophones, pourtant désireux de s'améliorer en langue étrangère ou seconde pour mener leurs études dans de bonnes conditions, ont payé très cher « cette guerre des évaluations »…

Qu'avons-nous fait à nos langues et surtout à nos usagers de langues ? Qu'avons-nous

fait à nos enseignants, qui sont en principe formés pour enseigner et évaluer les compétences acquises ou requises ? À quel moment ont commencé les dérives où l'évaluation a non seulement dominé mais aussi recouvert toutes les pratiques enseignantes, et plus largement institutionnelles, jusqu'à en déposséder les acteurs concernés et les principales instances évaluatrices chargées de le faire?

Pour comprendre comment s'est implantée dans tous les secteurs cette « idéologie de l'évaluation »[2], jusqu'au cœur de l'éducation, de la formation et de la recherche, il nous faut revenir sur son histoire.

1. Liens entre évaluation, compétences, standardisation et politiques éducatives de l'UE

1.1. Liens entre évaluation et (re) production de valeurs

Selon François Simonet (2009), « le maître-mot actuel est celui d' « évaluer », et tout est soumis à cette injonction » (p. 97). Mais que veut dire au fait « évaluer » ? Yves Charles Zarka (2009) nous en propose la définition suivante :

> Évaluer, c'est déterminer la valeur. L'évaluation suppose donc l'établissement d'une échelle de valeurs : valeurs positives et des valeurs négatives. Sans cette échelle, il ne peut y avoir de détermination de la valeur. L'évaluation suppose ensuite de confronter l'objet à évaluer à cette échelle des valeurs proposées préalablement. Ce processus recouvre trois opérations qui sont elles-mêmes conflictuelles. (p.116)

Nous résumerons les liens étroits qu'établit l'auteur entre évaluation et valeurs en trois points :

La première opération consiste à fixer des valeurs ce qui implique que ces valeurs sont posées avant le jugement : elles ne peuvent garantir l'objectivité et l'universalité postulées dans l'évaluation. Car ces valeurs ont fait l'objet l'un choix or ceux qui l'ont choisi ont des intérêts particuliers. Donc aucun système particulier de valeurs n'a d'objectivité inhérente puisque un système particulier de valeurs en nie *de facto* un autre. En outre, la hiérarchie des valeurs préconstruites ne peuvent être imposées que par un acte de volonté et donc de pouvoir. Nous retiendrons cette phrase-clé de l'auteur quand il déclare : « L'évaluation ouvre la voie vers la contestation indéfinie à la *guerre des valeurs* » (*op. cit.*, p. 117)

La seconde opération consiste à masquer le caractère subjectif et relatif de valeurs posées à un moment donné. Le procédé est simple : il consiste à transformer toute détermination qualitative en détermination quantitative, car la généralisation du chiffrage et « une sorte de scholastique numérique », l'usage des indicateurs de comptabilisation donnent un lustre d'objectivité mais traduisent aussi un acte de

pouvoir. Nous faisons nôtre la phrase-clé de ce passage : « Voilà comment on soumet tout le champ du savoir et de l'enseignement au règne des experts-comptables. Le but, sous la tromperie de la quantification, est de justifier un classement, une hiérarchie en matière de recherche, d'enseignement ou de toute autre matière » (*ibidem*, p. 117)

La troisième opération se fonde sur le jeu de la transparence et de l'ombre. L'évaluation ne parle que de transparence alors que tout se joue dans le flou et le vague : les critères d'évaluation ne sont jamais explicités et restent opaques, par conséquent, arbitraires parce que décontextualisés et de plus en plus externalisés. Les noms des évaluateurs sont anonymes par « souci d'objectivité », et seront donc masqués par des labels d'organismes d'experts reconnus (nous ajouterons pour notre part : tantôt « nommés » par des instances supérieures, tantôt auto-proclamés). « Le langage de l'évaluation n'est jamais univoque, il fonctionne sur le mode de la double vérité : celle qui est publiée et celle qui doit rester cachée » (*idem*, p. 118).

Plus loin, Zarka montre bien comment le système d'évaluation mis en place, que nous désignons par le tout-évaluatif, peut fonctionner en système clos avec ses propres règles de sélection, de récompenses et de sanctions, agissant avec la complicité de certains acteurs de l'institution mais aussi comme un système de contrôle en surplomb de ces mêmes institutions :

> L'évaluation est un système de contrôle qui n'aurait pas lui-même de comptes à rendre : qui contrôle les contrôleurs ? Ce sont des experts, dit-on Mais qui nomme ces experts ? Qui a expertisé leur capacité à expertiser et leur probité ? Tout cela reste dans l'obscurité et doit le demeurer, le système de l'évaluation ne peut fonctionner que dans l'ambiguïté et la duplicité (*op. cit.*, pp. 118. 119)

Simonet, susmentionné, rejoint Zarka quand ce dernier postule la (re)production de valeurs pensées en amont de toute évaluation. Pour sa part, il tâchant d'en décrire les principaux éléments processuels qui s'organisent selon des cadres majeurs : social et culturel, technique et scientifique, politique et économique, comme suit :

> Au premier correspond le contexte évoqué précédemment, avec l'ensemble de ses caractéristiques. Le second contient l'ensemble des procédures, comme caractéristiques techniques. Comment ne pas voir autrement que techniquement le processus de fabrication de valeurs, la référence (*au sujet de quoi ?*) ; selon un modèle (comportant des normes), le référent (*par rapport à quoi ?*) ; en fonction de l'existant, le référé (*à partir de quoi ?*). De cela apparaît le référentiel. Comme construit le plus technicisé du processus qui va guider l'évaluation dans sa mise en acte, avec des critères, et à partir duquel l'opérateur va pouvoir évaluer et interpréter pour agir, avec pour intérêt d'obtenir « une cartographie de l'existant » » (*op. cit.*, pp. 97-98)

Certes que des valeurs soient posées avant le jugement nous semble inévitable et le caractère de non-universalité de toute évaluation est indéniable. Mais c'est ici le caractère particulier du choix, le fait que le choix s'érige en valeur universelle, que se niche la tricherie[3]. Si Bourdieu a bien montré que tout acte de jugement, notamment dans tout échange linguistique, s'inscrit dans une rapport de force et de pouvoir (Bourdieu, 1980), c'est le fait de l'occulter qui rend la démarche arbitraire voire totalitaire.

1.2. Liens entre évaluation et compétences : glissements progressifs du monde l'entreprise vers le monde de l'éducation

Tout le monde est d'accord sur ce point : la notion de compétences vient du monde de l'entreprise et des affaires (née avant la Deuxième guerre mondiale dans les années trente aux États-Unis et liée à l'idéologie du taylorisme), mais introduite, à la fin des années soixante-dix, début des années quatre-vingts, par les entreprises européennes dans le souci de mieux gérer les ressources humaines au service de l'organisation et plus largement de la société.

Mais cette notion « importée » en Europe était en fait déjà fort discutée au sein des entreprises dès les années 80. Ainsi François Minet, Michel Parlier et Serge de Witte (experts en conseil et formation) interrogent la notion de compétences (1994) en soulignant dès le départ le caractère polysémique et flou de ce terme :

> Il n'y a pas une seule acceptation de ce terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue et selon l'utilisation de la notion de compétence les définitions seront différentes, incompatibles parfois. Serge de Witte montre qu'il n'y a pas une notion de compétences, mais plusieurs, concomitantes, voire concurrentes. Plus qu'un abus de langage, ce serait un contre-sens d'utiliser les éléments de l'une dans le contexte ou avec les objectifs de l'autre. En attendant que le concept prenne un contenu plus précis, la prudence s'impose dans son maniement… » (p. 16)

Pour ajouter plus loin :

> La compétence n'est pas seulement un contenu cognitif exprimant un rapport, une relation entre un sujet, porteur de la compétence, et des situations sur lesquelles elle s'investirait (…) *Allant plus loin, la compétence serait le procès régulateur des rapports entre l'individuel et le collectif, entre le psychologique et le social* (p. 17).

Jean-Pierre Le Goff, dans *La barbarie douce*, parle de « logomachie de la compétence » (1999, p. 28), non pas en tant que concept hégémonique en soi mais inséré dans un appareil théorique qui lui donne de gages de sérieux comme : « audit », diagnostic »,

évaluation », « bilan » (dont « bilan de compétences »), « profil », « portefeuille de compétences, et dans la foulée « référentiel de compétences » en vue de professionnaliser tous les agents…

Ainsi « l'évalué s'auto-évaluant » tout au long de l'année, tout au long de la vie, deviendrait auteur-acteur de son devenir professionnel, mobiliserait (conscientiserait) ainsi ses compétences pour son propre avenir et celui de son entreprise ; « le bilan des compétences » devrait aussi permettre aux individus d'acquérir plus d'autonomie…

Selon Le Goff (*op. cit.*), la pratique du « bilan de compétences » est bien ancrée dans divers secteurs de l'économie et de la formation (professionnelle), de plus réglementée par la loi. Mais en même temps, elle donne un statut et un rôle social aux prestataires que sont les organismes de formation et de management.

> *Cette consécration légale confère aux outils qu'ils utilisent une légitimité sans précédent*. Les spécialistes des compétences occupent ainsi des positions de pouvoir dans les institutions de formation et d'enseignement, tiennent de nombreux séminaires et colloques, se réfèrent à des disciplines variées comme la psychologie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, etc. dont l'autorité ne paraît pas devoir être mis en question (p. 29)

Si les compétences sont tantôt définies comme « générales, spécifiques, professionnelles, techniques, polyfonctionnelles, transversales, individuelles ou collectives », on assiste à un découpage en gigogne avec des sous-compétences qui s'enchâssent dans de grandes compétences… Transformés en objectifs (de formation) à atteindre, cette compétence finit par être découpée à son tour en catégories et sous-catégories… « qui se renvoient les unes aux autres dans une logomachie qui embrouille le sens commun » (*op. cit.*, p. 31)

Les difficultés s'accentuent encore davantage quand on aborde la notion de savoir : comment l'articuler avec celle de compétences ? La trilogie sacrée du « savoir » (connaissance théoriques), « savoir-faire » (compétences ou habiletés acquises dans la pratique professionnelle) et « savoir-être » (attitudes et comportements) subira à son tour des découpages subtils, selon les ancrages disciplinaires, comme par exemple en psychologie cognitive, « connaissances procédurales, déclaratives, croyances, percepts et concepts, mais aussi représentation et cognition sociale, attitudes, etc. ». Le Goff en soulignera la confusion ainsi :

> Le savoir-être est la notion la plus confuse car elle mélange allègrement le plan professionnel et personnel, renvoie pêle-mêle aux comportements et valeurs, sentiments et se prête à de multiples usages et manipulations. Selon certains spécialistes, c'est « un terme dont l'utilisation apporte pas mal de difficultés qu'il est préférable d'oublier » (p. 32)[4]

Conseil qui n'a été entendu ni par les milieux du management, ni par ceux de la formation ni encore moins par ceux de l'éducation.

Ce concept est parvenu jusqu'au monde de l'éducation, de manière rampante mais inexorable selon à travers la formation continue professionnelle pour s'installer définitivement dans les années 90 dans tous les secteurs de l'éducation, de la formation et de la recherche… bouleversant la conception de la transmission des savoirs et savoir-faire mais aussi les modalités d'évaluation, et plus largement le rapport de l'apprenant au savoir. Conséquences de cette « machinerie de l'insignifiance », plus spécifiquement sur les acteurs de l'éducation, toujours selon Le Goff (p. 42) :

> Ce n'est pas seulement au regard de leurs usages et des effets qu'ils peuvent produire que ces outils méritent d'être soumis à la critique. Ces outils ne sont pas seulement encombrants, ils n'induisent pas seulement des « effets pervers » qui échappent à leurs promoteurs pleins de bonnes intentions. Ils sont insidieusement porteurs d'une représentation de la formation de l'enfant (de tout apprenant) qui fait fi de l'expérience de la découverte et de la connaissance du monde.

Un autre auteur, Françoise Ropé dans un article, « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français » (1994), confirme cette concordance entre l'introduction de l'évaluation et l'apparition de la notion de « compétences » dans le monde de l'éducation (en France). Elle dit à ce sujet : « La notion de compétences s'est imposée à l'école depuis quelques années essentiellement par le biais de l'évaluation » (p. 63)

1.3. La notion de compétence dans les politiques de l'UE : un changement de paradigme ou une nouvelle idéologie ?

Ce terme de « compétences » de nos jours a conquis sa place dans notre propre jargon, nos conceptions, nos méthodologies, à travers les politiques de l'UE, les principes du CECR, relayés par le *Portfolio européen des langues*, outil pédagogique d'évaluation et d'auto-évaluation des compétences (linguistiques, communicatives, interculturelles), acquises notamment dans la mobilité. Comment est-il arrivé jusqu'à nous et quelles en sont les conceptions ?

Depuis les années 80, nous assistons à une politique de l'enseignement des langues axée davantage sur les compétences que sur les savoirs. Les programmes scolaires et universitaires sont désormais construits selon une logique de compétences, dans une perspective socioconstructiviste, qui valorise la co-construction en situation d'interactions. Dunya Acklin Muji (2007) dit à ce sujet :

> En effet l'accent n'est pas forcément mis sur les savoirs scolaires, mais plutôt sur un certain nombre de qualités et compétences relationnelles et

> comportementales exigées par le monde du travail, telles que l'adaptabilité, la faculté de communiquer, de travailler en équipe, de faire preuve d'initiative, d'utiliser des informations, la capacité à utiliser les nouvelles technologies, à résoudre des problèmes, ainsi que l'aptitude à l'apprentissage. (p. 238).

Cette nouvelle conception de la notion de compétence ne peut être dissociée de la logique économique et marchande qui pénètre l'école et l'université contemporaines et qui concourt à reconfigurer les relations école, Etat et privé, individu et société.

Vassiliki Papatsiba, dans son ouvrage *L'étudiant européen Erasmus et l'aventure de l'altérité* (2003), analyse l'évolution des principes de la mobilité européenne, et montre comment s'est élaborée, dès les années 80, une conception de l'étudiant de mobilité et d'un ensemble de compétences à des fins de cohésion sociale et d'employabilité économique :

> Beaucoup de jeunes quittent l'école sans avoir la moindre idée des compétences qui leur seront indispensables dans la vie professionnelle : la capacité de travailler en groupe, l'esprit d'équipe et le goût du risque ; le sens des responsabilités et la discipline personnelle ; le sens de la décision et de l'engagement ; le sens de l'initiative, la curiosité, la créativité ; l'esprit de professionnalisme, la recherche de l'excellence, le sens de la compétition ; le sens du service à la communauté, le civisme. Ces qualités constituent les fondements de l'esprit d'entreprise (ERT, 1995, *idem*, p. 59).

Pour développer ce « capital humain » potentiel, les idéologues de l'Union Européenne investissent dans l'éducation et proposent une formation à la « conscience européenne » pour une meilleure connaissance de l'autre et pour contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens (*Commission européenne*, 1996, *ibid*., p 62). Dans cette politique européenne d'inspiration libérale, reposant sur la notion de *capital humain*, l'individu est autonomisé et responsabilisé dans ses choix et donc de ses échecs comme de ses succès ; dans ce sens il est décontextualisé et atomisé.

Le *Portfolio européen des langues* illustre par excellence ce changement de paradigme : on passe de la « coordination » et « cohérence » par la définition de contenus et d'objectifs à « l'harmonisation » par la définition de catégories de compétences dans le *Cadre européen commun de référence*.

Dans ce nouveau modèle, la compétence se mesure à travers des tâches à accomplir : elle est donc strictement liée à l'action et devient un attribut qui doit être apprécié et mesuré uniquement en situation. Les experts ont ainsi conçu des « descripteurs de compétences », soit la liste des compétences exigibles vis-à-vis des élèves impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants mais aussi les modalités

d'évaluation respectives. La conséquence de cette nouvelle conception, selon Dunya Acklin Muji (*op. cit*.), est que :

> la compétence est ainsi essentiellement identifiée aux descriptions et mesures qui en sont faites par les techniques d'évaluation. Ces mesures deviennent alors la preuve de leur pertinence, ce qui a pour effet d'évacuer le rapport entre connaissance et action, qui était à l'origine de l'intérêt de la notion de compétence. (pp. 238-239).

Cette conception a impliqué une recentration sur l'activité, et la description précise des tâches pour la réaliser, – et non plus sur les ressources et les besoins de l'apprenant –, qui a donné lieu à la pédagogie actionnelle dominant actuellement champ de la didactique.

C'est donc par le biais des politiques de la mobilité puis celles de l'éducation au plurilinguisme qu'une conception de standardisation des compétences et de leur évaluation va s'imposer dans le champ de la didactique des langues, des cultures et de l'interculturel.

2. Conséquences de la standardisation des compétences et celle de leur évaluation

2.1. Savoirs et savoir-faire dissociés dans le PEL

Selon la politique européenne d'inspiration libérale et reposant sur la notion de *capital humain*, l'individu est donc postulé autonomisé et responsabilisé, c'est-à-dire « conscient des avantages et des coûts d'apprentissage, qui doit faire les meilleurs choix de formation pour son bien propre » : il doit gérer ses compétences pour certifier son employabilité. Cela aboutit à un système de prescription subtile mais néanmoins contraignante, que Le Goff a désigné sous le nom de « barbarie douce », comme nous l'avons vu plus haut. Les experts ont ainsi mis à disposition des « descripteurs de compétences », soit la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition des savoirs et savoir-faire correspondants mais aussi les modalités d'évaluation respectives.

Selon Pascale Banon et Chaké Cartron-Markardidjian (2006), si l'outil *Portfolio européen des langues* a révolutionné le rapport entre apprentissage et évaluation, il s'inscrit toutefois dans un courant spécifique qui véhicule un certain nombre de limites à la fois conceptuelles, pragmatiques… et éthiques. Dans ce sens, elles identifient mélanges des genres et cumuls des tâches, comme suit.

Saucissonnage des savoirs et savoir-faire

Les connaissances et compétences sont systématisées et standardisées selon une visée pragmatique de rentabilité mais aussi d'universalité : le *Portfolio* a été conçu dans la

lignée des approches notionnelles et communicatives, héritage de travaux qui ont donné naissance au Niveau-Seuil en 1974, et qui a permis de mettre en place des descripteurs communs à 21 langues.

Ces descripteurs sont essentiellement basés sur un modèle fonctionnel avec segmentation des savoirs et des savoir-faire et une catégorisation en types et en genres de discours.

Typologies
*C2 : Peut faire des **descriptions** limpides et courantes*
*C2 : Peut **raconter** une histoire*
*B2 : Peut développer **une argumentation***

Genres
*B2 : Peut faire **un exposé** clair et bien structuré*
*C2 : Peut produire **des rapports et des articles***
*C2 : Peut écrire des histoires et **des récits d'expérience***

Mais ce « saucissonnage » des compétences en genres et types ne tient pas compte des interrelations entre les sous-compétences : comment raconter une histoire sans savoir faire une description, sans intégrer du discours rapporté, des commentaires, des connections ?

Nous pouvons aussi nous demander si toutes les cultures éducatives concordent sur la détermination des traits linguistiques et discursifs qui permettent de caractériser et donc de catégoriser certains types et genres de textes. Par exemple, la mise en discours (ou matrice) d'un rapport ou d'un résumé est-elle la même dans tous les pays européens ? Que faut-il savoir pour savoir-faire ça ?

Ambiguïtés de certains descripteurs

Certains descripteurs font référence à des événements dont on ne sait pas s'ils appartiennent à une compétence linguistique ou à une capacité d'analyse du texte.

*Ex. B2 : Lire : je peux reconnaître en lisant un texte narratif ou dramatique, les raisons qui poussent les personnages à agir et les conséquences de leurs décisions sur le déroulement de l'action (*Source : Portfolio suisse, version pour jeunes et adultes*).*

D'autres descripteurs intègrent plusieurs paramètres d'où la difficulté de répondre globalement de façon affirmative.

*Ex. C1 : Écouter : je peux comprendre **le détail** d'une intervention sur **des sujets spécialisés**, abstraits ou complexes, **même hors de mon domaine**, tout en ayant besoin de me faire confirmer quelques éléments, notamment **si l'accent** n'est pas familier. (*Source : Portfolio suisse, version éducation supérieure*)*

D'autres encore intègrent les jugements des interlocuteurs sur la qualité de leur propre

discours. L'interlocuteur ne joue pas toujours le rôle d'un régulateur de la norme, et souvent par politesse, ne manifeste pas de façon visible l'audition des fautes. Il est donc difficile de se positionner par rapport à l'item suivant :

Ex. C1 : Moyens linguistiques : Je peux maintenir un haut niveau de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et ***passent presque inaperçues****. (*Source : Portfolio suisse, version pour jeunes et adultes*).*

Inadéquation de descripteurs socioculturels : la carte contre la grille

Rappelons que des groupes de recherche en didactique des langues et des cultures étrangères ont mené une véritable bataille au sein du Conseil de l'Europe pour imposer la reconnaissance du concept de complexité sociale et culturelle dans la relation à l'autre. En effet pour éviter la codification d'un « culturel mutilé », une reconnaissance des compétences pluriculturelles, voire interculturelles, est proposée plutôt qu'une évaluation de ces compétences :

En 2001 la nouvelle version du Cadre européen commun de référence pour les langues distribuait […] des compétences exprimées en terme de savoirs (culture générale, savoirs socioculturels, prise de conscience interculturelle), aptitudes et savoir-faire ([…] aptitudes interculturelles), savoir être ([…] motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de personnalité qui affectent la communication. » (Anquetil, 2004).

De quel type de compétences est-il question ? Une juxtaposition de compétences linguistiques et culturelles ? Un *entre-deux* culturel où l'apprenant participerait à une communication postulée interculturelle sans s'y fondre, aptitude établie sur des savoirs culturels, mais quels savoirs : patrimoniaux, cultivés, anthropologiques ? Des savoir-faire comportementaux ? Quels savoir-faire ? Qui seraient établis à la fois sur une distanciation envers soi et une disponibilité à aller vers l'autre ? Comment évaluer de tels processus intimes et interrelationnels ?

Où est « l'autre » ? Dans le *Portfolio* une place fonctionnelle est attribuée à l'étranger, *en dualité avec le natif* : dans plusieurs items, l'apprenant est perçu comme l'immigrant ou le touriste, c'est-à-dire l'étranger dans la culture cible souligneront, à juste titre, Banon et Cartron-Makardidjian citées plus haut :

Ex. C2 : Prendre part à une conversation : je peux défendre ma position dans une discussion formelle sur des questions complexes, élaborer une argumentation nette et convaincante ***comme le ferait un interlocuteur natif****. (*Source : Portfolio suisse version éducation supérieure*)*

La grille d'évaluation n'intègre pas non plus de compétences liées à des relations agonales sur le modèle « *je sais répondre à une insulte* » ou « *je sais m'imposer dans une conversation dont on cherche à m'exclure !* ». La gestion du conflit ne trouve pas sa place dans ces interactions pensées « dialogiques et harmonieuses ».

À nos yeux, cette description détaillée de parties de parties de compétences, qui n'est pas sans rappeler le souci de précision quasi obsessionnel d'un entomologiste, à travers le descriptible, le mesurable et le classable, véhiculent, à travers leur diffraction, ambiguïté et confusion. Ce constat nous rapproche de de Zarka (2009), évoqué plus haut, pourquoi « les critères d'évaluation ne sont jamais explicités et restent opaques ». Si des barèmes existent à partir des fameux descripteurs, en revanche, ce qui prédomine, c'est l'évaluation de la satisfaction ou non (seuil d'acceptabilité par niveau) ou du degré de satisfaction (note attribuée) qui, en fin de compte, reste très flou et très arbitraire, sous des apparences de scientificité inattaquable. L'histoire de notre étudiant Ravi en témoigne.

2.2. Les oubliés

Nous tentons ici de cerner la place des usagers des langues dans cette « idéologie de l'évaluation » et avons pu identifier quelques écarts (il y en a certainement bien d'autres) entre le statut autonome et la libre expression du Soi pour l'apprenant, revendiqués dans le CECR, et sa place effective dans cette grille de compétences du Portfolio.

Une vision ethnocentrée de la communication interculturelle

Nous avions identifié une conception culturalisante de l'« interculturel » et une vision moralisante du rapport à soi et à l'autre (Gohard-Radenkovic, 2006) dans ces consignes données dans la version suisse pour le supérieur du PEL (2002) :

> *« Je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles qui déterminent ma vision de l'autre : oui / en partie / non / mon objectif »*
> *« J'aimerais aller au-delà d'une vision stéréotypée de l'autre culture » : oui / en partie / non / mon objectif »*
> *Passez en revue les différents points de la liste de repérage, situez-vous par rapport aux différents points et réfléchissez dans quelle mesure vous en êtes conscient/e. (Mon séjour de mobilité, fiche 6.1.)*

On remarque, à travers cet exemple, que les consignes sont calquées sur celles des descripteurs des activités langagières. Les auteurs auraient-ils pensé que la culture pouvait comme la langue être décomposée en descripteurs, en éléments de compétences à additionner ?

Par ailleurs, l'expression « *Encourager le dialogue des cultures* » est issue d'une conception des années 70 alors que de nombreuses voix de chercheurs se sont opposées à cette conception culturalisante qui promeut la « culture » comme interlocuteur privilégié. Nous observons ici un processus de *réification de l'autre réduit à sa culture*, dans l'expérience de la « rencontre interculturelle ». (Gohard-Radenkovic,

op. cit.).

Cette conception est encore plus accentuée dans le récent document européen qui propose une *Autobiographie de Rencontres Interculculturelles*[5] qui dans sa présentation se demande « Comment les rencontres interculturelles sont-elles *exploitées* ? »[6]... et s'auto-légitime comme document qui « contribue au programme du Conseil de l'Europe en matière d'éducation, en complétant le PEL »[7].

Nous assistons ici à une autre forme de standardisation qui est opérée ici alors que l'interculturalité est un *processus* de quête, d'interrogation et de remise en question. En outre, nous avons observé que certaines valeurs convoquées comme l'empathie et la tolérance qui peuvent impliquer les notions de conflits ou de tensions, évitaient, contournaient, ces dernières notions, absentes des consignes du *Portfolio* : la communication interculturelle ne peut être que dialogique et harmonieuse, posture que Giordano désigne par « l'insoutenable innocence de l'interculturel » (2008, cité par Gohard-Radenkovic, 2010).

La place du « je » dans le PEL au coeur du tout-évaluatif

Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic (à par.) se sont penchées sur la place du « je » dans le PEL et identifient une phase transitoire où le présent performatif absolu du Conseil de l'Europe devient promesse au destinataire.

> Grâce à la biographie langagière vous pouvez voir votre apprentissage passé et réfléchir aux chemins que vous avez parcourus en tant qu'apprenants/e de langues. Vous pouvez en tirer des conclusions utiles pour votre apprentissage futur. [...] Vous avez la possibilité de découvrir ce dont vous êtes déjà capables dans différentes langues pour ensuite décider quelles compétences linguistiques et interculturelles vous voulez encore acquérir. [...] Vous pouvez, seul ou avec d'autres, vous fixer des objectifs d'apprentissage et planifier par vous-même vos progrès et les résultats que vous avez atteints. Vous pouvez réfléchir à votre processus d'apprentissage afin d'apprendre à mieux vous connaître en tant qu'apprenant/e (p. 2)

Selon elles, « l'énonciateur crée ici son destinataire en le narrativisant sous la forme du héros en quête de compétences linguistiques plurielles ». On anticipe pour lui les effets escomptés de son parcours, qui ne sont pas des moindres, tant dans la conscience du passé que dans l'apprivoisement du futur : une pleine maîtrise des temps d'élaboration cognitive des apprentissages, une connaissance de soi liée harmonieusement à une expansion illimité des apprentissages de langues. Elles s'interrogent : « Présomption ou technique de communication proche de la publicité promotionnelle "participative" » ?

Les trois auteures susmentionnées (*op. cit.*) concluent sur la place d'un « je plus « contraint » et « cadré » qu'autonome comme suit :

> Partant d'une analyse des discours du PEL nous avons mis en évidence combien le « JE contraint », qui y est mis-en-scène, découlait d'une certaine vision de l'individu qui, paradoxalement en son nom, réduit, formate, évacue le « je » en tant que sujet pluriel au vécu langagier, social et culturel complexe mais intégré. Le modèle PEL, à prétention unique et universaliste, en contradiction avec le principe d'adaptation aux spécificités locales, dans lequel le moi est censé s'inscrire tout en revendiquant son autonomie et sa créativité, traduit en didactique des langues et cultures une certaine idéologie de la formation au service de la seule employabilité conforme au modèle économique dominant ; la rencontre interculturelle réifiée dans le PEL se réduit à une occasion de mettre en exercice la capacité d'adaptation et la « tolérance utile » au bon fonctionnement du marché globalisé.

Elles vont plus loin en invoquant l'échec du Portfolio à aménager une place à l'apprenant et l'expression du Soi (*ibidem*) :

> L'une des raisons de l'échec du PEL se situe sans doute dans le caractère dogmatique de sa présentation qui n'a rien de souple ni de convivial, mais écrase son utilisateur sous les listes formulées pour des professionnels de l'enseignement mais non pour des apprenants, et propose une vision trop décontextualisée de la compétence (Mondada, Pekarek Doehler 2006).

D'une conception multimodale de la médiation au retour d'une conception unimodale linguistique

Dès les années 90, le concept de médiation est lancé dans le *Cadre européen commun de référence* où la notion y est abordée sous forme de compétences glosées génériquement comme « conscience interculturelle », « aptitude interculturelle», « savoir-être », « aptitudes à la découverte », etc., mais en fait réduite au contexte de traduction et d'interprétariat, instrumentalisant la communication en langues étrangères à des fins purement fonctionnelles (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003 / 2004).

Plus récemment, en vue d'élaborer des critères standardisés d'évaluation s'appuyant sur le *Guide* promouvant l'éducation plurilingue (2008), les compétences de médiation ont été définies en termes d'interactions uniquement linguistique entre des usagers mobilisant des répertoires *de facto* plurilingues à l'oral et l'écrit, pouvant certes se révéler différents selon le niveau des interlocuteurs (Lenz et Berthele, 2010)[8] :

> Dans le CECR, la médiation est l'une des quatre activités langagières fondamentales, outre la réception, la production et l'interaction. La médiation comporte à la fois des éléments de réception et de production mais également une compétence particulière qui fait le lien entre la partie

> réceptive et les conditions spécifiques de la partie productive, c'est-à-dire, principalement, qui prend en compte les particularités du destinataire. *Les intermédiaires doivent être capables de déterminer le genre de langue et de communication que peut comprendre le destinataire ; ils devraient avoir les moyens d'adapter (ajuster) leur comportement communicatif en conséquence. Selon la situation interpersonnelle, les compétences interculturelles joueront un rôle plus ou moins important*.

À ces compétences de médiation identifiées, à supposer que l'on puisse les évaluer du tout (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004), s'adjoindraient donc – à l'occasion – des compétences interculturelles (voir citation ci-dessus). Mais on ne voit pas bien l'articulation avec les compétences dites de médiation qui semblent essentiellement issues de l'intercompréhension linguistique et de (bonnes) pratiques collaboratives, à caractère intuitif, entre des protagonistes en interaction. Nous avions déjà souligné ce « tour de passe-passe » quasi magique, dans notre introduction à la notion de médiation en contexte plurilingue (Gohard-Radenkovic, A. Gremion, M., Yanaprasart, P. et Veillette, J., 2012b).

Nous constatons que ces conceptions, reposant implicitement sur une conception *volontariste* de l'interculturel et du plurilinguisme, amènent à la décontextualisation (politique, économique, sociale, historique) des situations de communication en langues étrangères, à la dépersonnalisation des individus et à l'ignorance de leurs capitaux, à « l'évidence » pour les usagers en présence de recourir à un répertoire qui serait *de facto* plurilingue, ainsi qu'à la dissociation entre compétences linguistiques et compétences interculturelles, compétences interculturelles et compétences de médiation. (*idem*, 2012b)

Dans cette optique, Simona Pekarek-Doehler (2007) rappelle que les compétences langagières s'inscrivent dans du lien social, lui-même produit d'une histoire des liens entre des individus, groupes d'individus appartenant à une collectivité dans un espace donnée à un moment donné :

> Or la linguistique socio-interactionnelle nous fournit deux indications à prendre en compte (Mondada, Pekarek, 2000 ; Pekarek-Doeler, 2007) :
> - les compétences langagières ne sont pas indépendantes des conditions socio-interactionnelles où elles sont mobilisées pour la production d'une performance,
> - tout discours se définit comme co-construction où s'organise le lien social, d'où le caractère local et à la fois socio-historique de l'interaction. »

2.3. Les dépossédés

Nous rejoignons les propos de Françoise Ropé, quand elle souligne, à juste titre, que le

statut des pédagogues a profondément changé, car ils ne maîtrisent plus leurs propres contenus ni les objectifs de leur propre enseignement, ni encore moins leurs modalités d'évaluation des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettent puisqu'ils sont tributaires de directives de l'institution, elle-même tributaire d'un système de contrôle venu de plus-haut encore :

> En ce qui concerne l'évaluation, si elle est pour des pédagogues une façon d'entrer dans l'innovation, elle est en même temps source de changement de statut de l'enseignant contraint à appliquer ce qui vient « d'en haut » et n'est pas construit par lui. Il n'est pas certain que les enseignants veuillent être transformés en « techniciens » que l'on obligerait à appliquer des directives qui viendraient « d'experts ». Sans doute se sentent-ils dessaisis d'une partie de leur autonomie face à une sorte de contrôle social qui échappe en partie et qui en dernier ressort les évaluer autant que les élèves.

Bien sûr, nous pouvons toujours répliquer que nous devrions prendre en compte, dans nos pratiques d'évaluation, divers paramètres (contextuels, sociaux, institutionnels, individuels, académiques, disciplinaires, situationnels), quand ces compétences touchent des processus complexes de remédiation linguistique et relationnelle à l'autre, qu'il faudrait diversifier les lieux d'apprentissage, les modalités d'apprentissages et d'interactions et conséquemment les modalités d'évaluation.

L'une des approches possibles pourrait être est celle d'une distance critique: ne pas prendre les évaluations, issues du Portfolio, comme la seule manière d'évaluer les apprenants de langues. Dans ce sens, nous tenons à mentionner une démarche menée, dans le cadre d'une recherche par Tisa Retfalvi-Schaer qui propose de se recentrer sur les apprenants plutôt que de se plier aux modèles d'évaluation parachutés d'en-haut et imposés comme des diktats :

> His main concern (speaking about Jan Hulstijn's (2007)) with the CEFR is that it accords primacy to teacher's and other expert's perceptions of what constitutes a level, *at the expense of what learners have to say about the topic, thus restricting our understanding of proficiency in a foreign language* (666). While lauding the CEFR "entreprise" as "good for Europe and its citizens" (665), he is nonetheless adamant that: "We must not forget that its empirical base consists of judgements of language teachers and other experts with respect of the scaling of the descriptions. In some case, teachers have had to take one of their students as a point of reference, judging whether that student was or was not able to perform that was tasted by the descriptors. **It is crucial to note… that the CEFR is not based on evidence taken from learner data"** (666)[9]

Car comme l'indique Ropé, déjà citée, dans sa conclusion :

> Au-delà des ambiguïtés des conceptions différentes et peut-être même des finalités différentes mobilisant les divers acteurs de ces transformations. Aux finalités technocratiques de gestionnaires s'opposent les finalités humanistes des pédagogues, des linguistes....

Nous ajouterons, pour notre part, cette posture concerne tous les professionnels de l'apprentissage, enseignement, traduction, interprétation, transmission, médiation, etc. des langues et des cultures.

Doit-on rejoindre Isabelle Barbéris qui conclut sa Présentation du numéro portant sur *L'idéologie de l'évaluation* (*in* Zarka, 2009) comme suit ?

> L'idéologie de l'évaluation signe l'émergence d'une société qui bégaie, incapable de penser autrement que par fragments. Maigre consolation peut-être : ne pas se reconnaître dans ces nombreuses grilles permet de ressentir de la jubilation de l'électron libre... Ne pas être « in » mais « out », cela signifie de ne pas avoir de compte à rendre, ce dont on pourrait se réjouir. Mais pour combien de temps ?

Liberté conditionnelle et provisoire en tout cas... Car, nous l'avons vu dans notre propre domaine, les évaluations de compétences, leurs contenus, leurs critères et leurs procédures échappent de plus en plus aux apprenants, oubliés dans ce cadrage-formatage. Mais ces nouvelles procédures d'évaluation échappent également aux professionnels de la langue, enseignants, formateurs, conseillers, eux-mêmes évaluateurs, censés servir les objectifs de l'institution (dans notre cas : universitaire) : ils sont en fait dépossédés de leur expertise, de leur fonction et de leur responsabilités.

Pourquoi ce phénomène ? Parce que les institutions, tâchant de complaire aux « experts » (la plupart externes pour plus de crédibilité), sont elles-mêmes devenues des terrains de jeu d'une idéologie de la gouvernance managériale, « appliquée à un monde qui n'a rien à voir avec celui de l'entreprise parce que la liberté d'initiative, la liberté de la recherche, la liberté d'esprit lui sont consubstantiels » (Zarka, 2009, p : 118). Il semblerait que ceux qui se prêtent à ce jeu (décideurs comme cadres-relais et exécutants) sont des apprentis sorciers qui ne contrôlent plus les règles du jeu. Ils ont abandonné à des instances occultes leur propre responsabilité dans l'évaluation, la sélection et la formation, au nom de « bonnes pratiques » imaginées et d'une gouvernance fantasmée.

Conclusion. L'évaluation, une idéologie… mais aussi une fabrique du pré-pensé

Nous avons relevé, à travers des exemples concrets dans le domaine des langues, l'hégémonie des tâches à accomplir sur les compétences à acquérir, des savoir-faire sur

les savoirs, la dissociation entre connaissances et compétences, des incohérences entre tâches et objectifs, des contradictions, voire des concurrences, entre diverses procédures d'évaluation : ainsi des résultats peuvent en annuler d'autres obtenus dans des conditions tout aussi « objectives », comme peut l'illustrer la malheureuse histoire de Ravi.

Cette histoire inquiétante en cache une autre : elle montre comment une institution censée aider un apprenant, qui souhaite améliorer ses compétences en langue pour mener à bien son projet universitaire, va le handicaper puis l'abandonner parce qu'il ne rentre dans aucune case. Elle joue également un autre rôle : elle nous avertit, nous alerte même, sur le fait que les modalités d'évaluation ne sont plus centrées sur le développement des compétences ciblées de l'individu, sont (hyper)standardisées en proposant des modèles pré-pensés et des critères de sélection pensés « universels » et au-dessus des contingences contextuelles. Ces types d'évaluation écartent *de facto* la singularité de l'apprenant et de son parcours, pourtant postulé « acteur/auteur de son apprentissage » dans les (euro)discours.

Nous ne sommes pas au début de ce processus du tout-observable, du tout-mesurable, du tout-évaluable qui s'érige en « nouvelle science »[10] mais bien à l'aboutissement à la fois institutionnalisé et individualisé du processus de standardisation dont nous avons tenté d'analyser quelques effets sur notre propre champ (arbitraire, incohérence, contradictions et même paralysie) quoique ces effets soient encore difficilement identifiables… et mesurables ! Mais ce que nous pouvons noter dès maintenant, c'est que nous ne sommes plus dans un processus de formation prenant en compte les besoins objectivés des apprenants mais bien dans un processus de formatage calqué sur une *mimesis de l'évaluation* selon Zarka (*op. cit.*, p. 122). Quels processus recouvre cette expression ?

> Il s'agit d'une « dynamique qui va s'établir (nous dirions qui est établie) dans les établissements de production et de transmission du savoir qui consiste en un effort pour se conformer aux exigences de l'évaluation et complaire aux évaluateurs. Plutôt que d'avoir pour objectif la production de savoirs – ce qui suppose de prendre des risques, d'entamer des recherches dont l'issue est longtemps incertaine mais dont les résultats souvent inattendus, peuvent être décisifs, d'ouvrir des voies non accréditées, dans les champs de recherche non directement productifs –, les individus et les groupes vont tâcher de se conformer aux principes établis, aux valeurs accréditées. C'est la recherche et l'enseignement dans leur totalité qui peuvent être contaminées par le grotesque. La résistance est évidemment difficile, parce qu'elle suppose l'isolement, voire la disqualification publique. (*ibidem*).

Bibliographie

Acklin Muji, D. (2007). *Langues à l'école : quelle politique pour la Suisse ?* Berne : Transversales / Peter Lang.

Aflalo, A. (2009). « L'évaluation : un nouveau scientisme » in Zarka, Y.C. (2009). L'idéologie de l'évaluation. La grande imposture. *Cités* n°37. Paris : PUF.

Anquetil, M. (2010), « L'interaction en situation de certification de FLE, un regard critique » dans *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon – ICAR – CNRS – INRP*, Lyon 24-26 juin 2010. http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534429

Anquetil, M. (2004). « Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? », in Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris : Cahiers du CIEP / Didier.

Anquetil, M., Derivry, M. et Gohard-Radenkovic, A. (à par.). « En finir avec le *Je* contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme *processus* relationnel », n°1, revue on-line *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*.

Banon, P. et Cartron-Markardidjian, C. (2006). « Un outil controversé d'une standardisation européenne : *le Portfolio des langues* », La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et cultures sous dir. Piccardo, E., *Synergies n° 1*, Réseau GERFLINT.

Barbéris, I. (2009). « Présentation du dossier. Le cauchemar de Paul Otlet », in Zarka, Y.C. (2009). L'idéologie de l'évaluation. La grande imposture. *Cités* n°37. Paris : PUF.

Giordano, C. 2008. « Postface. L'insoutenable innocence de l'interculturel », in Gohard-Radenkovic, A. et Akkari, A. *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*. Paris : L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A. (2012a). « Contre point : Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité », in Gohard-Radenkovic, A. Gremion, M., Yanaprasart, P. et Veillette, J. (coord.), *Alterstice* n°2, Uni Laval, Québec : http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI

Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la conception de « l'interculturel » dans le *Portfolio européen des langues* et autres productions de l'Europe », *Synergies Europe* n°1, coord. par E. Piccardo, Revue du GERFLINT.

Gohard-Radenkovic, A. (2004, 2e éd. ; 1999, 1re éd.). *Communiquer en langue étrangères. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne :

Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. Gremion, M., Yanaprasart, P. et Veillette, J. (2012b) (coord.). « Introduction ». Stratégies de (re)médiation en situation plurilingue. Etudes de cas dans des contextes de recherche et d'éducation. *Alterstice* n°2, Uni Laval, Québec : http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.

Lenz, P. et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle. Étude satellite n°2*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Minet, F. Parlier, M. et Witte (de), S. (1994) : *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.

Mondada L., Pekarek Doehler S. (2006). La compétence : études critiques. *Bulletin VALS – ASLA* n° 84.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Transversales / Peter Lang.

Pekarek Doehler, S. (2007), « Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation » dans *Actes du colloque international CERCI, IRFFLE « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction »*, Nantes, 22-24 novembre 2007 : http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/PEKAREKDOEHLER.pdf

Retfalvi-Schaer, T. (2012), « Enriching our understanding of level in foreign language learning and teaching by paying closer attention to learners' perceptions of competence: Preliminary qualitative explorations », *in* Blons-Pierre, C. (éd.), *Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen Lernen, Lehren und Beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER*. Berne : Peter Lang.

Ropé, F. (1994). « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », *in* Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris : L'Harmattan

Simonet, F. (2009). « L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales », in Zarka, Y.C. (2009). L'idéologie de l'évaluation. La grande imposture. *Cités* n°37. Paris : PUF.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Conseil de l'Europe / Council of Europe, Graz (Autriche / Austria) : CELV / ECML.

Zarka, Y.C. (2009). L'idéologie de l'évaluation. La grande imposture. *Cités* n°37. Paris :

PUF.

Notes

[0] Pour reprendre le titre du numéro de *Cités* n° 37, 2009

1 Nom fictif mais histoire vraie

2 Pour reprendre le titre du numéro de *Cités* n°37, 2009

3 Zarka utilise, quant à lui, le terme d'imposture (2009)

4 Nous n'avions pas encore lu Le Goff quand nous avions déjà remis en question cette notion de « savoir-être » dans une monographie publiée en 1999 (2004) chez Peter Lang ; Mathilde Anquetil a également questionné ce « savoir-être » : dans Zarate et Gohard-Radenkovic (2004). Voir bibliographie.

5 http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp?

6 Nous soulignons ce terme malheureux

7 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp

8 Déjà cités *in* Gohard-Radenkovic, A. Gremion, M., Yanaprasart, P. et Veillette, J. (2012b)

9 C'est l'auteur de ce propos qui souligne

10 Voir à ce sujet le texte de Agnès Aflao : « L'évaluation : un nouveau scientisme » (2009)