



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: énfasis en Francés

*Colonialité du pouvoir manifestée à travers les tests standardisés et certifications internationales de compétences communicatives en langues étrangères : impacts, résistances et alternatives*

*Mémoire de fin d'études de **Daniel Enrique PRECIADO BELLO.***

*Dirigé par **Dr. Lizeth DONOSO HERRERA.***

*Décembre 2025*



## Résumés en français, espagnol et anglais

### 1. Résumé (Français)

Cette recherche analyse la colonialité du pouvoir manifestée dans les tests standardisés et les certifications internationales de compétences communicatives en langues étrangères, en s'appuyant sur les voix d'enseignants colombiens en exercice et les résultats d'un questionnaire administré auprès des diplômés de différentes universités colombiennes. À partir d'une méthodologie qualitative interprétative, fondée sur des entretiens semi-directifs et une analyse thématique des réponses au questionnaire, l'étude met en évidence les tensions générées par l'imposition du MCER, de ses examens et ses certifications dérivés dans le contexte colombien. Les participants décrivent ces dispositifs comme des instruments de normalisation et de control qui conditionnent les pratiques pédagogiques, renforcent la dépendance institutionnelle, produisent des effets émotionnels négatifs et tendent à définir la valeur académique du sujet. Les enseignants expriment également des formes de résistance et proposent des alternatives centrées sur l'évaluation formative, la contextualisation locale et la reconnaissance des pratiques langagières plurielles. L'étude démontre ainsi la nécessité de repenser les politiques linguistiques à partir de perspectives décoloniales et situées, afin de construire des modèles d'évaluation plus justes et représentatifs des réalités éducatives colombiennes.

Mots-clés : Colonialisme, Évaluation standardisée, MCER, certifications internationales, décolonialité.

## 2. Resumen (Español)

Esta investigación analiza la colonialidad del poder que se manifiesta en los exámenes estandarizados y certificaciones internacionales de competencias comunicativas en lenguas extranjeras, a partir de las voces de docentes colombianos en ejercicio y los resultados de un cuestionario administrados a egresados de diferentes universidades colombianas. Basándose en un enfoque cualitativo interpretativo con entrevistas semiestructuradas y análisis temático de las respuestas del cuestionario, el estudio revela cómo la adopción del MCER y de sus exámenes y sus certificaciones asociadas generan tensiones pedagógicas, identitarias e institucionales en el contexto colombiano. Los participantes señalan que estos dispositivos actúan como mecanismos de control y estandarización que limitan la autonomía docente, refuerzan la dependencia hacia organismos internacionales y producen experiencias de ansiedad, presión y desvalorización profesional. No obstante, emergen también formas de resistencia y propuestas alternativas que incluyen la evaluación formativa, el diseño contextualizado y la incorporación de prácticas plurilingües. Los hallazgos alarman sobre la urgencia de construir modelos de evaluación lingüística propios, más equitativos, pertinentes y anclados en la realidad sociocultural de Colombia.

Palabras clave: Colonialismo, evaluación estandarizada, MCER, certificaciones internacionales, decolonialidad.

### **3. Abstract (English)**

This study explores the coloniality of power through standardized tests and international certifications of communicative competence in foreign languages, based on the experiences of Colombian in-service teachers and the results of a questionnaire administered to graduates from different Colombian universities. Using an interpretive qualitative methodology structured on semi-structured interviews and thematic analysis of the responses to the questionnaire, the research identifies the pedagogical, emotional, and institutional tensions produced by the implementation of the CEFR, its associated examinations and its certifications in Colombia. Participants perceive these assessment systems as mechanisms of normalization and control that shape teaching practices, reinforce institutional dependency, and contribute to feelings of anxiety, pressure, and professional devaluation. Also at the same time, teachers articulate forms of resistance and propose alternatives grounded in formative assessment, local contextualization, and the recognition of multilingual practices. The study highlights the need to reimagine and recreate language assessment policies, through decolonial context-sensitive perspectives that support fairer and more meaningful models for the Colombian educational context.

Keywords: Colonialism, standardized assessment, CEFR, international certifications, decoloniality.

## SOMMAIRE

<b>Résumés en français, espagnol et anglais</b>	<b>3</b>
Résumé en français	3
Resumen en español	4
Abstract in English	5
<b>SOMMAIRE</b>	<b>6</b>
<b>Liste des annexes</b>	<b>11</b>
<b>Liste des tableaux</b>	<b>11</b>
<b>Liste des figures</b>	<b>11</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>13</b>
<b>Remerciements</b>	<b>14</b>
<b>Introduction</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE</b>	<b>17</b>
1.1 Les normes linguistiques basées seulement sur les variétés européennes ou américaines	20
1.2 Contextes et références culturelles	20
1.3 Conception et administration des tests	20
1.4 Imposition de la langue du colonisateur	21
1.5 Reproduction des hiérarchies	23
1.6 Contrôle et classification	24
1.7 Résistances autour des discours et pratiques coloniaux	27
1.7.1 L'objectif général de la présente recherche	29
1.7.2 Les objectifs spécifiques	29
1.7.3 Pour réussir : objectifs opérationnels	29
1.7.4 Questions de recherche	30

<b>CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE</b>	<b>32</b>
2.1 Introduction du chapitre	32
2.2 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	33
2.2.1 Histoire et Développement du CECRL	33
2.2.2 Les Compétences Communicatives Langagières	34
2.2.3 Échelle Globale	36
2.3 CECRL adopté pour l'éducation en Colombie	40
2.3.1 Normes pertinentes du Ministère de l'Éducation au niveau national	40
2.4 Comparaison des Systèmes Éducatifs Européen et Colombien	46
2.4.1 Contexte Économique	47
2.4.2 Contexte Structurel et Organisationnel des Systèmes Éducatifs	48
2.4.2.1 Crédit Académique en France	51
2.4.2.2 Crédit académique en Colombie	51
2.4.3 Contexte Politique	51
2.4.4 Contexte Socioculturel	52
2.5 L'enseignement du Français en Colombie	55
2.5.1 Le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)	57
2.5.1.1 Petit Historique du DELF-DALF	58
2.6 Problèmes Liés à l'Examen Standardisé Massif	60
2.7 Possibles Alternatives Aux Examens Standardisés	69
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET RECUEIL DE DONNEES</b>	<b>74</b>
3.1 Introduction du chapitre	74
3.2 Contexte de la recherche	74
3.3 Les participants	77

	8
3.3.1 Caractérisation des enseignants et professeurs	78
3.4 Processus d'échantillonnage	79
3.5 Type d'Étude et Approche Méthodologique	84
3.6 Instruments et Procédures de Collecte de Données	86
3.6.1 Instruments utilisés	86
3.6.2 Conception et adaptation des instruments	88
3.6.3 Procédure de collecte des données	89
3.7 Méthodes d'Analyse des Données	89
3.7.1 Traitement initial des données	90
3.7.2 Analyse de contenu et codage thématique	90
3.7.3 Catégories et système de codification	91
3.7.4 Méthode de codification	94
3.7.5 Outils informatiques utilisés	95
3.7.6 Triangulation et Analyse Thématique des Données	97
3.8 Considérations Éthiques	102
3.8.1 Consentement éclairé	102
3.8.2 Confidentialité et anonymat	103
3.8.3 Respect des droits et intégrité de la recherche	103
<b>CHAPITRE 4 – RÉSULTATS</b>	<b>104</b>
4.1 Le Questionnaire en Ligne	104
4.1.1 Description Générale des Participants	104
4.1.2 Résultats Quantitatifs du Questionnaire	107
4.1.2.1 Exigences de niveau de langue pour l'accès à l'emploi	107
4.1.2.2 Perception du Coût	108

4.1.2.3 Pertinence des Tests	108
4.1.2.4 Imposition Institutionnelle	109
4.1.3 Résultats Qualitatifs du Questionnaire : Analyse Thématique	110
4.1.3.1 Inconforts et effets émotionnels (Catégorie 1)	111
4.1.3.2 Perspectives Décoloniales et Critiques (Catégorie 2)	112
4.1.3.3 Coûts et Accessibilité (Catégorie 3)	115
4.1.3.4 Expériences Personnelles Avec les Tests (Catégorie 4)	117
4.1.3.5 Impact sur l'Identité Professionnelle et la Carrière (Catégorie 5)	119
4.1.3.6 Propositions d'Alternatives d'Évaluation (Catégorie 6)	120
4.2 Entretiens Semi-Directifs	122
4.2.1 Catégorie 1 : Colonialité, Eurocentrisme et Domination Épistémique	122
4.2.2 Catégorie 2 : Pertinence / non-pertinence du Cadre Européen (MCER)	123
4.2.3 Catégorie 3 : Marché linguistique, coûts et inégalités d'accès	123
4.2.4 Catégorie 4 : Effets Émotionnels, Mal-être et Expériences Vécues	124
4.2.5 Catégorie 5 : Impact sur l'Identité Professionnelle	124
4.2.6 Catégorie 6 : Propositions d'alternatives	125
4.3 Triangulation entre questionnaire et entretiens	126
4.4 Tendances émergentes et interprétation	127
4.5 Synthèse analytique	127
<b>CHAPITRE 5 – DISCUSSION</b>	<b>128</b>
5.1 Questionnaire	128
5.1.1 Les Examens Standardisés Comme Générateurs de Mal-être Émotionnel	128
5.1.2 Eurocentrisme, Colonialité et Légitimité des Tests	129
5.1.3 Coûts et Accessibilité : l'Examen comme Barrière Sociale	129

	10
5.1.4 Expériences Dissonantes et Perception de Non-pertinence	129
5.1.5 Impact sur l'Identité Professionnelle : Tensions et Contradictions	130
5.1.6 Les Alternatives Émergentes : Évaluation Contextualisée et Décoloniale	130
5.2 Entretiens	131
5.2.1 Colonialité du Savoir et Standardisation : Entre Théorie et Témoignages	131
5.2.1.1 Les Examens Comme Technologies Coloniales Contemporaines	131
5.2.2 Pouvoir Disciplinaire et Normalisation (Foucault)	132
5.2.3 Le Marché Linguistique : Une Application de Bourdieu	132
5.2.3.1 La Certification comme Capital	132
5.2.3.2 Inégalités et coût économique	133
5.2.4 Effets Psychologiques : Anxiété, Pression et Trauma Linguistique	133
5.2.5 Contribution Originale de cette Étude	133
5.2.6 Propositions d'Alternatives : Vers une Évaluation Décoloniale	134
5.2.7 Synthèse	134
<b>CHAPITRE 6 – CONCLUSIONS GÉNÉRALES</b>	<b>136</b>
6.1 Principaux Apports et Contributions de la Recherche	136
6.2 Implications Pédagogiques et Institutionnelles	137
6.3 Contribution au Champ de l'Évaluation Linguistique	138
6.4 Limites de l'Étude	139
6.5 Recommandations pour la pratique et la recherche	139
6.6 Synthèse des Résultats Principaux et Conclusions Finales	141
6.7 Conclusion générale	145
<b>Références</b>	<b>148</b>

## LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire Microsoft Forms
- Annexe 2 : Fichier Excel – Résultats du questionnaire
- Annexe 3 : Guide d’entretien – Professeurs experts
- Annexe 4 : Transcriptions complètes des entretiens
- Annexe 5 : Audios des entretiens

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1.</b> Échelle Globale du CECRL	36
<b>Tableau 2.</b> Normes Liées au CECRL en Colombie	41
<b>Tableau 3.</b> Corrélation entre les niveaux du Cadre Commun et les niveaux attendus par le Ministère de l'Education Nationale.	43
<b>Tableau 4.</b> L'éducation en France est structurée et organisée par niveaux.	48
<b>Tableau 5.</b> Catégorisation des participants selon les instruments de collecte de données	78
<b>Tableau 6.</b> Réponses des participants autour le niveau de LE exigé pour l'accès à l'emploi	107

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1.</b> Le pouvoir des examens : origines, manipulations, effets et conséquences.	65
<b>Figure 2.</b> Pourcentage du coût des examens internationaux standardisés par rapport au salaire minimum légal mensuel actuel en Colombie.	75
<b>Figure 3.</b> Flyer publié	81
<b>Figure 4.</b> Captures d'écran supplémentaires liées à la diffusion du questionnaire	82
<b>Figure 5.</b> Captures d'écran NVivo	95
<b>Figure 6.</b> Captures d'écran Microsoft Forms question sur les problematiques liées aux tests standardisés	108
<b>Figure 7.</b> Captures d'écran Microsoft Forms questions sur la pertinence des tests	109

**Figure 8.** Captures d'écran Microsoft Forms sur l'importance professionnel des tests

110

## Agradecimientos

Esta investigación se materializó gracias a la ayuda y motivación de personas extraordinarias quienes a lo largo de mis estudios de maestría, me enseñaron fundamentos críticos que se convirtieron en una de mis virtudes como docente.

En primer lugar quiero agradecer a mi madre, Q. E. P. D., quien siempre fue mi apoyo y sustento en todo hasta el último momento, y quien siempre pensó y me enseñó que el conocimiento y el estudio eran la verdadera riqueza a la que un ser humano siempre debía aspirar.

Quiero agradecer a mi directora de tesis, Dr. Lizeth Donoso Herrera, quien siempre me guió y me ayudó en este arduo camino de la investigación y por sus valiosísimos aportes a esta tesis, por siempre responder mis preguntas y por compartir conmigo algunas de las fuentes fundamentales para esta investigación.

Asimismo quiero mostrar mis más grandes agradecimientos a tres profesores quienes con sus enseñanzas, lograron despertar en mí un sentido crítico del sistema, sentido que fue plasmado en este trabajo de investigación y que día a día llevo conmigo al aula de clase donde es una de mis cualidades como docente y como persona. Muchísimas gracias profesores Vladimir Alfonso Nuñez Camacho, Jair Ayala Zarate y Ricardo Leuro Pinzón.

De igual forma, quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, por completar mi formación como docente de bastantes maneras, por enseñarme varias realidades y contextos en donde finalmente entendí porqué es Educadora de Educadores.

## Remerciements

Cette recherche s'est matérialisée grâce à l'aide et la motivation de personnes extraordinaires qui tout au long de mes études de master, m'ont enseigné des fondements critiques devenus l'une de mes plus grandes vertus en tant qu'enseignant.

Tout d'abord je souhaite remercier ma mère (*Repose en paix*), qui a toujours été mon soutien et mon appui en tout jusqu'au dernier moment, et qui a toujours pensé et m'a enseigné que la connaissance et l'étude étaient la véritable richesse à laquelle un être humain devait toujours aspirer.

Je veux remercier ma directrice de mémoire, Mme Lizeth Donoso Herrera, qui m'a toujours guidé et aidé sur ce chemin ardu de la recherche et pour ses contributions inestimables à ce travail, pour avoir toujours répondu à mes questions et pour avoir partagé avec moi certaines des sources fondamentales de cette étude.

De même, je souhaite exprimer mes plus sincères remerciements à trois professeurs qui avec leur enseignements, ont réussi à éveiller en moi un sens critique du système, esprit qui s'est reflété dans cette recherche et que je porte chaque jour dans ma pratique pédagogique, où il est devenu l'une de mes qualités tant comme enseignant que comme personne. Mille mercis aux professeurs Vladimir Alfonso Nuñez Camacho, Jair Ayala Zarate et Ricardo Leuro Pinzón.

Je souhaite également remercier l'Universidad Pedagógica Nacional, pour compléter ma formation d'enseignant de multiples façons, pour m'avoir permis de comprendre diverses réalités et contextes, et pour m'avoir montré, au fil du temps, pourquoi elle est véritablement l'Éducatrice des Éducateurs.

## Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les tests standardisés de compétences communicatives et les certifications internationales ont été imposés comme des dispositifs centraux dans l'évaluation et certification des langues étrangères en Colombie. Ces examens, façonnent non seulement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi les trajectoires académiques et professionnelles des enseignants. Pourtant, plusieurs chercheurs soulignent que ces instruments, loin d'être de simples mécanismes techniques, véhiculent des logiques de pouvoir, de control, de légitimation linguistique et de hiérarchisation sociale profondément ancrées dans une histoire globale de colonialité (Mignolo, 2000 ; Shohamy, 2001).

Dans ce contexte, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les tests internationaux — TOEFL, IELTS, DELF/DALF, entre autres — et ses certifications, occupent une place élevée. Leur adoption massive dans les politiques éducatives colombiennes, souvent présentée comme une réponse aux exigences de compétitivité internationale, semble s'être accompagnée de processus de standardisation curriculaire et d'homogénéisation des pratiques pédagogiques, ainsi que d'un renforcement des liens avec des organismes certificateurs étrangers. Ces évolutions peuvent être analysées comme générant des tensions d'ordre économique, institutionnel, identitaire et psychologique, particulièrement perceptibles chez les enseignants en formation initiale ou en exercice.

Plusieurs voix critiques dénoncent le caractère potentiellement excluant de ces dispositifs, ainsi que leur rôle dans la reproduction d'inégalités structurelles — un phénomène que Shohamy (2001) qualifie de pouvoir des tests. La colonialité du pouvoir, concept développé notamment par Quijano (2000), offre ici un cadre pertinent pour comprendre comment ces examens contribuent à maintenir des relations asymétriques entre des centres de production du savoir et des contextes éducatifs périphériques, comme celui de la Colombie.

Face à ce panorama, cette recherche se propose d'examiner, depuis l'expérience directe d'enseignants colombiens, les impacts, résistances et alternatives qui émergent autour des tests standardisés et des certifications internationales. Elle vise non seulement à analyser les effets de ces dispositifs sur la formation des enseignants de langues étrangères, mais aussi à identifier les possibilités de construction, d'approches plus contextuelles, équitables et décoloniales de l'évaluation linguistique.

Ce travail s'inscrit ainsi dans un double objectif : comprendre les logiques systémiques qui soutiennent la domination des tests standardisés et donner une voix à ceux qui les vivent au quotidien, afin d'ouvrir la voie à des modèles d'évaluation plus justes, plus équitables, plus contextualisés, plus cohérents, plus inclusifs et plus respectueux des réalités éducatives colombiennes. Il aspire également à encourager des pratiques d'évaluation plus humanisantes, plus formatives, plus transparentes et plus sensibles à la diversité linguistique et socioculturelle du pays. En ce sens, cette recherche s'inscrit dans une perspective critique visant à interroger les logiques de standardisation et de dépendance qui structurent actuellement les dispositifs d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et certification en langues étrangères, en particulier lorsqu'ils sont adossés à des référentiels élaborés hors du contexte national, inscrits dans des traditions normatives et épistémiques historiquement situées dans des centres de production hégémoniques, et dont les logiques de légitimation peuvent contribuer à la marginalisation des savoirs et pratiques locales. Elle propose d'explorer les conditions de possibilité d'une reconfiguration des pratiques évaluatives, fondée sur une contextualisation accrue, une participation active des acteurs et universités locales, notamment les enseignants en formation et en exercice, et une articulation plus équilibrée entre exigences académiques, justice sociale et reconnaissance des pluralités linguistiques et culturelles.

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

*When I look back on the great teachers who shaped my life, what I remember isn't the way they prepared me to take a standardized test. What I remember is the way they taught me to believe in myself. To be curious about the world. To take charge of my own learning so that I could reach my full potential. They inspired me to open up a window into parts of the world I'd never thought of before!*

Barack Obama (2015)

En Colombie, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, spécialement English as a Foreign Language (EFL) et Français Langue Étrangère (FLE), est réglementé et fortement influencé par le Ministère d'Éducation Nationale, avec le Décret 3870 de 2006 qui a adopté le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues comme moule officiel pour tous les programmes de Licence en langues étrangères, et "qui réglemente l'organisation et le fonctionnement des programmes d'éducation pour le travail et le développement humain dans le domaine des langues et établit les conditions minimales de qualité" (traduction propre) et avec la Résolution 18583 de 2017 "par lequel les caractéristiques de qualité spécifiques des programmes de licence sont ajustées pour l'obtention, le renouvellement ou la modification du registre qualifié..." (traduction propre) et qui réaffirme l'exigence de niveau B1 général et C1 pour les enseignants qui, doivent être certifiés officiellement selon le *CECRL*, avec un diplôme international réussi par un examen standardisé, pour être compétitif académique et professionnellement. Trop peu d'études ont étudié ces facteurs.

Dans le cas du FLE, dans la plupart des cas, le niveau requis est le C1 du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF). Cette exigence s'inscrit dans le cadre normatif colombien relatif à l'enseignement des langues étrangères, notamment la Loi 115 de 1994 (Loi générale d'éducation) et la Loi 1651 de 2013, qui renforcent l'importance du développement des compétences communicatives en langues étrangères dans le système éducatif national. Par ailleurs, la Résolution 18035 du 21 septembre 2021 du Ministère de l'Éducation nationale établit la liste des examens internationaux standardisés

reconnus pour la certification des niveaux de compétence linguistique conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), parmi lesquels figure le DALF. Dans le cadre de l'autonomie universitaire reconnue par l'article 69 de la Constitution politique colombienne, les établissements d'enseignement supérieur peuvent ainsi fixer des niveaux spécifiques comme condition d'admission ou de diplomation. Dès lors, cette certification devient obligatoire non seulement pour exercer la profession d'enseignant de FLE et accéder à un emploi, mais également pour des raisons académiques, telles que l'obtention d'un diplôme en langues étrangères, l'inscription dans la carrière de Philologie et Langues à l'Université nationale de Colombie, l'admission dans un programme de Master en enseignement des langues étrangères ou la participation à des programmes d'échange, par exemple.

En anglais, les universités acceptent généralement des certificats d'examens internationaux tels que l'IELTS, le TOEFL ou les certifications Cambridge pour les étudiants aspirant à un diplôme professionnel en langues étrangères. Le niveau requis est généralement B1 ou B2, selon l'établissement et le niveau de formation.

L'examen DALF C1 au pays, est programmé, fait, évalué et certifié s'il est réussi, par l'Alliance française, où la ou le candidat, doit payer une quantité importante d'argent pour la présentation des épreuves, représentant plus au moins le 40% du salaire minimum national, selon le site de l'Alliance Française, quantité qui est perdue en cas de non-réussite de l'examen. Le British Council est le principal organisateur et évaluateur de l'IELTS en Colombie, avec des centres à Bogotá et dans plusieurs autres villes. Le coût du test académique est le 75 % du salaire minimum légal du pays, selon le site Web de IELTS Colombie. L'examen TOEFL en Colombie est évalué par l'Educational Testing Service (ETS), l'organisation qui le développe. Bien que l'examen soit administré dans des centres agréés, la notation et le traitement des résultats sont gérés de manière centralisée par ETS. Le coût du test des quatre compétences TOEFL ITP est de plus de 34 % du salaire minimum légal en Colombie, selon le site Web de l'ETS Global éducation.

Mais, qu'implique l'exigence de réussir ces tests standardisés pour obtenir les diplômes et des offres d'emploi comme enseignant, et quelles sont les perceptions des diplômés et professionnels en langues étrangères concernant cette obligation ?

Certaines sources soulignent que les tests standardisés de langues étrangères ne sont ni neutres ni exclusivement techniques, mais qu'ils véhiculent des préjugés eurocentriques et relèvent de logiques de pouvoir héritées du colonialisme (Pennycook, 1998 ; Shohamy, 2001 ; McNamara, 2000 ; McNamara & Roever, 2006). Dans cette perspective, ces dispositifs d'évaluation participent à la reproduction de normes linguistiques dominantes et à la hiérarchisation des variétés de langues, contribuant ainsi à des formes d'exclusion des pratiques langagières locales.

Des travaux plus récents en linguistique appliquée critique ont approfondi cette analyse en mettant en évidence les liens entre évaluation, néolibéralisme et gouvernance éducative globale (Block, Gray, & Holborow, 2012 ; Fulcher, 2015). Ces recherches montrent que les certifications internationales fonctionnent également comme des technologies de régulation qui orientent les politiques linguistiques et redéfinissent les trajectoires de formation.

Ces dynamiques peuvent être analysées à la lumière du concept de colonialité du pouvoir (Quijano, 2000) ainsi que des approches décoloniales contemporaines qui interrogent les cadres épistémiques eurocentrés structurant les politiques linguistiques et les pratiques éducatives (Mignolo, 2011 ; Makoni & Pennycook, 2007 ; Kubota, 2020 ; Flores & Rosa, 2015). Ces critiques portent notamment sur la naturalisation de standards linguistiques présentés comme universels, la marginalisation des répertoires plurilingues et la reproduction de hiérarchies épistémiques héritées de la modernité coloniale.

Ces critiques portent sur plusieurs aspects :

### **1.1 Les normes linguistiques basées seulement sur les variétés européennes ou américaines**

Une publication du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) au Québec, 'suggère d'intégrer la notion de variation linguistique en classe et d'éviter de promouvoir une conception désincarnée de la langue standard' (Jutras & Drouin, 2022). Pour la réalisation et évaluation des tests standardisés, seule (uniquement, exclusivement) les variétés linguistiques standards d'une langue sont prises comme référence et donc comme *normatives*. Ces variétés sont généralement uniquement européennes ou nord-américaines (par exemple, le français de France, l'anglais britannique ou l'anglais américain). Cela dévalorise les autres variétés parlées dans des pays autour du monde, même si elles sont tout aussi valables et fonctionnelles.

### **1.2 Contextes et références culturelles**

La plupart des tests standardisés incluent des références culturelles, historiques et sociales qui sont plus familières aux personnes d'origine européenne ou nord-américaine, plutôt que l'aptitude ou la connaissance, ce qui peut désavantager les personnes d'autres cultures, comme les colombiens.

Une faille dans le processus de test où les résultats sont influencés par les expériences et connaissances culturelles des candidats, entraînant des avantages ou des désavantages injustes.

Les questions de test incluant des références à des événements ou activités culturels familiers à certains groupes seulement peuvent en aliéner d'autres (Hulatt, 2024).

### **1.3 Conception et administration**

Les méthodologies d'évaluation et les formats de tests standardisés de langues étrangères, reflètent souvent les traditions et les perspectives pédagogiques européennes ou nord-américaines sur ce qui constitue les connaissances et les compétences linguistiques, avec l'imposition du *CECRL* par exemple.

Dans la conception des tests, les questions reflètent souvent les valeurs, les expériences et les usages linguistiques propres à la culture dominante, ce qui peut placer certains candidats dans une

position de désavantage, notamment ceux dont les trajectoires sociales, culturelles ou linguistiques diffèrent de ces normes implicites. De la même manière, les conditions socio-économiques jouent un rôle déterminant dans l'accès aux ressources de préparation, aux formations spécialisées et aux certifications internationales, généralement coûteuses. Ainsi, la réussite ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi des possibilités matérielles et des opportunités d'accompagnement. Ces inégalités contribuent à renforcer des asymétries déjà existantes et s'inscrivent dans des dynamiques plus larges de hiérarchisation linguistique et académique.

L'accès aux supports et ressources de préparation aux tests est souvent limité pour les groupes culturels sous-représentés, ce qui a un impact sur les performances. Les questions exigeant des connaissances de base accessibles principalement aux personnes issues de milieux socio-économiques favorisés peuvent entraîner des biais culturels dans les réponses (Hulatt, 2024).

Cette situation met en évidence le caractère socialement situé des tests standardisés, dont la prétendue neutralité est remise en question par les inégalités d'accès aux ressources éducatives et culturelles. Elle souligne également que les performances aux tests ne reflètent pas uniquement les compétences linguistiques, mais aussi les conditions socio-économiques des candidats.

#### **1.4 Imposition de la langue du colonisateur**

Plusieurs analyses ont montré que les politiques linguistiques et les dispositifs éducatifs ne sont jamais entièrement neutres, mais qu'ils participent à des dynamiques sociales plus larges liées au pouvoir et à la légitimation de certaines langues. Dans ce cadre, des travaux réunis par Krashen et Crawford (1998) soulignent que les choix en matière de politiques linguistiques peuvent influencer les trajectoires éducatives et contribuer à renforcer la position de langues socialement dominantes. Ils examinent comment les politiques linguistiques, y compris les tests standardisés, peuvent servir à maintenir les structures de pouvoir et à favoriser les langues dominantes au détriment des langues autochtones ou locales. L'importance accordée à ces tests peut perpétuer l'hégémonie de certaines

langues, souvent celles qui ont été imposées à l'époque coloniale. La réussite de ces tests devient une condition d'accès à l'éducation, à l'emploi ou à la migration, ce qui peut marginaliser les langues locales et les variétés non standard.

L'importance accordée aux certifications internationales et aux standards linguistiques globaux peut ainsi renforcer l'hégémonie de langues considérées comme légitimes sur le marché académique et professionnel.

Dès lors, la compétence linguistique ne se limite plus à une dimension communicative, mais s'inscrit dans un système de reconnaissance sociale qui peut reproduire des hiérarchies historiques. Ces dynamiques peuvent être éclairées par le concept de colonialité du pouvoir (Quijano, 2000), qui permet de comprendre comment certaines langues continuent d'occuper une position centrale dans l'ordre global du savoir, tandis que d'autres restent périphérisées.

La littérature postcoloniale examine comment l'héritage colonial continue d'affecter les sociétés. Des auteurs comme Ngũgĩ wa Thiong'o ont critiqué la façon dont l'imposition des langues européennes par les systèmes éducatifs et, par extension, les évaluations standardisées, a contribué à la dévalorisation et à l'érosion des langues africaines. Les examens qui se concentrent exclusivement sur les normes de langues comme l'anglais ou le français perpétuent l'idée que la véritable éducation et la réussite ne sont possibles que grâce à ces langues.

Le article « The socio-political impact of language assessment: The case of the language requirements for citizenship in Australia », publié dans la revue *Applied Linguistics Review*, examine comment les tests de langue peuvent constituer des obstacles pour les immigrants et les réfugiés. La nécessité de réussir ces tests pour obtenir la citoyenneté, la résidence ou un emploi représente non seulement un défi financier, mais dévalorise également les compétences de communication existantes dans leur propre langue (McNamara, 2009).

Par ailleurs, des organisations comme l'UNESCO s'inquiètent de la perte de diversité linguistique, responsable de la disparition des langues autochtones et minoritaires. La pression sociale et éducative pour maîtriser une langue mondialisée (souvent évaluée par ces tests) afin de réussir professionnellement ou académiquement peut décourager les nouvelles générations d'apprendre et d'utiliser leur langue maternelle.

### **1.5 Reproduction des hiérarchies**

En validant seulement certaines formes de discours et certaines connaissances culturelles, ces tests peuvent reproduire les hiérarchies de pouvoir établies pendant le colonialisme, où la langue du colonisateur était considérée comme supérieure.

Par exemple, selon Hulatt (2024), certains tests, notamment ceux mobilisant le raisonnement verbal, peuvent intégrer des références culturelles ou des expressions idiomatiques principalement maîtrisées par les locuteurs natifs. Dans ce cas, les locuteurs non natifs risquent d'être pénalisés non pas en raison d'un manque de capacités cognitives ou de raisonnement, mais en raison d'une méconnaissance de conventions linguistiques et culturelles spécifiques, ce qui constitue une forme de biais culturel dans l'évaluation.

Ces constats s'inscrivent dans une tradition critique en évaluation des langues qui refuse de considérer les tests comme de simples instruments techniques. Shohamy (2001) montre que les examens linguistiques fonctionnent comme des mécanismes de contrôle social, capables de définir qui est légitime, compétent ou apte à circuler dans l'espace académique et professionnel. De même, McNamara et Roever (2006) soulignent que l'évaluation produit des effets sociaux concrets en consacrant certaines normes linguistiques comme supérieures et en reléguant d'autres formes d'expression au rang de déficits.

Dans cette perspective, la question centrale ne concerne plus seulement la validité statistique des épreuves, mais leurs conséquences sociales. Kunnan (2018) rappelle que l'équité en évaluation

suppose de prendre en compte les contextes d'accès, les conditions de préparation et les effets différenciés des tests. Lorsque les normes évaluatives correspondent principalement aux répertoires linguistiques des groupes historiquement dominants, les écarts observés risquent de refléter des inégalités structurelles plutôt que de véritables différences de compétence.

Les travaux de Flores et Rosa (2015) permettent d'approfondir cette analyse en montrant que certaines idéologies linguistiques associent implicitement la légitimité à des normes blanches et occidentales, même lorsque les apprenants maîtrisent effectivement la langue évaluée. Spolsky (2004), pour sa part, rappelle que les politiques linguistiques et les dispositifs institutionnels — dont les tests — constituent des instruments par lesquels ces hiérarchies sont concrètement mises en œuvre.

Ainsi, la reproduction des hiérarchies ne relève pas nécessairement d'une intention explicite, mais peut s'inscrire dans la normalisation de standards linguistiques hérités d'un ordre historique où la langue du colonisateur a été érigée en référence universelle. Les dispositifs d'évaluation contemporains peuvent alors contribuer, parfois de manière invisible, à prolonger cette hiérarchisation en consacrant certaines variétés comme légitimes et en marginalisant des répertoires plurilingues pourtant pleinement fonctionnels dans leurs contextes sociaux.

### **1.6 Contrôle et classification**

Les tests standardisés peuvent être utilisés comme des outils pour classer et contrôler les populations, notamment dans les contextes éducatifs, du travail, de migration ou d'accès aux droits. Cela peut rappeler la manière dont les langues étaient utilisées pendant le colonialisme pour définir et catégoriser les individus.

On commencera par examiner un des tests standardisés qui représentera un parallèle entre tous les tests standardisés de langues étrangères.

L'examen DALF C1 du gouvernement français, est un modèle eurocentrique et colonialiste puisque nous pouvons le cadrer dans les six catégories précédentes, et comme nous le verrons dans le

développement de cette recherche, car ce n'est pas assez d'avoir un niveau de compétence en FLE pour le réussir, mais c'est nécessaire de connaître toutes les formes et manières françaises de savoir-faire dans chacune de ses sections. Le niveau de compétence en FLE requis pour réussir cet examen ne se limite pas à la maîtrise linguistique, mais suppose également la connaissance des formes et des conventions discursives françaises valorisées dans chacune de ses sections. Ainsi, la rédaction de la synthèse obéit à un format spécifique considéré comme légitime, dans la mesure où une seule manière de structurer et de formuler le texte est reconnue comme acceptable.

Cet examen interdit ou rend impossible l'évaluation et la certification d'une langue française différente de celle de la France, comme le français du Canada, de la Belgique, de la Suisse, de la République du Congo, de la Côte d'Ivoire, de Madagascar, du Cameroun, du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Sénégal, de Haïti, du Bénin... etc. et, d'après Tochon (2011, p. 219),

Quand l'évaluation des performances conduit à restreindre les chances de réussite d'une classe sociale ou d'un groupe racial, elle s'inscrit en porte-à-faux des valeurs démocratiques socialement promues par les accords et conventions de l'Unesco et de l'Organisation des Nations Unies.

En effet, Skutnabb-Kangas (2000) suggère aussi que « Les groupes minoritaires sont culturellement désavantagés par rapport à la culture dominante qui fabrique des tests standardisés et est à l'origine du système dans le cadre duquel ils sont employés ».

Cette incapacité à évaluer une variété de langues françaises de pays autres que la France, peut être considéré comme colonialiste et eurocentrique. Selon Homi Bhabha (1994), « le discours colonial cherche l'autorisation de ses stratégies à travers la production de savoirs par les colonisés et colonisateurs, des savoirs stéréotypés, mais qui sont évalués antithétiquement » (p. 116).

Au pays, les notions de colonialisme et eurocentrisme aux épreuves standardisés comme le DALF, IELTS ou TOEFL et ses résultats selon le CECR sont toujours présentés par les académiques aux universités, comme le montre cette citation de Ayala et Alvarez (2005) :

Dans le cadre de la mondialisation, la Colombie tente de s'adapter aux nouvelles dynamiques en enseignement des langues. L'une des manières d'y parvenir est la mise en œuvre décontextualisée des normes et des modèles d'enseignement-apprentissage adaptés ou adoptés d'autres pays et la mise en œuvre du cadre de référence européen dans notre contexte (Traduction propre).

De la même manière, dans le cadre des politiques éducatives globales, Ardila (2015) signale que la standardisation des savoirs et compétences de base semble viser à dépasser toute condition contextuelle particulière ou immédiate.

Il faut voir et analyser le discours des enseignants de FLE autour de ce phénomène ou problématique, d'une manière critique, puisque, selon Foucault (1975), ce type d'examens permettent de qualifier, classer, et sanctionner, c'est-à-dire, ils deviennent une forme de ségrégation. On peut penser aussi à avoir le regard des étudiants et diplômés de la spécialité en français, et penser à « l'évaluation certificative qui est vue au contraire comme un jugement dernier » (Parrenoud, 2001). Mais c'est possible de penser aussi à la non-évaluation, ou au moins à ce type d'évaluation, comme l'indique Gardner (1996, p. 115),

Quand l'évaluation se fonde progressivement dans le paysage, elle n'a plus besoin d'être distinguée des autres activités de la classe. A l'instar de ce qui se passe dans un bon apprentissage, les enseignants et les élèves sont toujours en train d'évaluer. Il n'y a plus alors nécessité d'enseigner pour l'évaluation parce que l'évaluation est omniprésente; le besoin de tests formalisés pourrait bien disparaître.

Selon la professeure Adriana González Moncada dans son article *Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices* (2007, p. 319), les politiques linguistiques ont donné un rôle prépondérant à un empire universitaire multinational, irrespectueux des savoirs locaux :

Le modèle actuel de développement des enseignants est une représentation coloniale, et basé aux discours traditionnels qui doivent être remodelés à nouveau, par les connaissances locales et périphériques construites par les enseignants et universitaires colombiens. La déconstruction des discours coloniaux et la construction de nouveaux discours locaux sont nécessaires pour établir des relations entre pairs qui entreprennent la tâche de développement professionnel des enseignants. Pour atteindre cet objectif, la création de mécanismes de dialogue respectueux entre les décideurs politiques et les formateurs d'enseignants et les chercheurs est indispensable (traduction propre).

### **1.7 Résistances autour des discours et pratiques coloniaux**

L'idée de déconstruction des discours et pratiques coloniaux a été présente aux différents espaces académiques, des facultés des sciences humaines et départements de langues étrangères, surtout des universités publiques, mais le normatif imposé dépasse les souhaits des enseignants et des étudiants qui misent sur le local, la production de savoirs qui répondent à leurs contextes et pourquoi pas, à leur propre modèle d'évaluation et de certification.

Mon intérêt sur le discours des enseignants de langues étrangères vers la présentation obligatoire des examens standardisés, et l'exigence du diplôme ou certificat, est né au cours d'étudier le Master d'enseignement des langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale.

Personnellement, j'ai observé la souffrance de mes collègues, pour ne pas avoir le certificat qu'ils devaient présenter le plus tôt possible, parce qu'il était une des conditions pour s'inscrire et suivre le master, et l'université leur avait donné plus de temps de le livrer après leur inscription.

Par ailleurs, cette situation a également donné lieu à un processus de compréhension et de prise de conscience chez mes collègues face à cette exigence, par rapport à thèmes du colonialisme, de l'eurocentrisme et de la docimologie, appris au long des séminaires, dans les différents semestres avec les différents professeurs, Ricardo Leuro, Jair Ayala et Vladimir Nuñez.

Aussi, je pense à la fin de ma licence en Philologie et Langues à l'Université Nationale de Colombie, quand j'ai dû réussir l'examen et certifier le niveau C1, comme l'une des conditions pour obtenir le diplôme. C'était une expérience un peu traumatisante pour nous tous, les étudiants, puisqu'à cette époque-là (avant la pandémie), il était très difficile d'obtenir le certificat, étant nécessaire, dans la plupart des cas, de faire l'examen deux ou trois fois, en payant une somme d'argent exorbitante pour tout étudiant, d'une université publique en Colombie chaque fois.

En outre, pour commencer à travailler comme enseignante de français langue étrangère, les employeurs demandent pour le certificat, même en ignorant le fait de ne pas avoir le diplôme en langues de l'université, c'est-à-dire, il devient plus important pour trouver un emploi.

Tout cela m'assure qu'il n'existe pas en Colombie un modèle propre d'évaluation et de certification, créé en fonction des besoins et du contexte socioculturel, académique, professionnel et économique des étudiants de langues étrangères. Au contraire, on a un modèle étranger, qui a été conçu pour des besoins de mobilité entre pays européens, et qui est très loin des réalités Latino-Américaines, spécifiquement Colombiennes. Cette recherche répond à la nécessité, en Colombie, de concevoir un modèle propre, fondé sur un consensus entre les départements de langues étrangères des différentes universités, adapté aux différents contextes socioculturels, académiques et professionnels, des étudiants et diplômés des carrières de langues étrangères, qui permet une meilleure évaluation et certification au futur aux universités, pas plus dans entités étrangères qui profitent largement de tels examens.

### **1.7.1 L'objectif général de la présente recherche**

Analyser, à partir des discours d'enseignants en exercice et de diplômés en langues étrangères en Colombie, ainsi que des politiques existantes en matière de langues étrangères et des exigences académiques et professionnelles en vigueur, comment l'exigence des examens standardisés internationaux et leur certifications, alignés au CECRL, participe à des dynamiques de colonialité du pouvoir, en identifiant leurs impacts pédagogiques, professionnels et émotionnels, ainsi que les formes de résistance et les alternatives envisagées dans le contexte colombien.

### **1.7.2 Les objectifs spécifiques**

- ✓ Analyser et comprendre, à partir des expériences des diplômés et des enseignants en langues étrangères, les exigences académiques et professionnelles liées aux examens standardisés dans leurs contextes passés et actuels.
- ✓ Examiner, à partir des réponses des participants, les problématiques associées à l'exigence des certifications DELF, DALF, TOEFL, IELTS, TOEIC, APTIS etc., dans les contextes académiques et professionnels, ainsi que les pistes d'amélioration envisagées pour les modèles d'évaluation et de certification universitaire.
- ✓ Problématiser, à partir des discours recueillis, les effets du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et des épreuves standardisées en Colombie, afin de favoriser une réflexion critique située sur les programmes de formation des enseignants de langues étrangères et sur les modalités d'évaluation et de certification du niveau de compétence linguistique dans les universités colombiennes, en vue de contribuer à l'élaboration d'ajustements et d'évolutions.

### **1.7.3 Pour réussir : objectifs opérationnels**

- ✓ Connaître leurs *perceptions et expériences* autour des tests standardisés dans leurs contextes académiques et professionnels.

- ✓ Approfondir dans les problématiques liées à l'exigence académique et professionnelle des certificats : DELF, DALF, TOEFL, IELTS, TOEIC, APTIS... etc.
- ✓ Découvrir s'il y a des suggestions pour améliorer les modèles d'évaluation et de certification des niveaux de langues des universités colombiennes.
- ✓ Analyser le discours résultant des enquêtes et entretiens, réalisés chez les participants à l'étude, pour savoir quel genre de références et de notions elles et ils ont, et si elles sont évidentes, explicites ou implicites.
- ✓ Publier les résultats de cette étude.

#### **1.7.4 Questions de recherche**

Pour atteindre ces objectifs, on peut formuler plusieurs questions supplémentaires qui nous guideront tout au long de notre étude.

##### **Question générale :**

De quelle manière l'exigence institutionnelle des certifications internationales en langues étrangères, dans les sphères académique et professionnelle en Colombie, s'inscrit-elle dans des logiques de domination et de hiérarchisation des savoirs et des compétences linguistiques, et participe à la reproduction, à la légitimation ou à la résistance à la colonialité du pouvoir, notamment à travers la normalisation des standards linguistiques globaux, à la lumière des discours des enseignants, des diplômés et de l'analyse des politiques éducatives en vigueur ?

##### **Questions subsidiaires :**

Comment les exigences académiques et professionnelles des tests standardisés sont *perçues*, par les diplômés et enseignants des carrières de Langues étrangères, selon leur expérience?

Y a-t-il de références discursives des participants dans le projet de recherche, autour l'eurocentrisme et le colonialisme des épreuves standardisés, dans leurs contextes académiques et professionnelles ?

Comment mener cette étude, peut aider à concevoir certaines constructions décolonisâtes, de meilleures mises à jour et modifications, des programmes académiques de Langues étrangères existants dans les universités colombiennes publiques et privées, en vue d'avoir de nouvelles et meilleures façons d'évaluer et de certifier le niveau de langue étrangère ?

## CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

### 2.1 Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été adopté comme norme, non seulement pour les tests standardisés de certification des compétences linguistiques, mais sert également de colonne vertébrale et de guide principal pour l'enseignement des langues étrangères en Colombie, ainsi que dans la majeure partie du monde. Mais quels sont les problèmes que l'imposition de ce cadre et les examens standardisés qui en découlent, implique dans le contexte éducatif colombien ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revenir sur l'histoire, les compétences communicatives langagières, les critères d'évaluation du CECRL et les règlements imposés par le Ministère de l'Éducation Nationale qui exigent sa mise en œuvre.

Ainsi, on fera une comparaison des systèmes éducatifs européen et colombien, aux contextes économiques, structurels et organisationnels, politiques et socioculturels, pour mieux comprendre la problématique que j'essaie d'exposer dans cette recherche.

Comme exemple de la problématique, sera pris spécifiquement l'enseignement du FLE en Colombie, et Le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) comme examen standardisé.

Afin de mieux comprendre les implications des examens standardisés de langues étrangères, il est pertinent de se référer aux travaux de Shohamy (2001), qui analyse de manière critique le pouvoir que ces tests exercent sur les systèmes éducatifs et sur les acteurs impliqués. Les extraits, issus de son ouvrage *The Power of Tests*, illustrent différentes dimensions de cette problématique et permettront de nourrir la réflexion théorique de cette recherche.

Finalement, l'objectif est de proposer des alternatives possibles aux examens standardisés.

## **2.2 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**

### **2.2.1 Histoire et Développement du CECRL**

Le Conseil de l'Europe (CE) est fondé en 1949 afin de promouvoir les droits de l'homme, la démocratie, l'État de droit à l'échelle du continent européen et la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs commune, partagées, tout en dépassant les cultures particulières. C'est un espace de discussions et de propositions pour les acteurs politiques européens, dans un but de coopération accrue. Situé à Strasbourg, le Conseil a une Division des Politiques linguistiques qui soutient des programmes intergouvernementaux pour l'élaboration de politiques linguistiques comme des outils permettant l'amélioration des coopérations et transit entre les pays européens, activités économiques, productions de biens, services, et emplois avec une approche de diversité linguistique, la compréhension mutuelle, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale (Council of Europe, 2001).

Dans l'année 1971, le CE pose deux objectifs pour l'enseignement des langues:

1. Faciliter la mobilité des personnes dans l'espace européen.
2. L'élaboration d'un enseignement par modules.

Dans les années 1980, avec la croissance des épreuves de langues, s'annonce le besoin d'une standardisation pour avoir des épreuves uniques. Le souci d'analyser les besoins réels en termes de compétences de communication et de produire un répertoire de compétences correspondant à ces besoins apparait (Council of Europe, 2001, 2020).

En 1991 est affirmée la nécessité d'un «Cadre commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues en Europe», associé à un système d'évaluation. Trois objectifs sont à nouveau posés :

1. Établir des échelles de niveaux afin de décrire de manière claire et transparente les compétences atteintes ;
2. Définir des niveaux de référence ;

### 3. Élaborer un système d'(auto) évaluation des compétences.

Dans ces années-là, l'idée de développer un Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été officiellement lancée lors d'un grand symposium du Conseil de l'Europe organisé à Rüschtikon, dans le canton de Zurich en Suisse, en coopération avec les autorités suisses (Council of Europe, 1992). À la suite de ce symposium, la Swiss National Science Foundation a initié un projet visant à élaborer des niveaux de compétence et à construire une échelle empirique de descripteurs, travail qui a joué un rôle fondamental dans la genèse du CECRL et du Portfolio européen des langues, conçu comme un outil de certification linguistique harmonisé au niveau européen (Council of Europe, 2001). Ce projet a donné lieu à la création, dès 1992, d'un groupe de travail international collaborant étroitement avec une équipe de recherche suisse financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. L'objectif principal de ce groupe était de développer, calibrer et mettre à l'échelle des descripteurs de compétence linguistique selon une méthodologie empirique rigoureuse, processus décrit en détail par North (2000) dans son analyse du développement de l'échelle de référence qui a servi de base au CECRL.

En 1996, une première version circule afin d'être commentée, et finalement en 2001, la version officielle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est publiée.

Basé sur l'approche actionnelle, le Cadre s'oriente rapidement vers la question de l'évaluation des compétences, ce que l'apprenant est capable de faire, de type «Je sais faire».

#### ***2.2.2 Les Compétences Communicatives Langagières***

Le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2020, constitue une extension du cadre initial sans en altérer les fondements théoriques. En effet, ce volume n'a ni modifié ni remis en question la définition des compétences communicatives langagières établie dans la version de 2001, mais en a précisé et enrichi certains descripteurs. Dès lors, il est pleinement légitime de s'appuyer sur la version de 2001 du CECRL,

dans la mesure où celle-ci demeure la référence conceptuelle de base pour l'analyse des dispositifs d'évaluation et de certification linguistique. Conformément au document officiel du CECRL (2001), les compétences communicatives langagières fondamentales de l'apprenant reposent sur trois composantes principales : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

1. **La compétence linguistique:** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.
2. **La compétence pragmatique :** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des

scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

3. **La compétence sociolinguistique**: le fait de savoir adapter la langue à l'interlocuteur, c'est l'utilisation de la langue adaptée **au contexte européen**.

### 2.2.3 Échelle Globale

#### Tableau 1.

L'évaluation des compétences langagières s'articule autour de niveaux bien définis, lesquels sont synthétisés dans les descripteurs officiels de l'Union européenne :

<b>A1.1</b>
<p><b>Comprendre (Écouter)</b> : Je peux comprendre des informations de la vie quotidienne pour des situations de communication très récurrentes (annonces publiques, météo, messages, informations répétitives) et pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale.</p> <p><b>Comprendre (Lire)</b> : Je peux, dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement compréhensibles dans des situations de la vie quotidienne (prix, horaires, signalétique, cartes, instructions).</p> <p><b>Parler (Prendre part à une conversation)</b> : Je peux communiquer, de façon très simple, à condition que mon interlocuteur se montre compréhensif, parle très lentement et répète si je n'ai pas compris.</p> <p><b>Parler (S'exprimer oralement en continu)</b> : Je peux demander des objets, des services à quelqu'un, lui en donner ou lui en rendre.</p> <p><b>Écrire</b> : Je peux écrire un message très simple relatif aux activités de la vie quotidienne. Je peux donner des informations sur moi : nom, nationalité, adresse, âge, dans des questionnaires ou fiches de renseignement. Je peux recopier des mots ou messages brefs, écrire des chiffres et des dates. Je peux reconnaître différentes formes de graphie.</p>
<b>A1 - Niveau Introductif ou Découverte</b>
<p><b>Mots clés</b> : questions simples, environnement proche et familier.</p>

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

**Comprendre (Lire) :** Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

**Écrire :** Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

### A2 - Niveau Intermédiaire ou de Survie

**Mots clés :** descriptions, conversations simples.

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

**Comprendre (Lire) :** Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

**Écrire :** Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

### B1 - Niveau Seuil

**Mots clés :** début d'autonomie ; se débrouiller, exprimer son opinion.

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

**Comprendre (Lire) :** Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments

et de souhaits dans des lettres personnelles.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

**Écrire :** Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

### B2 - Niveau *Avancé* ou *Indépendant*

**Mots clés :** *compréhension courante et capacité à converser ; émettre un avis, soutenir systématiquement une argumentation.*

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

**Comprendre (Lire) :** Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

**Écrire :** Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

### C1 - Niveau *Autonome* : pour un usage régulier dans des contextes de difficulté raisonnable

**Mots clés :** *s'exprimer spontanément et couramment, assez bonne maîtrise.*

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.

**Comprendre (Lire) :** Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop

apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.

**Parler (S'exprimer oralement en continu)** : Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.

**Écrire** : Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.

## C2 - Niveau *Maîtrise*

**Mots clés** : *comprendre sans effort, s'exprimer spontanément.*

**Comprendre (Écouter)** : Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

**Comprendre (Lire)** : Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

**Parler (Prendre part à une conversation)** : Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.

**Parler (S'exprimer oralement en continu)** : Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

**Écrire** : Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

**Note.** Ce tableau présente les descripteurs globaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ces critères permettent de standardiser l'évaluation des compétences à travers six niveaux de maîtrise (A1-C2).

Il paraît donc que ce cadre a été conçu pour un public européen. En effet, d'après Bellassen (2011) « Alors que le cadre s'affirme en Europe, il apparaît finalement non pas comme un socle conceptuel pour les langues européennes, mais plutôt comme un cadre pour l'enseignement des langues en Europe ».

### **2.3 CECRL adopté pour l'éducation en Colombie**

Selon Castañeda (2006), dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur de Bogotá, en particulier aux unités administratives des programmes de langues étrangères, il a été adopté le Cadre européen commun comme base à partir de laquelle de nouveaux programmes pour cours de langues étrangères ont été élaborés, sans tenir en compte aspects de notre réalité qui sont déterminants pour prendre des décisions pertinentes à cet égard. Par conséquent, l'adoption du Cadre pour l'adaptation de programmes de langues, orientations curriculaire, examens, manuels, etc., sans déterminer la richesse qu'il représente théoriquement, devienne inapproprié pour diverses raisons (Castañeda, M. 2006. Traduction propre).

Pour approfondir ce que Mónica Castañeda mentionne, en Colombie le CECR a été obligatoirement imposé par le ministère de l'Éducation Nationale qui l'a établi comme exigence de base pour le fonctionnement des programmes d'éducation pour l'emploi et développement humain à travers du décret 4904 du 2009.

#### ***2.3.1 Normes pertinentes du ministère de l'Éducation au niveau national***

Voici les lois, décrets et résolutions actuellement en vigueur, ou historiquement significatives, en Colombie, qui régissent ou font référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ainsi qu'aux certifications linguistiques internationales. Ces textes normatifs — notamment les décrets du ministère de l'Éducation nationale, les orientations du Programme National de Bilinguisme et diverses résolutions relatives à l'évaluation des compétences en langues étrangères — ont progressivement institutionnalisé le CECRL comme cadre de référence officiel pour la formation, l'enseignement et la certification linguistique dans le pays.

Bien que ces normes aient adopté ce cadre de façon acritique et prescriptive, dans les documents officiels on affirme que l'objectif est d'harmoniser les pratiques éducatives, d'augmenter la qualité de l'enseignement des langues et de favoriser la mobilité académique et professionnelle des

citoyens colombiens. Toutefois, comme l'ont démontré les analyses de cette recherche, cette adoption s'est faite sans étude préalable de pertinence locale, sans contextualisation socio-éducative et en reproduisant des logiques de dépendance épistémique vis-à-vis de modèles européens qui ne correspondent pas toujours aux réalités linguistiques, culturelles et institutionnelles de la Colombie. Ainsi, malgré leurs intentions déclarées, ces normes ont contribué à renforcer une vision prescriptive et centralisée de l'évaluation linguistique, en invisibilisant les dynamiques locales et les besoins réels des apprenants et des enseignants colombiens.

### Normes Liées au CECRL en Colombie

#### Tableau 2.

L'adoption de ce cadre en Colombie s'établit à travers divers dispositifs légaux qui régulent l'enseignement des langues.

Norme	Contenu / Importance par rapport au CECRL et aux certifications linguistiques
Décret 3870 de 2006	« Adoption du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> » <b><u>comme système de référence pour les processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation et certification</u></b> dans les programmes d'éducation pour le travail et le développement humain dans le domaine des langues.
Décret 4904 de 2009	L'article 5.8 (et suivants) <b><u>stipule que les institutions proposant des programmes de langues doivent aligner leur offre pédagogique sur les niveaux du CECRL.</u></b> Il exige aussi que le Ministère de l'Éducation publie régulièrement la liste des examens standardisés permettant de certifier la maîtrise linguistique.
Décret 1075 de 2015	Il s'agit d'une compilation normative du secteur éducatif. Il précise, entre autres, que <b><u>certains programmes, par exemple, les licences en langues étrangère, doivent garantir un niveau C1 selon le CECRL chez les étudiants diplômés.</u></b>
Résolution 18583 de 2017	Elle établit qu'à partir de trois ans après son entrée en vigueur, les établissements d'enseignement supérieur doivent garantir que les étudiants des programmes de licence possèdent un niveau <b>B1 ou supérieur</b> dans une langue étrangère, vérifié par des examens standardisés alignés au CECRL.

<b>Norme</b>	<b>Contenu / Importance par rapport au CECRL et aux certifications linguistiques</b>
<b>Résolution du Ministère de l'Éducation – publication de la liste des examens standardisés</b>	Il existe une résolution annuelle dont l'objectif est de publier et de mettre à jour la liste des examens standardisés permettant de certifier les niveaux de langue étrangère selon le CECRL. (Le numéro peut varier selon l'année).

**Note.** Synthèse des principaux décrets et résolutions du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) qui encadrent l'usage du CECRL dans le système éducatif colombien.

Au contraire, le CECR affirme :

Il doit être clair dès le début que nous n'avons PAS l'intention de dire aux professionnels quoi faire ou comment le faire. On pose des questions, on n'y répond pas. Le Cadre européen commun de référence n'a pas pour tâche d'établir les objectifs que les utilisateurs doivent se fixer ni les méthodes qu'ils doivent utiliser (Instituto Cervantes, 2002, p. 11).

Selon Mesa (2016), ainsi, le discours pédagogique de l'enseignant colombien est régulé par des politiques éducatives d'ordre étatique qui malheureusement ne sont pas générées à partir de l'expérience de l'enseignant en classe ; mais des intérêts politiques et économiques, adoptant des approches isolées qui ne tiennent pas compte de la réalité sociolinguistique, culturelle ou éducative des contextes où les programmes sont mis en œuvre loin de la réalité du pays, dans ce cas la Colombie. Or, si le CECR est proposé pour un contexte spécifique comme celui européen, pourquoi alors le proposer comme modèle d'enseignement et d'évaluation dans des conditions sociales, culturelles et éducatives si éloignées de celles de l'Europe, comme le contexte colombien ? (Mesa, 2016).

L'enseignant de langues étrangères Sergio Martinez-Torres (2009) de l'Université de Antioquia dit à ce sujet : Plus récemment, le Programme national de bilinguisme a adopté sans aucune réserve le Cadre européen commun de référence pour les langues (sous tutelle du British Council) afin « d'apporter de la cohérence » à l'évaluation des langues étrangères. L'expérience du MEN (Ministère de

l'Education Nationale) n'a pas réussi, comme prévu, à une amélioration substantielle de l'enseignement des langues ni de la compréhension de ses principes fondamentaux. L'intervention du British Council, pour sa part, a impliqué une délégitimation du développement des communautés locales impliquées dans le processus, jetant de grandes ombres sur les critères utilisés par le ministère de l'Éducation pour laisser le développement entre les mains d'une institution étrangère l'avenir de l'enseignement de l'anglais en Colombie, sans tenir compte de l'analyse approfondie d'autres modèles locaux et étrangers (par exemple, les Canadian Language Benchmarks, les normes TESOL/NCATE ESL, entre autres). En effet, comme le préambule même de la présentation du Plan sur le bilinguisme, les changements n'aspiraient à être qu'une transition terminologique. Outre le fait qu'aucun programme de familiarisation du Cadre Commun pour les enseignants ou les étudiants n'a été développé pour illustrer ou soutenir un tel choix (voir tableau 1) » :

Bien que l'échelle des niveaux ait été adoptée avec la terminologie utilisée par le Cadre européen commun, nous considérons qu'il est important de les relier aux noms que les enseignants utilisent traditionnellement pour nommer les différents niveaux de performance.

### Tableau 3.

Corrélation entre les niveaux du Cadre Commun et les niveaux attendus par le Ministère de l'Education Nationale.

NIVEAUX SELON LE CADRE EUROPÉEN	NOM COMMUN DU NIVEAU EN COLOMBIE	NIVEAU D'ÉDUCATION DANS LEQUEL CHAQUE NIVEAU DE LANGUE EST CENSÉ SE DÉVELOPPER	OBJECTIFS POUR LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION
<b>A1</b>	Principiante	Grados 1 a 3	
<b>A2</b>	Básico	Grados 4 a 7	
<b>B1</b>	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media

<b>B2</b>	Intermedio	Educación superior	Nivel mínimo para docentes de inglés. Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
<b>C1</b>	Pre avanzado		Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
<b>C2</b>	Avanzado		

**Note.** Corrélation entre les niveaux du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL) et les niveaux attendus par le Ministère de l'Éducation Nationale en Colombie. Ce tableau présente l'équivalence entre les niveaux du CECRL, les dénominations utilisées dans le contexte éducatif colombien, ainsi que les niveaux scolaires dans lesquels chaque niveau linguistique est censé être atteint. Les informations concernant les attentes institutionnelles proviennent des orientations curriculaires en langues étrangères publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie, ainsi que des descripteurs officiels du CECRL et le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Aussi, comme le souligne Martines (2009), les exigences actuelles de réussite professionnelle, scolaire et économique liées à l'apprentissage des grandes langues nationales, telles que le français ou l'anglais, intègrent un ensemble de facteurs qui rendent leur mise en œuvre particulièrement complexe dans le contexte colombien. Parmi ces facteurs, on peut notamment relever :

- La formalisation extrême de leur enseignement : formats et tests standards tels que le TKT, pour les professeurs d'anglais colombiens ayant une faible connaissance de la technologie, et les tests DELF et DALF, conçus pour différentes traditions éducatives avec un fort composant néocolonial.
- Imposition d'un autoritarisme réductionniste intrinsèque (pragmatisme anglo-saxon vs rationalité française).
- Apprentissage basé sur une transformation objectivée (objetivada) de la réalité à travers des « tâches » à accomplir (approche actionnelle, Cadre Commun) .

La mise en œuvre du Cadre Commun introduit également une composante inattendue : la validité politique, sociale et culturelle douteuse de sa vision du continent européen lui-même, comme le souligne Karen Risager (2004) :

Le Cadre Commun a été conçu pour renforcer les compétences linguistiques en Europe, il devrait donc naturellement se concentrer sur les relations au sein du continent. Mais qu'en est-il de l'image qui se crée de l'Europe ? Le contenu politique du Cadre commun n'est explicité que dans le chapitre introductif où une brève référence est faite à une série de recommandations promulguées par le Conseil de l'Europe, dont j'extrai deux passages :

1. Ce n'est que par une meilleure connaissance des langues européennes modernes qu'il sera possible de faciliter la communication et l'interaction entre les Européens de langues différentes, afin de promouvoir la mobilité sur le continent, la compréhension mutuelle et la coopération pour vaincre les préjugés et la discrimination (Council of Europe, 2001, p. 2).
2. Pour maintenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle européenne par une meilleure connaissance des langues nationales et régionales, même celles qui sont moins enseignées » (R (98) 6, extrait du Cadre commun, p. 3)

Ces citations illustrent l'un des objectifs fondamentaux déclarés du Conseil de l'Europe lors de la création du CECRL : la promotion du plurilinguisme européen et la valorisation des langues nationales et régionales du continent. Elle permet de comprendre que le cadre a été conçu initialement pour répondre à des besoins internes à l'Europe, liés à la cohésion culturelle, à la mobilité et à la construction identitaire européenne. C'est justement cette orientation fortement contextualisée qui rend problématique son transfert direct au contexte colombien : bien que légitime dans son environnement d'origine, cette finalité ne correspond pas aux réalités sociolinguistiques, politiques et éducatives de la Colombie. Ce commentaire met donc en évidence la nécessité de questionner l'adoption acritique des

objectifs européens dans des contextes extra-européens, point central de l'analyse critique développée dans cette recherche.

Les 'langues européennes modernes' visées dans l'extrait ci-dessus sont les langues nationales (par exemple l'allemand, le polonais, le danois, etc.) et les langues régionales (telles que le breton, le catalan, le basque, le gallois, le sami, etc.). Cependant, rien n'est dit sur les langues des immigrés (comme le turc, l'arabe ou l'ourdou).

Ne pas avoir les langues des immigrés dans le paysage sociolinguistique de l'Europe peut être interprété comme une exclusion linguistique, culturelle et sociale de tous les immigrés.

Riser (2004) affirme que :

Je considère qu'il est légitime de rechercher le développement d'une identité européenne commune mais, dans ce cas, elle doit être inclusive et couvrir tous les groupes de population ainsi que les langues utilisées sur le continent. Pour le reste, le Cadre Commun ne fait référence qu'à la mobilité intra-européenne, et non à la mobilité vers et depuis l'Europe, qui est beaucoup plus importante. En plus de ce qui précède, la vie culturelle européenne peut probablement être interprétée comme une relation culturelle liée aux langues nationales et régionales mais pas aux cultures des immigrés. Comme l'indique le Cadre commun, son discours devient un nationalisme cantonné au niveau européen, position qu'on n'hésitera pas à qualifier d'europanisme. (Riser, 2004, pp. 25–26)

#### **2.4 Comparaison des Systèmes Éducatifs Européen et Colombien**

Si le CECR a été pensé, désigné et conçu pour l'enseignement des langues en Europe, on doit faire une comparaison entre le système éducatif européen et celui de la Colombie, où il a été importé et mis en œuvre, en ignorant les pluralismes des contextes économique, structurel et organisationnel des systèmes éducatifs, politique et socioculturel qui sont extrêmement différents.

Cette comparaison vise à mettre en évidence les écarts structurels, historiques et sociopolitiques qui conditionnent la mise en œuvre du CECR dans des contextes profondément différents. En analysant les divergences en matière de financement, d'inégalités sociales, de politiques linguistiques et de finalités éducatives, il devient possible de comprendre dans quelle mesure l'adoption de ce cadre en Colombie relève d'un processus d'alignement normatif qui peut renforcer des dynamiques de dépendance et de hiérarchisation des savoirs. Ainsi, la comparaison constitue un outil analytique permettant d'éclairer les tensions, les adaptations et les effets différenciés produits par l'importation d'un référentiel conçu pour un autre espace géopolitique :

#### **2.4.1 Contexte Économique**

La plus part des pays européens, sont de pays développés, c'est à dire que leur économies, après la révolution industrielle, ont grandi jusqu'au point d'atteindre un point de stabilité dans la production de richesse, ce qui les fait pays les plus riches du monde et, au contraire, la Colombie se place au lieu 78 d'après le FMI (Fonds Monétaire International) qui a publié son traditionnel World Economic Outlook où il détaille ses prévisions de croissance pour 2022, et selon le PIB (produit intérieur brut) lequel est calculé en faisant la somme des valeurs ajoutées de toutes les entreprises (nationales ou internationales) au sein d'un pays et le PNB (produit national brut), qui prend en compte toutes les activités (biens et services) produits sur un territoire.

C'est clair le gigantesque écart économique entre l'Europe et les pays d'Amérique latine, en particulier la Colombie, écart qui se reflète directement dans l'investissement dans l'éducation. On faire une comparaison entre un des pays d'Europe, la France et la Colombie en termes d'éducation:

Par rapport à l'année 2021, selon le site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en France 160,5 milliards d'euros ont été consacrés à l'éducation, 6.6% du PIB du pays, en comparant avec 47,3 billions de pesos de budget pour le secteur de l'éducation en Colombie, c'est à dire 9.3 milliards d'euros, 4,1% du PIB du pays, selon le site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale de

la Colombie. On a une différence de 151,2 milliards d'euros d'investissement dans l'éducation entre la France et la Colombie, en d'autres mots, la France consacre 17,2 fois ce que la Colombie dans l'éducation.

#### 2.4.2 Contexte Structurel et Organisationnel des Systèmes Éducatifs

L'organigramme du système éducatif colombien, d'après le Decreto 2247 de 1997, est composé de cinq niveaux d'éducation : éducation préscolaire (Transición); éducation de base (Grades 1ere a 9eme) ; éducation médiane académique ou technique (10ème et 11ème); éducation supérieure de (pregrado): technique, technologique et professionnel ; éducation supérieure (posgrado) : spécialisation, maîtrise et doctorat. Le nombre d'années de scolarité obligatoire est de onze années.

#### Tableau 4.

L'éducation en France est structurée et organisée par niveaux. Cette liste classe les diplômes de niveau du moins élevé (niveau 1) au plus élevé (niveau 8) :

<u>Titre du diplôme</u>	Années après le Bac	Niveau <b>RNCP</b> (Répertoire National des Certifications Professionnelles) du diplôme	Compétences
<u>École maternelle et élémentaire</u>	-	<b><u>Niveau 1 et 2</u></b>	Le niveau 1 correspond à la maîtrise des savoirs de base. Il est l'équivalent de <u>l'école maternelle</u> . Le niveau 2 atteste la capacité à effectuer des activités et résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils mobilisant des savoir-faire professionnels. Il est l'équivalent de <u>l'école élémentaire</u> . L'activité s'exerce avec un niveau restreint d'autonomie. Les titulaires sont formés pour occuper des emplois de maîtrise ou d'ouvrier non qualifié. <u>Ancien niveau V</u> .

<u>Titre du diplôme</u>	Années après le Bac	Niveau <u>RNCP</u> (Répertoire National des Certifications Professionnelles) du diplôme	Compétences
<u>CAP</u> (Certificat d'aptitude professionnelle),  <u>DNB</u> (Diplôme National du Brevet),  <u>CFG</u> (Certificat de Formation Générale)	-	<u>Niveau 3</u>	Le niveau 3 atteste la capacité à effectuer des activités en appliquant des méthodes, des outils, des matériels et des informations de base, dans un contexte connu, et à adapter les moyens d'exécution et son comportement aux circonstances. Les diplômés du <u>CAP</u> , <u>DNB</u> ou équivalent sont formés pour occuper des emplois de maîtrise ou d'ouvrier non qualifié. <u>Ancien niveau V</u> .
<u>Baccalauréat</u>	Bac + 0	<u>Niveau 4</u>	Le niveau 4 atteste la capacité à effectuer des activités mobilisant un large éventail d'aptitudes, d'adapter des solutions existantes pour résoudre des problèmes précis, à organiser son travail de manière autonome dans des contextes prévisibles mais susceptibles de changer. Les diplômés du <u>Bac</u> sont formés pour occuper des emplois de maîtrise ou d'ouvrier qualifié. <u>Ancien niveau IV</u> .
<u>BTS</u> (Brevet de technicien supérieur),  <u>CPGE</u> (Classes Préparatoires aux Grandes écoles)	Bac + 2	<u>Niveau 5</u>	Le niveau 5 atteste la capacité à maîtriser des savoir-faire dans un champ d'activité, à élaborer des solutions à des problèmes nouveaux, à analyser et interpréter des informations en mobilisant des concepts, à transmettre un savoir-faire et des méthodes. Les diplômés du <u>BTS</u> ou équivalent sont formés pour occuper des emplois d'ouvrier ou de technicien qualifié. <u>Ancien niveau III</u> .
<u>Diplôme national de licence, BUT</u>	Bac + 3	<u>Niveau 6</u>	Le niveau 6 atteste la capacité à analyser et résoudre des problèmes complexes imprévus dans un domaine spécifique, à formaliser des savoir-faire et des méthodes et à les capitaliser. Les diplômés d'une <u>licence</u> sont formés pour occuper des emplois de technicien qualifié. <u>Ancien niveau II</u> .

<u>Titre du diplôme</u>	Années après le Bac	Niveau <u>RNCP</u> (Répertoire National des Certifications Professionnelles) du diplôme	Compétences
<u>Diplôme national de master</u>	Bac + 5	<u>Niveau 7</u>	Le niveau 7 atteste la capacité à élaborer et mettre en œuvre des stratégies alternatives pour le développement de l'activité dans des contextes complexes, ainsi qu'à évaluer les risques et les conséquences de son activité. Les diplômés d'un <u>master</u> sont formés pour occuper des emplois de cadre. <u>Ancien niveau I.</u>
<u>Diplôme national de doctorat</u>	Bac + 8	<u>Niveau 8</u>	Le niveau 8 atteste la capacité à identifier et résoudre des problèmes complexes et nouveaux impliquant une pluralité de domaines, en mobilisant les connaissances et les savoir-faire les plus avancés, à concevoir et piloter des projets et des processus de recherche et d'innovation. Les diplômés d'un <u>Diplôme national de doctorat</u> sont formés pour occuper des emplois de cadre. <u>Ancien niveau I.</u>

**Note.** Source Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s.d.). Organisation du système éducatif français et niveaux du RNCP. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/organisation>. Les informations présentées dans ce tableau proviennent des descriptions officielles des niveaux du RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) publiées par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Elles détaillent la correspondance entre les diplômes français (de l'école maternelle au doctorat), le nombre d'années après le baccalauréat, les niveaux de qualification (niveaux 1 à 8 du RNCP) et les compétences attendues à chaque étape du parcours éducatif et professionnel.

En Colombie et en France, la durée estimée de l'activité académique des étudiants en fonction des compétences académiques que le programme est censé développer est exprimée en unités appelées crédits académiques.

#### **2.4.2.1 Crédit Académique en France.**

Le système d'accumulation et de transfert de crédits ECTS de l'Union européenne est utilisé, selon lequel un crédit équivaut à entre 25 et 30 heures de travail, à l'intérieur duquel est considéré le temps consacré aux heures d'enseignement, aux heures d'étude, aux travaux dirigés, aux séminaires, aux mémoires, pratiques ou projets, au même titre que le temps nécessaire à la préparation et à la réalisation des examens et des évaluations.

#### **2.4.2.2 Crédit académique en Colombie.**

C'est une unité de mesure du travail scolaire de l'élève qui indique l'effort à fournir pour atteindre les résultats des apprentissages antérieurs. Il équivaut à quarante-huit (48) heures pour une période académique et les établissements doivent déterminer la proportion entre la relation directe avec le professeur et la pratique indépendante de l'étudiant, justifié en fonction du processus de formation et des résultats d'apprentissage attendus pour le programme. Les établissements doivent exprimer en crédits académiques toutes les activités de formation inscrites au plan d'études. (Décret 1330 de 2019, article 2.5.3.2.4.1).

#### **2.4.3 Contexte Politique**

Plusieurs chercheurs en politiques éducatives estiment que, bien que l'article 148 de la Loi 115 de 1994 attribue officiellement au ministère de l'Éducation nationale (MEN) des fonctions techniques de conception, de planification et de régulation, ces processus peuvent être indirectement influencés par les orientations idéologiques, les priorités politiques et les dynamiques socioculturelles propres aux gouvernements en place. Il est ainsi hypothétique, mais plausible, que certaines valeurs historiques — telles que l'héritage religieux, les structures politiques traditionnelles ou des logiques de centralisation administrative — puissent exercer une influence sur la manière dont les politiques éducatives sont formulées et mises en œuvre. Dans ce cadre, le système éducatif colombien se construirait

progressivement à partir d'une combinaison de décisions gouvernementales, de contraintes institutionnelles et d'interactions culturelles plus larges.

La plupart des responsables du système éducatif colombien sont des personnes sans formation au domaine de l'éducation, ignorants de tout ce relatif à, sans expérience et nommées par piston par les politiciens du moment aux postes gouvernementaux élevés dans un contexte de clientélisme et de corruption. Toujours la Colombie a eu des avocats, politologues et administrateurs d'entreprises comme ministres de l'éducation mais jamais une ou un éducateur contrairement à la France.

La situation politique, de corruption, de sécurité et violence est, dans certaines régions du pays, chaotique et de nombreux défis restent encore à relever et améliorer: l'accès à l'éducation aux populations rurales et/ou déplacées par les conflits armés ; augmenter la participation financière de l'État au secteur éducatif public ; l'accès à l'éducation supérieure ; le statut des enseignants... etc.

Le système éducatif français se caractérise par une forte présence de l'État dans l'organisation et le financement de l'éducation. Il est gouverné au niveau national par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dans le cadre général fixé par le législateur, qui, selon la Constitution, "détermine les principes fondamentaux de l'enseignement" (article 34 de la Constitution du 4 octobre 1958). La langue officielle dans l'enseignement est le français. Selon le Code de l'éducation, l'instruction est obligatoire pour chaque enfant entre l'âge de 3 ans et l'âge de 16 ans. L'enseignement public est gratuit.

#### **2.4.4 Contexte Socioculturel**

Selon De Zubiría (2021), les contextes culturels et structurels font que l'enseignement varie de manière significative selon le contexte éducatif:

Ce n'est pas la même chose d'enseigner dans un pays occidental que dans un pays oriental.

Nous avons différentes manières de reconnaître et de valoriser les autres, d'apprécier la vie et d'aborder chacune des dimensions humaines. Les Orientaux, par exemple, privilégient le

collectif, le développement moral, les aspects pratiques, l'intégrité et, dans de nombreux cas, l'obéissance. Les Occidentaux, au contraire, mettent l'accent sur l'individu, l'argent, la raison et les libertés individuelles. Dans le même pays, il est très différent d'enseigner dans une école rurale ou publique, ainsi que dans une école privée située dans une grande ville. C'est aussi très différent d'enseigner en pleine pandémie. Ce n'est pas la même chose d'enseigner dans une école mixte et laïque que dans une école féminine et religieuse. Le PEI, le climat institutionnel, la cohésion de la communauté, le rôle des parents, le leadership et les relations entre les différents membres de la communauté varieront sûrement (Traduction propre).

Dans notre pays, traditionnellement l'éducation est associée à la forme la plus sûre de sortir de la pauvreté et des conditions socioéconomique difficiles, qui forcent à un individu à chercher différentes échappatoires mais, malheureusement plusieurs fois le désespoir généré par ces conditions, conduit de nombreux étudiants à une vie de criminel, en abandonnant leur processus éducatif.

Selon les informations publiées par le DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) concernant l'année 2021, 39.3% de la population colombienne, 19.6 millions de personnes, sont en situation de pauvreté monétaire ; 12,2% de la population colombienne, 6.1 de personnes, sont en situation de pauvreté monétaire extrême. Les personnes en situation d'extrême pauvreté monétaire n'ont pas les ressources suffisantes pour payer le panier alimentaire de base (2 100 calories par jour).

Tous ces facteurs, combinés avec le faible investissement de l'État dans l'éducation et le coût élevé du secteur privé, rendent le taux d'alphabétisation et l'accès à l'enseignement supérieur extrêmement bas par rapport aux chiffres atteints par la République française.

“Alors que l'Europe depuis le début du 20e siècle (et les États-Unis depuis le 19e siècle) sait que l'éducation et l'innovation sont les clés de la croissance économique et de l'équité, la Colombie commence à peine à le comprendre” (Perry, G. 2014).

Non seulement en Colombie, la question de la mise en place du CECR pour l'enseignement des langues et surtout pour l'évaluation et la certification par des tests standardisés massifs, génère des difficultés quant à son adaptation à un contexte socioculturel, linguistique, politique, économique et historique différent du celui qui a été conçu, mais dans plusieurs pays et régions autour le monde, le modèle européen génère plusieurs questions et réflexions autour de la prise de conscience et de l'autonomie dans l'apprentissage.

Par exemple, sur la recherche "Entre adaptation du CECR et ajustement du contexte : proposition de deux outils pour la contextualisation du CECR au Japon" réalisé par Fumiya Ishikawa et Évelyne Rosen, de même comme dans l'étude "L'autonomie : un objectif de formation" de Francis Carton ces questions deviennent évidentes:

Mettre en œuvre cette orientation, qu'est l'autonomisation de l'apprenant de langue, dans des contextes culturels, sociaux, géographiques, didactiques différents de ceux dont elle est issue renvoie à plusieurs questions : que faut-il entendre sous ce terme ambigu qu'est l'autonomie ? Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Quelles problématiques la mise en place d'une formation à apprendre soulève-t-elle ? Comment questionner les raisons qui justifient le bien-fondé de l'idée d'autonomie ? Quels paramètres institutionnels, culturels et didactiques sont mis en jeu autour de son application sur le terrain ?

De la même manière, le problème est abordé et les tensions terminologiques liées à la traduction du CECR en japonais, (selon Robert & Rosen, 2010).

Dans une autre recherche, « Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives » de Laurence Chevalier, les mêmes questions se posent:

Le CECR semble susciter des réactions assez diverses au Japon. Quoi qu'il en soit, étant devenu incontournable dans le domaine de la didactique des langues, la question s'est rapidement

posée de savoir comment cet Européen pouvait s'adapter au contexte japonais, très éloigné de ceux pour lesquels le Cadre a été pensé.

Et finalement dans la recherche « L'utilisation du CECR pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes » de Francis Goullier, une troisième coïncidence: « autonomie de l'apprentissage, respect de la diversité et valorisation du plurilinguisme individuel... ».

## **2.5 L'enseignement du Français en Colombie**

Dans notre pays, ce n'est un secret pour personne que la langue étrangère privilégiée dans les décrets et les programmes éducatifs nationaux est sans aucun doute l'anglais, en raison de l'influence coloniale des États-Unis, des traités commerciaux et des relations bilatérales. Au contraire, l'enseignement du français est en train de disparaître du contexte éducatif colombien pour des raisons politiques, administratives et commerciales.

Selon l'analyse historique réalisée par González (2010), le décret 080 de 1974 instaure l'enseignement d'une seule langue étrangère pour tout l'enseignement secondaire (l'anglais), tandis que le décret 1313 de 1979 rétablit l'enseignement obligatoire du français pendant les deux dernières années du baccalauréat général et nocturne. Plus récemment, en 1984, le français a de nouveau disparu de l'enseignement secondaire au profit de l'anglais, laissant à la discrétion des écoles de l'assumer comme deuxième ou troisième langue étrangère. Comme le souligne l'auteur, cette situation persiste à ce jour, et les établissements d'enseignement où le français est enseigné demeurent relativement rares.

En effet, dans la capitale du pays, Bogotá, il n'y a actuellement que 7 établissements d'enseignement où le français est enseigné comme troisième langue :

1. Colegio Arborizadora Alta (IED)
2. Colegio Integrada la Candelaria (IED)
3. Colegio Inem Francisco de Paula Santander (IED)

4. Colegio Villemar El Carmen (IED)
5. Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED)
6. Colegio Nueva Colombia (IED)
7. Colegio O.E.A. (IED)

Dans le contexte colombien, l'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans une hiérarchisation marquée, influencée par des facteurs sociaux, économiques et historiques. Cette organisation a contribué à construire des représentations différenciées des langues au sein du système éducatif.

"Il convient de noter que le français n'a jamais été perçu comme une langue professionnellement utile ou un 'capital linguistique' avec une application particulière comme l'anglais" (Marinez, 2009).

Cette hiérarchisation des langues étrangères a conduit à associer le français à des apprentissages perçus comme plus élitistes, traditionnellement réservés aux classes sociales favorisées. Le français, quant à lui, a été associé à une langue de culture, de tradition et de formation intellectuelle, ce qui a limité son accessibilité pour les secteurs populaires, contrairement à l'anglais, davantage présent dans l'enseignement public et considéré comme plus accessible pour la population en général.

La position dominante de l'anglais s'explique principalement par l'influence économique, politique et culturelle des États-Unis dans la région latino-américaine, influence qui a renforcé son statut de langue prioritaire pour la mobilité sociale, l'emploi et l'intégration aux dynamiques économiques internationales.

Elle a été définie comme une langue de culture et de tradition, porteuse des valeurs républicaines et de la rationalité, bref, un plus de raffinement et d'érudition pour les élites du pays. Cette perception a ses antécédents. La fascination exercée par la langue et la culture françaises en Europe au XVIIIe siècle s'est déplacée vers l'Amérique latine, d'abord comme exercice esthétique puis,

au début du XIXe siècle, comme axe inspirateur des mouvements indépendantistes locaux. Des événements tels que la Révolution française, idéalisée comme le point maximum d'autodétermination des peuples opprimés, ainsi que la Déclaration des droits de l'homme qui a suivi, ont servi d'inspireurs directs du rêve républicain, réussissant à attirer la sympathie de beaucoup envers le français, parmi eux les héros de notre indépendance. La diffusion de la langue française a également été catapultée par le travail d'encylopédistes dont les travaux ont immédiatement gagné en popularité parmi les élèves des écoles d'élite de SantaFe de Bogotá telles que San Bartolomé et Nuestra Señora del Rosario. Cette prédilection de l'élite éclairée pour le français marquera définitivement le statut et la perception de la langue dans les années suivantes.

Grâce au désir indéniable de nombreux Colombiens d'immigrer en raison des conditions socio-économiques du pays, du manque d'emploi ou de la faible rémunération des employés au général, de l'inflation, des coûts inabordables de l'éducation supérieur, de la mauvaise qualité des services de santé, des coûts élevés du logement et le panier familial, entre autres, le français a acquis une grande importance dans le projet de vie de nombreuses personnes, dans leur développement professionnel et la planification de leur avenir grâce aux offres alléchantes du gouvernement du Canada et de ses provinces francophones, où les possibilités d'emploi bien rémunéré et l'accès à l'enseignement supérieur sont le plat principal d'un banquet auquel beaucoup veulent participer. C'est pourquoi la forte demande pour les certificats officiels de langue française DELF et DALF a catapulté les cours de FLE dans le pays.

### **2.5.1 Le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)**

Selon le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse de la France, «Le DALF est un diplôme officiel, délivré par le ministère français de l'éducation nationale, harmonisé sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il certifie les compétences acquises en français langue étrangère».

Niveaux évalués : Le DALF se compose de 2 diplômes indépendants correspondant aux niveaux du CECRL, le DALF C1 et le DALF C2.

1. Utilisateur expérimenté (niveau autonome) > C1 > DALF C1
2. Utilisateur expérimenté (niveau maîtrise) > C2 > DALF C2

Selon la page web Lettres-Histoire de l'Académie de Versailles, citée par l'Université Grenoble Alpes (s. d.) :

Toutes les épreuves ont été conçues dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, personnel, public, éducatif ou professionnel.

Ces examens reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrément sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La mise en œuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, de l'expression, de l'interaction et de la médiation.

Ce schéma a conditionné l'élaboration d'examens relevant donc systématiquement pour chaque niveau des quatre compétences, donnant selon les niveaux une place plus ou moins importante à l'interaction et à la médiation. Une note supérieure ou égale à 50/100 est demandée pour obtenir le diplôme.

#### **2.5.1.1 Petit Historique du DELF-DALF.**

##### **Introduction**

Les diplômes DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) constituent aujourd'hui une référence internationale en matière de certification du

français langue étrangère. Leur création répond à la volonté des autorités éducatives françaises de proposer un dispositif officiel permettant d'évaluer et de certifier les compétences linguistiques des apprenants non francophones selon des critères reconnus à l'échelle internationale.

### **Développement**

Selon France Éducation International, membre de l'Alliance Sorbonne Université, le DELF et le DALF ont été créés en 1985 par décret ministériel, marquant ainsi la naissance d'un système national de certification du français. Dès ses premières années, ce dispositif connaît une diffusion progressive à l'international, en lien avec l'expansion de l'enseignement du français langue étrangère dans de nombreux pays.

En 1998, le nombre d'inscrits atteint le premier million de candidats, témoignant de la reconnaissance croissante de ces diplômes et de leur légitimité institutionnelle. Cette dynamique se poursuit avec la création, en 2001, du DELF scolaire, destiné spécifiquement aux adolescents scolarisés, afin de mieux répondre aux besoins du public éducatif.

L'année 2005 constitue une étape déterminante dans l'évolution du dispositif, lorsque le DELF et le DALF adoptent officiellement les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Cette réforme structure les examens selon six niveaux de compétence (A1, A2, B1, B2, C1 et C2), favorisant ainsi l'harmonisation européenne et internationale des certifications linguistiques.

Par la suite, le système s'élargit afin de mieux s'adapter à la diversité des publics. En 2009 sont créés le DELF Prim, destiné aux enfants âgés de 7 à 12 ans, ainsi que le DELF Pro, orienté vers les besoins linguistiques du monde professionnel. Ces déclinaisons renforcent l'accessibilité du dispositif et confirment sa vocation inclusive et progressive.

En 2015, le DELF-DALF célèbre ses trente années d'existence, période au cours de laquelle ces diplômes se sont imposés comme des certifications de référence, reconnues par les institutions éducatives, universitaires et professionnelles dans plus de 170 pays.

## Conclusion

Ainsi, l'évolution historique du DELF et du DALF met en évidence un processus de structuration progressive, marqué par une adaptation constante aux contextes éducatifs internationaux. D'un dispositif initialement national, ces diplômes sont devenus des outils majeurs de certification linguistique, articulés autour du CECRL et répondant à des enjeux de mobilité académique, professionnelle et sociale. Leur développement témoigne du rôle central de la standardisation dans l'évaluation des compétences en français langue étrangère.

### 2.6 Problèmes Liés à l'Examen Standardisé Massif

D'après Connel (1993), les systèmes d'évaluation occidentaux, et ceux du style occidental du reste du monde, suivent un certain régime d'évaluation du corps étudiant qui est hégémonique. Cela signifie qu'il est culturellement dominant, que c'est lié aux structures de pouvoir fondamentales de la société, et aussi qu'il fonctionne pour maintenir le pouvoir social et le prestige de la groupes dominants (Connell, 1993, p. 107).

Les tests standardisés ont des effets pervers selon François Tochon (2011): puisque, ils modifient par exemple les contenus effectivement enseignés et abaissent le niveau général et l'interprétation qui est faite des compétences standards (Koretz, 2002). Ils engendrent dans la profession une hyperconscience que Weinberger (2007, p. 54) a nommée « accountabilism », une forme de « cannibalisme évaluatif ». Les enseignants en viennent à enseigner en fonction des tests de performance standardisés qui ont ainsi une force normalisatrice (Igen-Igaenr, 2005) cependant, cela peut avoir dans certains cas un effet formateur (Demailly, 2001).

En Colombie, non seulement ceux qui aspirent à être des enseignants de langues étrangères mais aussi tous ceux qui ont l'intention d'obtenir un diplôme de premier cycle, sont fortement intimidés et contraints par le système éducatif et les exigences professionnelles, d'obtenir un certificat officiel de langue étrangère par le biais d'un test standardisé qui, dicte en grande partie les paramètres de leur

apprentissage et de leur formation, en plus de façonner et d'imposer des façons d'enseigner à leurs enseignants, tout partie d'un même phénomène régi par le CECRL. Tochon (2011) affirme :

Les tests limitent l'espace de liberté et de compétence de l'enseignant. Certains enseignants expriment le sentiment que les contenus sont presque relégués à l'arrière-plan tant la pression de l'évaluation standardisée. Ainsi, lorsque l'évaluation de performances standardisée, comparative et quantitative, imposée par l'état, devient omniprésente, elle peut conduire les enseignants comme les élèves à s'ajuster au profil exigé par l'autorité.

Giroux (2008) critique la politique des institutions éducatives et indique-en quoi les logiques économiques issues du néolibéralisme ont introduit dans les écoles et les universités, sous le couvert de l'évaluation standardisée, une forme de contrôle ayant des implications qui vont bien au-delà des cadres académiques.

Selon Tochon (2011), l'évaluation standardisée quantitative peut être ainsi perçue comme une violence symbolique. On qualifie de violence symbolique « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu, 1972, p.18).

On a déjà parlé sur les problèmes de mise en scène du CECRL dans les modèles d'enseignement et d'apprentissage et à travers des tests standardisés comme le DALF dans un contexte si loin de celui qui a été conçu, comme le colombien, mais autour de la liberté et du développement humain François Tochon (2011) exprime :

Dans plusieurs pays, l'omniprésence des mesures techniques d'évaluation quantitative tend à déposséder les humains de leur pouvoir sur leur propre action. Leur liberté de penser, de croire et de s'exprimer est en jeu. Le danger est bien réel; l'évaluation sociométrique n'est plus liée à un idéal de ce que l'humanité pourrait devenir, mais devient une opération de contrôle et de gestion des masses humaines répondant surtout à des impératifs économiques et sécuritaires.

Le risque qui naît du savoir-évaluer économique – un savoir qui n’a rien d’éducatif – est toutefois compensé par la rééquilibration des économies planétaires et les agents, au sein de l’occident comme dans les autres parties du monde, qui souhaitent un changement pacifique et négocié plutôt qu’une révolution pour modifier ces pratiques abusives.

Tardieu affirme :

Un même item ne se comporte pas de la même manière selon le pays. Ce qui revient à dire que les compétences d’un élève au niveau B1 dans un pays ne sont pas équivalentes à celles d’un élève au niveau B1 dans un autre pays. Cette différence de fonctionnement de l’item s’exprime à la fois en termes de difficulté et en termes de discrimination (Tardieu, C. 2013. P 5).

Selon Morrissette, Loye et Legendre (2011, p. 2), «L’évaluation des apprentissages dépasse la simple administration d’instruments; leur utilisation doit être contextualisée».

D’autre part, selon Claire Tardieu (2013) les examens formalisés ne mesurent pas, en particulier, les dimensions véritablement sociologiques et pragmatiques de la communication, ni les dimensions cognitive et intellectuelle, ni encore moins la capacité de communication réelle chère à Bachman. Il fait en effet la distinction entre la compétence à communiquer langagièrément (communicative languageability) et la communication véritable (actual communication). La première inclut une dimension liée aux savoirs (« languageknowledge dimension ») comprenant elle-même des compétences langagières organisationnelles et pragmatiques, des compétences stratégiques et des mécanismes psycho-physiologiques ; la seconde se caractérise par sa dimension « d’utilisation réelle » (Bachman, 2007 : 54) Conviendrait-il d’ajouter, « proche de la vie réelle ». Gardner a raison sur ce point, et Bachman tout autant : les tests formalisés ne certifient pas la compétence réelle à communiquer langagièrément.

La problématique des tests standardisés de langues étrangères soulève de nombreuses critiques, en particulier en ce qui concerne leur rôle dans l’éducation et dans la société. Comme l’a

montré Shohamy (2001) dans *The Power of Tests*, ces instruments ne se limitent pas à évaluer des compétences linguistiques : ils exercent également un pouvoir symbolique, idéologique et politique qui influence les comportements des enseignants, des apprenants et même des institutions. L'auteure démontre que les tests, souvent perçus comme objectifs et neutres, deviennent des mécanismes de contrôle social et de reproduction des inégalités.

Les extraits suivants, tirés de différentes pages de l'ouvrage, illustrent cette critique en mettant en évidence : l'origine du pouvoir des tests, les manipulations dont ils sont l'objet, les effets et conséquences sur l'éducation et la société, ainsi que la manière dont ils alimentent une industrie lucrative et véhiculent des mythes. Ces citations permettent de comprendre comment l'usage excessif et instrumentalisé des tests standardisés engendre des dérives contraires aux principes éthiques et démocratiques de l'enseignement :

L'utilisation des tests démontre qu'ils étaient utilisés comme moyen d'élaboration des politiques, de pouvoir et de contrôle. D'après Foucault, les tests constituent un acte de surveillance du système éducatif. Les autorités les utilisaient comme instruments pour mener, mettre en œuvre et manipuler divers types de politiques. En termes d'intentions, les tests servaient à contraindre les autres à faire ce que les personnes au pouvoir jugeaient important, de sorte qu'ils devenaient les vecteurs d'imposition des politiques et des programmes. Les conclusions des études concernant les effets de l'introduction et de l'utilisation des tests ont montré que ces derniers étaient effectivement capables de modifier les comportements éducatifs.

Un élément déterminant dans l'explication des effets des tests de langue réside dans le statut attribué à la langue évaluée dans un contexte donné. Plus une langue bénéficie d'un prestige social élevé, plus l'impact du test est significatif. Ainsi, la différence de statut entre l'anglais et l'arabe dans la société étudiée permet de comprendre pourquoi le test d'anglais a exercé une influence plus marquée que celui d'arabe. Dans ce cas précis, l'arabe possédait une valeur symbolique faible, associée aux

classes sociales défavorisées, puisqu'elle était la langue des groupes considérés comme de rang inférieur. Par conséquent, la maîtrise de l'arabe n'apportait aucun avantage réel en termes d'opportunités professionnelles, de réussite académique ou de reconnaissance sociale (Kraemer, 1993 ; Ben-Rafael & Brosh, 1991).

En revanche, l'anglais jouit d'une grande considération dans cette société. Il constitue une ressource linguistique valorisée après la langue nationale et, pour une certaine partie de la population, lui confère même une valeur supérieure. Il occupe une position dominante sur le marché des langues ; il est considéré comme un atout de pouvoir et un marqueur de distinction, dont l'importance se mesure aux efforts que la société investit dans son acquisition. De plus, l'anglais prend une importance croissante dans la société et est perçu par l'ensemble de la population comme un moyen d'améliorer son statut socio-économique (Ben-Rafael, 1994 ; Shohamy et Donitsa-Schmidt, 1998). L'effet sur le test devrait donc être plus important, compte tenu du statut de l'anglais sur le marché linguistique mondial. Les tests ont été utilisés pour élaborer des politiques et introduire des agendas de la part de ceux qui détiennent l'autorité.

Les « detrimental effects » des tests, lorsque les enjeux sont élevés et que les décisions prises en fonction de leurs résultats ont des conséquences importantes pour les personnes testées et pour les autres personnes affectées par leurs résultats, comme les étudiants, les enseignants et les institutions.

La puissance des tests réside donc dans leur capacité à modifier le comportement des personnes affectées par eux. On soutient que les « detrimental effects » des tests incitent ceux qui en sont affectés à prendre certaines mesures afin de maximiser leurs résultats. Ils peuvent obtenir les avantages liés à la réussite à l'examen ou éviter les conséquences liées à son échec en modifiant leurs comportements conformément aux exigences des tests. En d'autres termes, c'est la motivation à réussir les examens, en particulier les examens à enjeux élevés, qui provoque un changement dans le comportement des candidats, car ils sont prêts à faire presque n'importe quoi pour réussir, conscients

des avantages liés à des notes élevées (ou des sanctions associées à de faibles résultats). Il convient de noter que les changements de comportement se produisent non seulement chez les candidats aux examens, mais aussi chez d'autres personnes qui sont indirectement affectées par les résultats. Ainsi, les enseignants peuvent modifier leurs stratégies pédagogiques, car la réussite de leurs étudiants est souvent perçue comme le reflet de leur enseignement.

L'étape suivante dans le processus d'exercice du pouvoir des examens consiste à utiliser ceux-ci comme un moyen d'imposer des politiques par les autorités. Cela renvoie aux situations où les décideurs profitent du phénomène du pouvoir des examens pour provoquer des changements de comportement, comme mentionné précédemment, afin de modifier les conduites de ceux qui sont affectés par les examens conformément à certains agendas qu'ils souhaitent introduire.

Dans sa critique des examens de langues, Shohamy (2001) propose un modèle qui explicite les relations entre les origines, les manipulations, les effets et les conséquences des tests dans les systèmes éducatifs. La Figure 1 ci-dessous présente une reproduction du schéma original, permettant de visualiser la logique circulaire du pouvoir que l'auteure attribue aux évaluations standardisées :

### Figure 1

#### **Le pouvoir des examens : origines, manipulations, effets et conséquences.**

(A) L'origine du pouvoir des examens

La force néfaste des examens, conjuguée à leurs caractéristiques de pouvoir, pousse ceux qui sont affectés par les résultats à modifier leur comportement et à se conformer aux exigences de l'examen afin de maximiser leurs notes et d'obtenir les avantages associés à de bons résultats.



(B) Manipulations

La conscience de la capacité des examens à influencer les comportements conduit ceux qui détiennent le pouvoir à introduire des examens comme moyens de créer et d'imposer des changements de comportement conformes à des agendas spécifiques.



(C) Effets

Une telle utilisation des examens produit des effets, mais la nature et l'ampleur de ces effets sont complexes et dépendent de multiples facteurs tels que le statut du sujet, l'objectif de l'examen, la compétence évaluée et le fait que l'examen soit à enjeux élevés ou faibles.



(D) Conséquences

Les conséquences d'une telle utilisation des examens pour l'éducation et la société sont une focalisation accrue sur le sujet, un rétrécissement des savoirs, des comportements contraires à l'éthique, une redéfinition du savoir, des sanctions, ainsi qu'un rôle de filtrage et de contrôle de l'éducation.

**Note.** Reproduit de *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests* (p. 107, Figure 13.1), par E. Shohamy, 2001, Longman. Copyright 2001 par Pearson Education.

Shohamy (2001) observe que le rôle des enseignants tend à être limité à l'exécution de directives externes, ce qui réduit leur autonomie professionnelle, tout en augmentant leurs responsabilités. La plupart des examens sont introduits sans impliquer les enseignants. Or, exclure les enseignants – ceux qui sont responsables de transmettre les savoirs – constitue un acte contraire à l'éthique et humiliant, fondé sur l'idée que leur rôle se limite à exécuter des ordres, et non à initier, créer ou contribuer.

De tels usages des examens comme instruments de pouvoir et de contrôle ont des conséquences négatives pour l'éducation et la société.

Selon Shohamy (2001), la pratique consistant à enseigner uniquement en fonction des tests conduit à une augmentation artificielle des résultats, au détriment de leur validité et de leur fiabilité.

Il a été démontré que les examens sont des instruments puissants ; ils sont utilisés par les autorités pour manipuler les systèmes éducatifs afin de servir les agendas de ceux qui détiennent le pouvoir. Un tel usage des examens, comme on l'a soutenu, a des conséquences négatives sur l'apprentissage et constitue une pratique contraire à l'éthique et antidémocratique.

Selon Tollefson (1995), le pouvoir se manifeste à travers trois dimensions principales : l'autorité de l'État, le discours et l'idéologie, que les examens incarnent simultanément. D'une part, ils reflètent le pouvoir étatique exercé par les instances bureaucratiques ; d'autre part, ils traduisent un rapport de force inégal entre l'examineur et le candidat ; enfin, ils véhiculent une vision idéologique de ce qui est considéré comme légitime ou non, tant sur le plan des savoirs que sur celui de leur valeur économique.

Un moyen efficace de consolider ce pouvoir symbolique consiste à attribuer aux examens une valeur marchande élevée. Cette valeur peut se matérialiser, par exemple, dans l'accès à un programme d'élite, l'obtention d'un visa d'immigration (comme en Australie), l'acquisition de la citoyenneté (comme en Lettonie), la délivrance d'un certificat d'enseignement (dans le Massachusetts) ou encore l'obtention d'un diplôme scolaire. Elle peut également prendre la forme d'avantages professionnels, financiers ou promotionnels. Dans ce contexte, les institutions d'évaluation, les gouvernements et les élites entretiennent une coopération implicite, reposant sur un contrat non écrit, visant à renforcer mutuellement leurs intérêts.

Shohamy (2001) souligne que la valeur économique attachée aux examens nourrit une industrie florissante de la préparation, dans laquelle les candidats investissent des sommes considérables, renforçant ainsi les inégalités sociales, soutenant ainsi une industrie en pleine expansion qui ne fait qu'enrichir davantage les riches. Dans ces situations, les examens perpétuent le pouvoir et accroissent la

valeur marchande des élites. Cela renvoie aussi aux mythes autour des examens, diffusés par la propagande, qui amènent les individus à croire que les examens sont une condition du bien-être.

Spolsky (1998 : 1) remarque que :

*Pendant une grande partie de ce siècle, le grand public a été conditionné à croire à l'infailibilité, à l'équité et à la pertinence des résultats des examens et concours. Et, de façon peu surprenante, une vaste industrie s'est développée, exploitant cette croyance en vendant des examens et du matériel de préparation aux examens.*

On demande souvent aux enseignants de se conformer à ce matériel, à cette manière d'enseigner et à ces thèmes. Les enseignants ont également affirmé avoir été injustement accusés de l'échec aux examens.

Selon Shohamy (2001), les examens ne se limitent pas à être de simples outils d'évaluation : ils acquièrent une valeur symbolique et idéologique qui leur confère un pouvoir particulier. Ce pouvoir est construit à la fois par les autorités qui les imposent et par les individus qui, en les acceptant, participent à leur légitimation et à leur perpétuation. Il s'agit d'un contrat tacite entre les deux parties, utilisé pour perpétuer l'ordre social existant.

Sous une forme plus radicale, les examens passent de symboles à idéologies lorsque des mythes et de fausses croyances sont diffusés afin de créer une domination encore plus puissante.

L'analyse des extraits de Shohamy (2001) met en lumière la dimension problématique des tests standardisés de langues étrangères. Loin d'être de simples outils d'évaluation, ils deviennent des instruments de pouvoir qui influencent non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi le futur et les trajectoires sociales et professionnelles des individus. En renforçant des inégalités, en réduisant la diversité des savoirs et en servant des agendas politiques et économiques, ces tests contribuent à façonner un système éducatif qui privilégie la conformité plutôt que l'apprentissage authentique. Ainsi, la réflexion critique de Shohamy nous invite à repenser le rôle et l'usage des examens standardisés et du

Cadre européen de référence dans l'enseignement des langues étrangères, afin de garantir une évaluation plus juste, éthique et démocratique.

## **2.7 Possibles Alternatives Aux Examens Standardisés**

Il n'est pas utopique de penser à la possibilité que les universités colombiennes conçoivent leur propre modèle d'évaluation et de certification de langue étrangère. Un modèle qui peut être conçu par les enseignants en fonction des besoins et des contextes réels de leurs étudiants. La manière dont les enseignants participent à ces évaluations doit être revue en profondeur: «Plus ceux-ci participent à la fois à la conception, l'administration et l'analyse des résultats, plus leur implication dans le processus s'en trouve développée et la culture d'évaluation assimilée» (Mons, 2009, p. 36).

Dans le cadre des critiques adressées aux évaluations standardisées imposées par des logiques globalisées, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de renforcer la capacité des enseignants à concevoir des évaluations plus humaines, contextualisées et formatives. Cette perspective insiste sur le rôle central du jugement professionnel, de l'autonomie pédagogique et de l'engagement éthique dans le processus évaluatif. C'est dans ce sens que Tochon (2011) rappelle que :

Face aux logiques instrumentales imposées dans certains pays, une solution est ainsi de revaloriser le savoir-évaluer enseignant. Pour atténuer les effets pervers de l'évaluation standardisée quantitative, les enseignants peuvent utiliser des stratégies visant à accroître l'autonomie des apprenants, intégrer dans leur évaluation des contenus et des activités qui ont une valeur humaine. Ce sont là autant d'aspects du savoir-évaluer enseignant.

Cette réflexion s'inscrit pleinement dans le cadre théorique de cette recherche, puisqu'elle met en évidence la nécessité de dépasser une vision prescriptive et techniciste de l'évaluation, au profit d'approches plus critiques et contextualisées. En d'autres termes, l'évaluation ne devrait pas être réduite à un instrument de contrôle ou de sélection, mais devenir un espace de construction de sens, de valorisation des parcours et de reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle des apprenants.

Ainsi, la proposition de Tochon éclaire l'un des enjeux principaux soulevés dans cette étude : la réhabilitation du rôle pédagogique et éthique de l'enseignant face aux logiques standardisées qui dominent les politiques linguistiques actuelles.

Dans la continuité des critiques formulées par Tochon (2011) concernant les effets réducteurs des évaluations standardisées et la nécessité de revaloriser le jugement professionnel des enseignants, plusieurs auteurs ont proposé des alternatives orientées vers une conception plus humaine et plus contextualisée de l'évaluation. L'une de ces pistes est celle de l'évaluation authentique (authentic assessment), qui se fonde sur la réalisation de tâches signifiantes, ancrées dans la réalité socioculturelle de l'apprenant et valorisant la construction du sens plutôt que la simple performance chiffrée. C'est dans cette perspective que Gardner (1991) souligne que « l'évaluation authentique est une alternative à l'évaluation standardisée quantitative ». Ce modèle vise à apprécier les compétences réelles mobilisées par les apprenants dans des situations complexes, à encourager la réflexion, la créativité et la prise d'autonomie, et à dépasser la logique de conformité imposée par les tests standardisés. Ainsi, l'évaluation authentique apparaît comme une voie possible pour humaniser les pratiques évaluatives et pour réduire la dépendance aux certifications internationales décontextualisées, problématique centrale de cette recherche.

Selon François Tochon (1993, 2004) « Les enseignants contribuent à une évaluation équitable qui s'appuie sur la connaissance des élèves dans leur contexte, car ils sont experts sur leur terrain professionnel. Leur apport est essentiel pour concevoir une société plus humaine. L'évaluation émancipatrice (Fetterman, 2001) semble être une des rares formes d'évaluation qui stimule l'apprentissage et reconnaît l'enseignant comme expert sur son terrain. « Il en résulte une hausse de l'autodétermination et une émancipation » (Fetterman, 2005, p. 213). Wandersman et al. (2005) soulignent les principes de cette évaluation : elle doit porter sur des améliorations à dimension humaine ; les acteurs locaux doivent assumer la responsabilité de son design, gérer l'évaluation et mettre en

œuvre les mesures nécessaires; la prise de décision est partagée, fondée sur une communication et une collaboration authentiques; des buts d'équité sociale visent le bien plus large de la communauté en accroissant la capacité des personnes; les instruments sont adaptés à l'environnement, à la culture et aux conditions locales. L'évaluation de performance imposée en fonction de normes standardisées, quantitatives et non contextualisées serait devenue un fléau».

En Colombie, il y a une université qui a créé son propre examen de compétence et de certification en langues étrangères. L'unité d'examen qui appartient à l'École des langues de l'Université d'Antioquia et sa mission est d'évaluer la compétence communicative dans une langue étrangère des personnes qui font ou souhaitent faire partie de la communauté universitaire de l'Université. Cette évaluation est donnée afin de répondre aux objectifs de certification, de classement et de validation, proposés en ce sens par l'Université dans sa politique institutionnelle de langue étrangère.

Les tests s'adressent à différents publics (premier cycle, diplômés, enseignants, employés), conformément à l'exigence que la politique linguistique détermine, en tenant compte des intérêts et des besoins académiques et socioculturels de la communauté universitaire. Les tests sont conçus et appliqués selon des critères de contexte et de finalités d'utilisation de la langue.

Modalités des examens:

- ✓ Examens de classement
- ✓ Examens de certification de compétence en langue étrangère pour le premier cycle et le troisième cycle
- ✓ Examens de validation
- ✓ Examens d'homologation

Certificat de suffisance en langue étrangère

Les examens de compétence en langue étrangère réalisés par la Section des Services Scolaires de Langues ont pour but d'offrir aux étudiants de premier cycle la possibilité d'accomplir avec

l'exigence de compétence dans une langue étrangère, pour obtenir un diplôme des différents programmes de premier cycle offerts par l'Université. <sup>1</sup> Informations fournies par la page Web de l'Université d'Antioquia : <https://udea.edu.co/>. Traduction propre.

François Tochon (2011) nous appelle à repenser la forme d'évaluation standardisée à travers des examens internationaux imposés par les politiques gouvernementales qui répondent aux intérêts économiques et géopolitiques:

L'analyse critique porte sur le principe d'une évaluation de performance standardisée, quantitative, imposée à des masses d'individus, sans leur laisser d'autre choix que l'obéissance au système. L'évaluation de masse, telle qu'imposée, a modifié les valeurs. L'évaluation qui étymologiquement devrait porter sur la valorisation de ce qui est unique chez une personne devient un outil de mesure et d'uniformisation dans l'industrialisation sociale du savoir. En conséquence, le savoir-évaluer propre à l'enseignant ne devrait-il pas aussi, dès lors, porter sur la forme de société qui est imposée. Repenser l'évaluation en termes de valorisation pourrait nous amener à reconceptualiser son pouvoir créateur. La production devrait cibler la création, le projet de vie, le geste d'intelligence, l'expression unique, l'art de vivre, la recherche singulière individuelle ou partagée, plutôt que de tous nous lier à des normes standards.

Finalement, l'appel aux facultés de sciences humaines et donc aux départements de langues étrangères, des universités publiques et privées du pays, est impératif pour créer, permettre et encourager des espaces de réflexion, consensus et conception de nouvelles formes d'évaluation et de certification qui répondent aux besoins réels des étudiants dans les différents contextes colombiens.

En conclusion, ce chapitre a permis de situer théoriquement les concepts fondamentaux qui orientent cette recherche : la colonialité du pouvoir et du savoir, les cadres internationaux d'évaluation linguistique, les dynamiques politiques de standardisation, ainsi que les enjeux socioculturels des tests standardisés. L'analyse du CECRL et de son déploiement global montre que, bien qu'il constitue un cadre

méthodologique influent et largement utilisé, son adoption dans des contextes extra-européens comme la Colombie s'inscrit dans des logiques historiques et géopolitiques qui dépassent la seule dimension pédagogique. De même, les apports de Shohamy, Freire, Foucault, Bourdieu et des penseurs décoloniaux éclairent les tensions entre normalisation, pouvoir, marché linguistique et justice éducative. Ce cadre théorique offre ainsi les bases nécessaires pour comprendre les représentations, les pratiques et les expériences analysées dans les chapitres suivants, en particulier en ce qui concerne les effets des politiques linguistiques et des examens internationaux dans le contexte colombien.

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET RECUEIL DE DONNEES

### 3.1 Introduction du Chapitre

Ce chapitre présente la méthodologie employée pour la réalisation de cette recherche. D'abord, le contexte de l'étude sera exposé afin de situer le cadre institutionnel, social et académique dans lequel le projet a été mené. Aussi, la section consacrée aux participants décrira les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les critères de sélection adoptés. Ensuite, le type d'étude et l'approche méthodologique choisis seront expliqués et justifiés en fonction des objectifs de la recherche.

Après, la section suivante sera dédiée à la présentation des instruments et procédures de collecte de données, incluant la description des outils utilisés et des étapes suivies lors du recueil d'informations. Une section sera consacrée aux méthodes d'analyse des données, en précisant les techniques et critères appliqués pour interpréter les résultats obtenus.

De plus, une importance particulière sera donnée aux considérations éthiques qui ont guidé le déroulement de la recherche, garantissant la confidentialité et le respect des participants.

### 3.2 Contexte de la Recherche

Dans le cadre d'enseignement de Langues Étrangères en Colombie, l'exigence principale académique et professionnelle, en plus d'avoir un diplôme universitaire, pour les enseignants non natifs de la langue, est d'avoir la certification officielle internationale de maîtrise de la langue.

À titre d'exemple, dans le domaine du FLE, une certification du gouvernement français, c'est-à-dire le Diplôme Approfondi de Langue Française aux niveaux avancés (DALF C1-C2).

Pour enseigner l'anglais, on exige des certifications de compétence telles que l'IELTS, le TOEFL et Cambridge test, ainsi que des évaluations spécialisées telles que le TKT (Teaching Knowledge Test). Aussi, Aptis ESOL ou CELTA du British Council en plus d'autres tests standardisés.

Ces certifications sont devenues, de plus en plus, une exigence pour l'obtention du diplôme en langues étrangères aux universités colombiennes et, un prérequis prioritaire et obligatoire pour se postuler à une offre d'emploi.

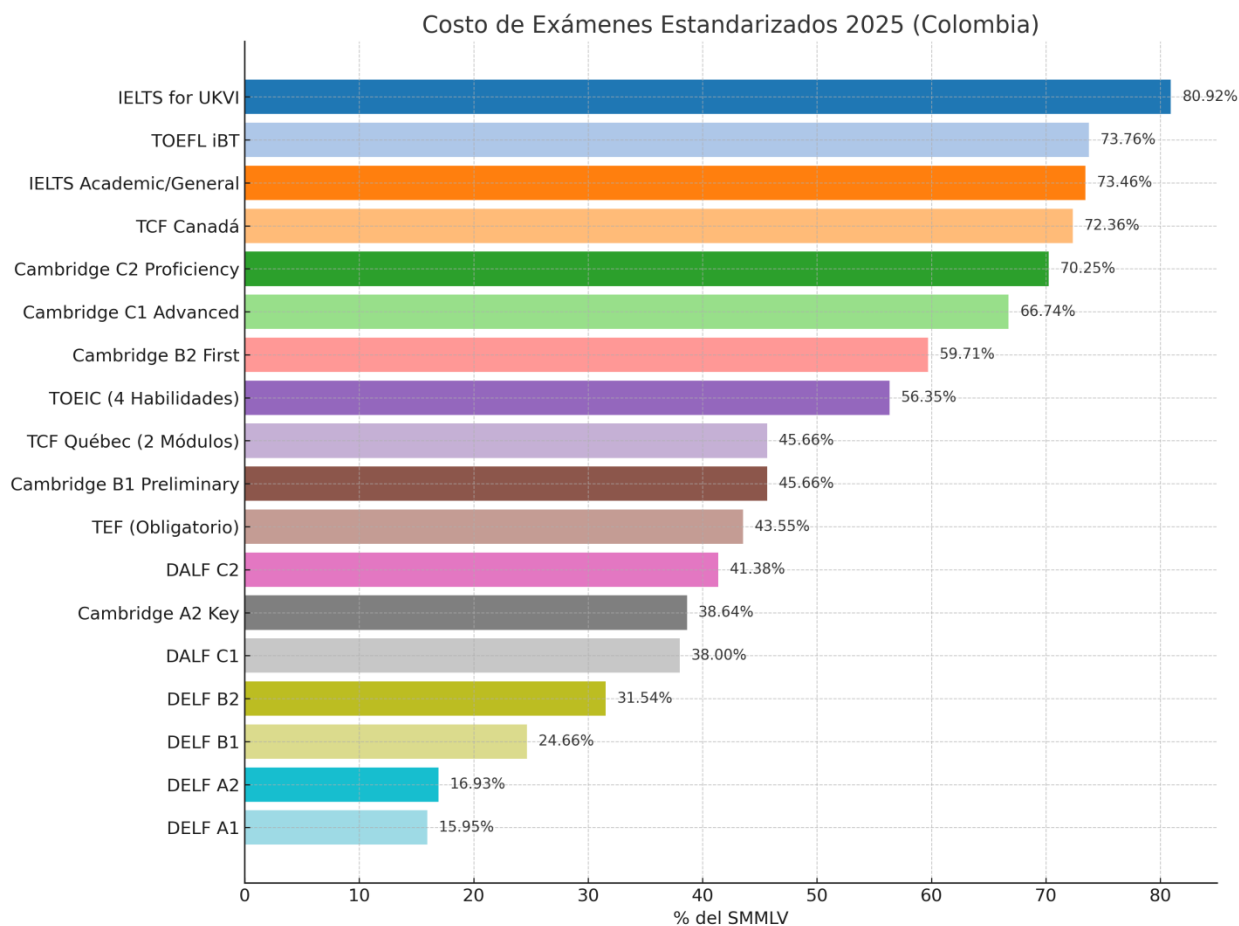
Pour obtenir la certification officielle de maîtrise de la langue, selon les coûts rapportés par les examinateurs sur leurs sites Web, la ou le candidat doit payer un montant qui oscille entre le 38% du salaire minimum en Colombie dans le cas du DALF C1, 49% come Oxford Test, et incroyablement, l'examen IELTS en Colombie coûte environ 73,5 % du salaire minimum, l'examen TOEFL iBT en Colombie équivaut approximativement à 74,5 % du salaire minimum mensuel en vigueur, et l'examen Cambridge C1 Advanced, équivaut approximativement à 76 % du salaire minimum mensuel en Colombie. Mais ça empire encore : la certification CELTA coûte environ l'équivalent de 546 % du salaire minimum mensuel en vigueur en Colombie (soit environ 5,5 fois le salaire minimum). La problématique est évidente, tellement lucratif que le narcotrafic ou la vente d'armes, c'est le business des tests standardisés ! En tenant compte du fait que la validité de ces certifications, dans la plupart des cas, n'est que de deux ans.

Voyons maintenant le graphique des coûts des examens standardisés internationaux en Colombie, basé sur le salaire minimum légal en vigueur (diagramme créé à partir des informations disponibles sur les sites web des organismes évaluateurs) :

**Figure 2.**

La dimension économique de la certification constitue l'un des obstacles majeurs à l'équité dans le parcours professionnel des enseignants. Afin de mesurer l'ampleur de cet investissement, la Figure 2 présente une analyse comparative mettant en relief le coût des principaux examens internationaux (DELTA-DALF, TOEFL, IELTS... etc.) par rapport au salaire minimum légal mensuel en vigueur en Colombie. Cette mise en perspective permet d'illustrer la charge financière disproportionnée que représente la validation des compétences linguistiques, souvent perçue comme un droit de passage onéreux imposé

par des instances étrangères dans un contexte de précarité salariale locale :



**Note.** Les valeurs présentées dans cette figure correspondent aux coûts officiels des examens standardisés en Colombie pour l'année 2025. Chaque tarif a été consulté directement sur les sites web des organismes évaluateurs et certificateurs responsables (IELTS, TOEFL, Cambridge Assessment English, TEF/TCF, Alliance Française... etc.). Les montants ont été convertis en pourcentage du Salaire Minimum Mensuel Légal en Vigueur (SMMLV) afin de faciliter la comparaison.

Tout cela, sans mentionner que la ou le candidat doit assumer ces coûts à chaque fois qu'elle o il fait le test, à chaque essai, et que ce montant est perdu en cas d'échec à l'épreuve. Mais comme si ce n'était pas assez, en plus d'avoir une maîtrise avancée de la langue étrangère, une préparation préalable indispensable est nécessaire pour apprendre le savoir-faire du pays qui a créé le test.

C'est pourquoi les diplômés en langues étrangères qui souhaitent devenir enseignants de FLE, EFL... etc, sont obligés de payer, de réussir l'examen et d'obtenir la certification pour entrer sur le marché du travail et exercer leur profession. Mais quelles sont leurs perceptions autour de ce phénomène?

On verra si la théorie concernant les tests massifs standardisés – dont le caractère dominant, eurocentrique et colonialiste est souvent débattu – coïncide avec les perceptions des diplômés en langues étrangères, notamment les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) et d'English as a Foreign Language (EFL). Il sera également crucial d'envisager la possibilité de concevoir un modèle d'évaluation et de certification propre, comme solution potentielle à cette problématique.

### **3.3 Les Participants**

Le choix des participants pour cette recherche repose sur l'objectif d'obtenir une compréhension approfondie et contextualisée des perceptions entourant l'imposition des tests standardisés de langues étrangères en Colombie. Pour ce faire, l'étude inclut deux groupes complémentaires :

1. Trente-cinq diplômés en langues étrangères (FLE et EFL) provenant d'universités publiques et privées reconnues ;
2. Trois professeurs experts du Master en enseignement des langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale, spécialisés respectivement en Docimologie, Colonialisme/Décolonialité et Examens standardisés.

Les diplômés sélectionnés appartiennent principalement à l'Université Nationale de Colombie et à l'Université Pédagogique Nationale, ainsi qu'à des institutions privées telles que la Pontificia Universidad Javeriana, l'Universidad de los Andes et l'Universidad de Antioquia. Ces participants, par leur formation disciplinaire et leur expérience directe avec les certifications linguistiques officielles, apportent des perspectives diversifiées et pertinentes pour analyser le phénomène étudié.

Avant de participer au questionnaire ou aux entretiens, tous les participants ont reçu des informations détaillées concernant les objectifs, le cadre académique et les conditions de participation. Ils ont validé un consentement éclairé, garantissant la confidentialité, l'anonymat et le caractère volontaire de leur contribution.

### **3.3.1 Caractérisation des enseignants et professeurs**

Les participants sont organisés en deux catégories principales :

**A. Diplômés en langues étrangères (n = 35) :** Ces diplômés proviennent de programmes universitaires spécialisés en langues étrangères, notamment :

- ✓ Philologie et Langues – Français (Université Nationale de Colombie),
- ✓ Licence en Espagnol et Langues Étrangères – Anglais et Français (Université Pédagogique Nationale),
- ✓ Licence en Langues Étrangères de diverses universités privées (Los Andes, Javeriana, Antioquia).

Ils représentent des enseignants de FLE et d'EFL ayant expérimenté ou étant confrontés aux exigences de certification linguistique (DALF, IELTS, TOEFL, Cambridge, etc.) dans leur parcours académique ou professionnel.

**B. Professeurs experts (n = 3) :** Trois professeurs du Master en enseignement des langues étrangères participent en tant qu'experts, chacun titulaire d'une spécialisation disciplinaire stratégique pour cette recherche :

- ✓ Un expert en Docimologie,
- ✓ Un expert en Colonialisme et Décolonialité,
- ✓ Un expert en Examens massifs standardisés.

#### **Tableau 5.**

Les participants sont catégorisés en deux Instruments de collecte de données :

Instruments de Collecte	Types de Participants	Quantité	TOTAUX
Enquête (Formulaire Microsoft Forms)	Diplômés de la carrière de Philologie et Langues. (Université Nationale de Colombie)	15	35
	Diplômés de la Licence en Espagnol et Langues Étrangères, anglais et français. (Université Pédagogique Nationale)	14	
	Diplômés de la Licence en Langues Étrangères. (Universités privées : Los Andes, Javeriana et de Antioquia)	6	
Entretien	Professeur expert en docimologie	1	3
	Professeur expert en colonialisme et décolonialité	1	
	Professeur expert et avec expérience dans examens massifs standardisés	1	
TOTAL GÉNÉRAL DES PARTICIPANTS			38

**Note.** Cette composition garantit un dialogue entre les expériences vécues des diplômés et les analyses critiques d'enseignants-chercheurs reconnus. Le total de participants s'élève à 35, ce qui permet une diversité de profils, tout en assurant une profondeur analytique conforme aux exigences des recherches qualitatives.

### 3.4 Processus d'échantillonnage

Le processus d'échantillonnage repose sur un échantillonnage intentionnel et raisonné, méthode couramment utilisée dans les études qualitatives pour sélectionner des participants susceptibles d'apporter des données riches, pertinentes et alignées avec les objectifs de la recherche. Les critères de sélection ont inclus :

- ✓ La formation en langues étrangères (FLE et/ou EFL),
- ✓ L'expérience directe avec les certifications linguistiques standardisées,

- ✓ La capacité à formuler une réflexion critique sur les enjeux de ces tests,
- ✓ La représentativité des différents types d'institutions universitaires (publiques et privées).

Ce type d'échantillonnage privilégie la pertinence analytique plutôt que la représentativité statistique. Il permet de capter une diversité de perspectives tout en assurant une cohérence méthodologique avec le paradigme interprétatif adopté par cette étude.

Un test pilote a été effectué auprès de trois diplômés (10 % de l'échantillon cible), permettant d'ajuster les instruments de collecte et de vérifier la clarté, la validité et l'adéquation des questions avant la mise en œuvre définitive de la collecte.

Dans le cadre du processus d'échantillonnage, une recherche ciblée de groupes pertinents a été menée afin d'identifier et d'atteindre les diplômés en langues étrangères susceptibles de participer à l'enquête. Cette recherche s'est appuyée sur des groupes spécialisés de Facebook, des réseaux académiques professionnels, ainsi que sur des espaces de circulation universitaire reconnus dans le domaine des langues étrangères. Parmi ceux-ci, la Première Journée Interinstitutionnelle de Diálogos en Investigación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (L2) a constitué un lieu particulièrement propice pour diffuser l'enquête et contacter des diplômés et enseignants activement engagés dans la recherche, la formation et l'enseignement des langues.

Le recours à ces groupes et réseaux se justifie par leur caractère hautement partagé sur les réseaux sociaux : ils réunissent des communautés déjà formées autour de la pratique professionnelle, de la recherche académique ou de l'intérêt pour l'enseignement des langues, ce qui augmente la pertinence et la fiabilité des réponses recueillies. Ces espaces permettent également d'accéder à un échantillon diversifié, issu de différentes institutions et régions du pays, tout en respectant la logique de l'échantillonnage intentionnel propre aux études qualitatives.

L'invitation suivante a été envoyée aux enseignants souhaitant participer à l'enquête ; voici le texte d'introduction du flyer (Il n'a été publié qu'en français au groupe FLE en raison du nombre élevé de personnes étrangères dans ce groupe, et a été publié en espagnol dans tous les autres groupes):

*Chers collègues et enseignants de langues étrangères, nous vous invitons à participer à un sondage dans le cadre d'un projet de recherche dont l'objectif est d'élaborer des propositions permettant aux universités de mettre en place leur propre système d'évaluation et de certification du niveau de compétences linguistiques, afin d'éviter les coûts élevés des tests internationaux... Vos contributions seront d'une grande aide!*

**Figure 3.**

Le message publié dans les groupes était accompagné du flyer suivant :

**Hola! Eres egresad@ de Licenciatura en  
Lenguas Extranjeras o Filología e Idiomas  
de las siguientes universidades?**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA    UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL    Universidad de los Andes

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA    Pontificia Universidad JAVERIANA

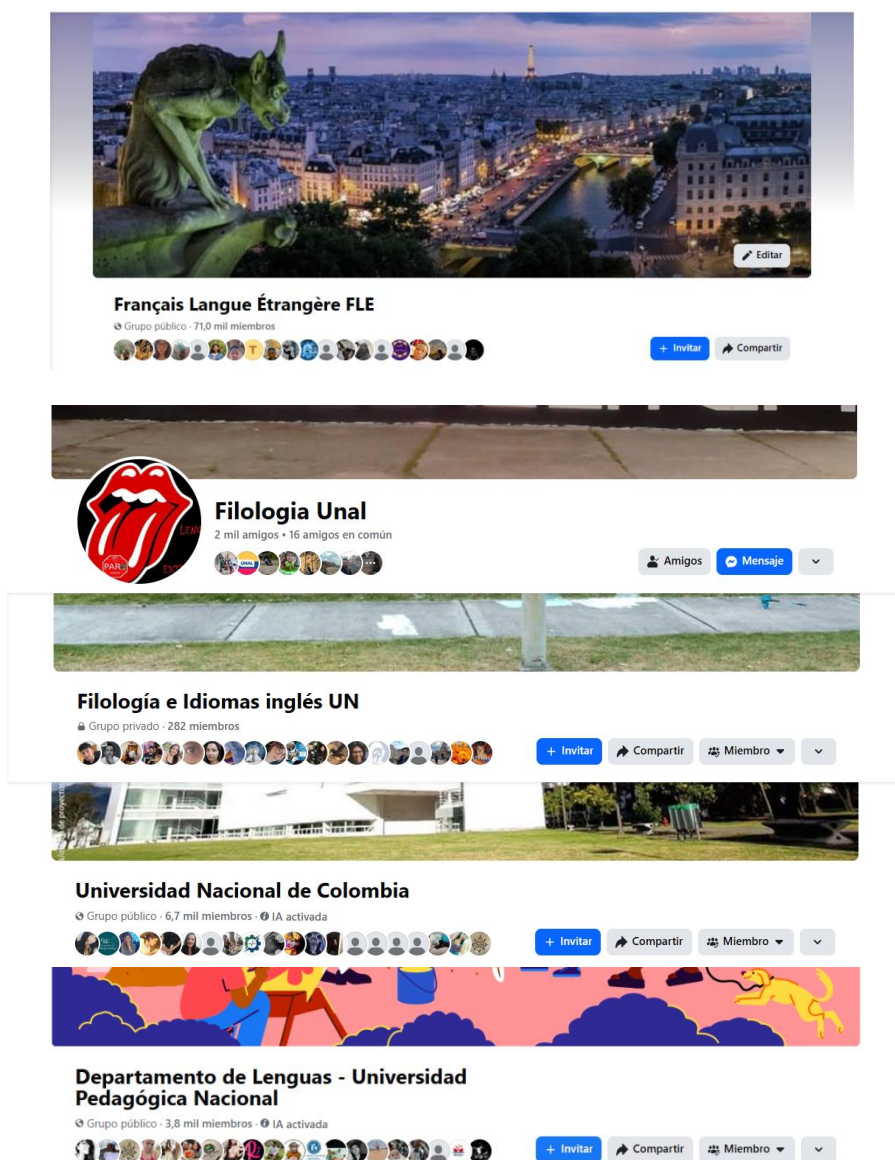
Se extiende una cordial invitación a l@s profesor@s de lenguas extranjeras, a participar en una encuesta que forma parte de un estudio académico orientado al análisis de pruebas estandarizadas de competencia lingüística (IELTS, TOELF, DALFL...etc) en el contexto universitario y laboral colombiano. Esta investigación tiene como propósito aportar a la construcción de propuestas que permitan a las instituciones de educación superior del país diseñar y consolidar sistemas de evaluación y certificación en lenguas extranjeras, ajustados a sus necesidades formativas y contextos socio culturales. La participación de la comunidad docente es esencial para enriquecer la reflexión sobre la autonomía institucional y la pertenencia de los procesos de certificación lingüística en Colombia. L@s participantes podrán acceder a los resultados y al informe final de la investigación como reconocimiento a su valioso aporte al desarrollo de este estudio. Para participar, por favor accede a la encuesta a través del siguiente enlace o código QR:

Muchas gracias por tu tiempo y por tus tan valiosos aportes profe!

Les images ci-dessous présentent les groupes sélectionnés ainsi que le nombre de leurs membres, illustrant la pertinence et l'amplitude des communautés mobilisées pour la diffusion du questionnaire :

**Figure 4.**

Captures d'écran des groupes Facebook où il a été publié



Estatutaria 134 de 1994, los artículos 1, 3, 31, 32 y 33 de la Ley Estatutaria 1757 de 2015 y sus normas concordantes, y mediando las siguientes

### Egresados Universidad Pedagógica Nacional

Grupo público · 9,5 mil miembros · IA activada



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



### EGRESADOS UPN

Grupo público · 10,6 mil miembros · IA activada



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



### Universidad Pedagógica Nacional

Grupo público · 12,0 mil miembros · IA activada



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



### Universidad de Antioquia

Grupo público · 3,3 mil miembros · IA activada



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



### Idiomas UdeA

Grupo público · 2,0 mil miembros · IA activada



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



### Traducción Universidad de Antioquia

Grupo público · 1,1 mil miembros · IA activada

[Unirse al grupo](#) [Compartir](#) ▼



### Pontificia Universidad Javeriana

Grupo público · 4,2 mil miembros

[Unirse al grupo](#) [Compartir](#) ▼



### Estudiantes y Egresados de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá

Grupo público · 622 miembros

[Unirse al grupo](#) [Compartir](#) ▼

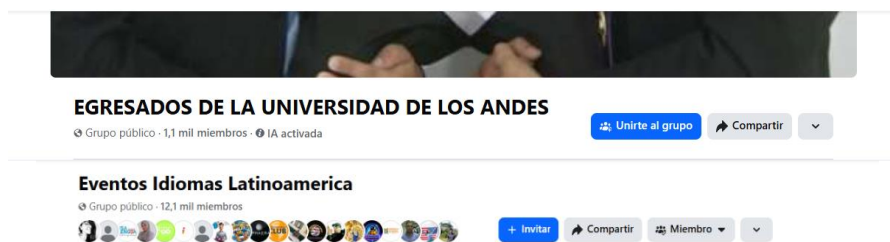


### Lenguajes y Estudios Socioculturales / Lenguas y Cultura

Grupo público · 531 miembros



[+ Invitar](#) [Compartir](#) [Miembro](#) ▼



**Note.** Aperçu des publications réalisées dans des communautés virtuelles d'enseignants pour assurer la visibilité de la recherche et encourager la participation.

### 3.5 Type d'Étude et Approche Méthodologique

La présente recherche s'inscrit dans une perspective qualitative et exploratoire, centrée sur l'analyse des perceptions et expériences des enseignants, diplômés en langues étrangères, face à l'imposition des tests standardisés en Colombie. Ce choix méthodologique repose sur l'objectif principal de l'étude, comprendre comment ces professionnels vivent et interprètent les exigences liées aux certifications linguistiques officielles (DALF, TOEFL, IELTS, Cambridge, CELTA... etc.) et d'identifier les potentialités de modèles d'évaluation plus décoloniaux, dans le contexte éducatif colombien.

L'approche qualitative est particulièrement adaptée à cette investigation, car elle permet de recueillir des données riches et détaillées, en s'intéressant aux significations que les participants attribuent à leurs expériences (Creswell, 2018). L'objectif n'étant pas de quantifier un phénomène mais de saisir les significations, les vécus et les stratégies des participants. Elle offre également la flexibilité nécessaire pour explorer les dimensions socio-historiques et culturelles du phénomène étudié, qui ne pourraient être pleinement compris à travers des méthodes strictement quantitatives. L'approche exploratoire permet, de plus, d'identifier des tendances et des propositions émergentes, explicites ou implicites, conscientes ou non, liées à la recherche de solutions alternatives et contextuellement pertinentes.

Le paradigme interprétatif guide cette étude, considérant que les réalités sociales et éducatives sont construites par les interactions et perceptions des individus (Martínez, 2013, p. 4). Ainsi, la

méthodologie employée — enquête en ligne auprès de 35 diplômés et entretiens avec 3 experts — assure une analyse approfondie des points de vue des participants, tout en garantissant la diversité des profils et la richesse des informations recueillies. Cette approche est cohérente avec les objectifs de la recherche, qui visent à formuler des recommandations et pistes de réflexion pour la conception de modèles d'évaluation et de certification plus équitables et adaptés au contexte colombien.

Aussi, dans cette recherche, le paradigme interprétatif apparaît comme:

... alternative au paradigme rationaliste, car dans les disciplines du champ social, il existe différents problèmes, questions et restrictions qui ne peuvent être pleinement expliqués ou compris à partir de la méthodologie quantitative. Ces nouvelles approches viennent fondamentalement de l'anthropologie, de l'ethnographie, de l'interactionnisme symbolique, etc. (Martínez, 2013, p. 4).

La nature de l'étude qualitative est naturaliste, c'est-à-dire qu'elle étudie des personnes réelles dans un contexte naturel non simulé, en tenant compte non seulement des caractéristiques de l'individu mais aussi des influences situationnelles, temporelles et spatiales, qui est le contexte d'étude.

Les caractéristiques de cette étude qualitative :

- ✓ Nombre faible de l'échantillon ou d'unités d'observation.
- ✓ Échantillonnage sélectif.
- ✓ L'objectif est de comprendre les processus et les phénomènes sociaux dans toute leur complexité.
- ✓ Généralisation idéographique ou naturaliste.
- ✓ Accompagnement dans la transférabilité et la réflexivité là où la subjectivité humaine est reconnue.
- ✓ Collecte de données en milieu naturel (approche naturaliste)

### 3.6 Instruments et Procédures de Collecte de Données

#### 3.6.1 Instruments utilisés

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche et de recueillir des données pertinentes permettant d'analyser en profondeur les perceptions des diplômés et des experts, deux instruments complémentaires ont été sélectionnés. Le choix de ces outils s'inscrit dans le cadre méthodologique qualitatif adopté, privilégiant la richesse descriptive, la diversité des points de vue et la compréhension fine des expériences vécues par les participants. Les instruments retenus ont été conçus pour assurer à la fois la rigueur scientifique, la cohérence avec le paradigme interprétatif et la faisabilité logistique du processus de collecte, tout en garantissant la confidentialité et le respect éthique des personnes impliquées.

Deux instruments principaux ont été employés pour la collecte des données :

1. **Le questionnaire en ligne**, (voir Annexe 1) Microsoft Forms, destiné aux 35 diplômés en langues étrangères (FLE et EFL) issus d'universités publiques et privées de Colombie.
2. **Les entretiens semi-directifs**, (voir Annexe 3 et 4) réalisés auprès de trois professeurs experts du Master en enseignement des langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale, spécialistes en Docimologie, en Colonialisme/Décolonialité et en Examens standardisés.

Le premier instrument utilisé dans cette recherche est le questionnaire en ligne, élaboré sur la plateforme Microsoft Forms. Un questionnaire est un outil de collecte de données composé de questions structurées — ouvertes, fermées et mixtes — permettant de recueillir de manière systématique les perceptions, expériences et connaissances d'un ensemble de participants. Dans le contexte de cette étude, le questionnaire constitue un instrument pertinent car il permet d'atteindre un groupe relativement large de diplômés en langues étrangères, issus de différentes universités publiques et privées, tout en offrant la possibilité de répondre de manière autonome, flexible et confidentielle. Grâce à ses questions ouvertes et fermées, il facilite la récupération de données variées : d'un côté, des

éléments descriptifs et contextuels sur le profil des participants ; de l'autre, des commentaires détaillés reflétant leurs représentations, leurs positionnements critiques et leurs expériences avec les tests standardisés. L'intégration du consentement éclairé à l'intérieur du même formulaire renforce également la rigueur éthique du processus. Il en existait trois versions : une première au format Word pour révision et approbation, et une troisième version approuvée, après deux corrections, déjà au format Microsoft Word.

Le deuxième instrument mobilisé est l'entretien semi-directif, réalisé auprès de trois professeurs experts en Docimologie, en Colonialisme/Décolonialité et en Examens massifs standardisés. L'entretien est un outil qualitatif qui permet d'explorer en profondeur les discours, interprétations et raisonnements des participants à travers une interaction verbale guidée, mais flexible. Le caractère semi-directif du protocole utilisé dans cette recherche — fondé sur un guide thématique mais ouvert aux digressions pertinentes — favorise une conversation naturelle, laissant émerger des nuances, des exemples concrets et des réflexions spontanées difficilement accessibles par un questionnaire. Cet instrument s'avère particulièrement pertinent dans une étude ancrée dans le paradigme interprétatif, puisqu'il donne accès à la dimension subjective et contextualisée des perceptions des experts, ainsi qu'à leurs analyses critiques du système d'évaluation linguistique. Les entretiens, enregistrés puis transcrits intégralement, constituent ainsi un matériau riche qui complète et approfondit les informations recueillies via le questionnaire.

En mobilisant conjointement ces deux instruments — un outil structuré permettant une vision globale des perceptions des diplômés, et un outil approfondi qui donne accès aux analyses expertes — la recherche assure une triangulation méthodologique robuste, renforçant la validité et la profondeur de l'étude.

Ces deux outils ont permis de recueillir à la fois des données qualitatives sur les perceptions et les expériences, et des informations contextuelles sur le profil des participants, assurant une compréhension approfondie du phénomène étudié.

### **3.6.2 Conception et adaptation des instruments**

Le questionnaire numérique a été conçu sur la plateforme Microsoft Forms (Annexe 1). Il comprend des questions ouvertes et fermées, permettant aux participants de répondre librement, sans contrainte de temps ni de lieu. Cet instrument a été choisi pour sa flexibilité logistique, sa facilité d'accès et la protection de l'anonymat des répondants. Un formulaire de consentement éclairé, intégré au questionnaire, a assuré que la participation soit volontaire et fondée sur une compréhension claire des objectifs de la recherche.

Concernant les entretiens, un protocole semi-directif (Annexe 3) a été élaboré afin de favoriser une interaction naturelle et spontanée entre le chercheur et les participants. Ce format conversationnel informel, recommandé par Patton (2014) et Johnson et Christensen (2000), permet une plus grande profondeur d'analyse et une liberté d'expression des participants. Ce type d'entretien semi-directif (ou entretien conversationnel) favorise l'émergence de thèmes imprévus et de réflexions plus authentiques, conformes à l'esprit interprétatif de la présente étude (Durdella, 2019).

Les questions ont été organisées en trois catégories principales :

- ✓ **Questions de connaissances** : visant à identifier le niveau de familiarité des participants avec le CECRL et les tests standardisés de langues.
- ✓ **Questions d'expérience** : portant sur leur vécu académique et professionnel et leur contact avec ces tests dans les contextes d'Apprentissage-Enseignement.
- ✓ **Questions d'opinion** : visant à explorer leurs perceptions autour des concepts de docimologie, eurocentrisme, colonialisme, décolonialité, exercice du pouvoir ...etc. Et par ailleurs, identifier leurs contributions clés pour la proposition d'alternatives.

### 3.6.3 Procédure de collecte des données

La collecte s'est déroulée en plusieurs étapes successives :

1. **Préparation** : élaboration et validation des instruments (questionnaire et guide d'entretien), rédaction du consentement éclairé et réalisation d'un test pilote avec trois participants (10 % de l'échantillon).
2. **Diffusion du questionnaire** : publication du lien Microsoft Forms dans les groupes académiques, pour atteindre au moins 30 diplômés. Chaque participant a pu répondre librement à distance, dans le respect de la confidentialité et du temps disponible.
3. **Réception et traitement initial** : vérification de la complétude des réponses, anonymisation des données et classification par profil universitaire.
4. **Conduite des entretiens** : réalisation de trois entretiens individuels (en visioconférence ou en présentiel, selon la disponibilité) avec les professeurs experts.
5. **Transcription et archivage** : enregistrements des entretiens, transcription intégrale et codage thématique préliminaire pour l'analyse ultérieure.
6. **Synthèse et triangulation** : intégration des résultats issus des deux instruments (questionnaires et entretiens) afin de procéder à une analyse croisée et de renforcer la validité interne de l'étude.
7. **Conclusions finales** : Après la triangulation, les résultats seront utilisés pour formuler des alternatives viables aux tests standardisés de langues étrangères.

### 3.7 Méthodes d'Analyse des Données

L'analyse des données de cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative, conformément au paradigme choisi et aux objectifs de l'étude. L'objectif n'est pas de quantifier les phénomènes observés, mais de comprendre en profondeur les perceptions, significations

et discours des participants à propos de l'imposition des tests standardisés de langues étrangères en Colombie.

### **3.7.1 Traitement initial des données**

Les réponses issues du questionnaire en ligne (Microsoft Forms) ont été synthétisées au format PDF et Excel automatiquement par Microsoft, puis organisées selon les catégories principales : profil académique, expériences professionnelles, perceptions des tests et propositions de changement. Les réponses ouvertes ont été regroupées pour faciliter le repérage de récurrences et de divergences dans les discours.

Les entretiens ont été intégralement enregistrés et transcrits en format texte. Chaque transcription a été relue attentivement pour assurer la fidélité du contenu. L'ensemble des données a ensuite été anonymisé afin de protéger la confidentialité des participants, conformément aux considérations éthiques du projet.

### **3.7.2 Analyse de contenu et codage thématique**

L'analyse des données qualitatives a été réalisée selon la méthode de l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2013 ; Creswell, 2018). Ce processus comprend plusieurs étapes successives :

- 1. Lecture flottante** : immersion dans le corpus pour identifier les premières impressions et repérer les unités de sens.
- 2. Codage initial** : assignation de codes descriptifs aux extraits pertinents (mots, phrases ou paragraphes) en fonction des thèmes émergents.
- 3. Regroupement thématique** : organisation des codes en catégories analytiques correspondant aux grands axes de recherche :
  - a. Perceptions des tests standardisés et de leur rôle dans le système éducatif ;
  - b. Rapports entre colonialisme, eurocentrisme et évaluation linguistique ;
  - c. Propositions de modèles d'évaluation alternatifs.

- 4. Interprétation** : établissement de liens entre les thèmes, identification de convergences et divergences entre les groupes de participants (enseignants diplômés et professeurs experts).

Ce processus a permis de dégager des tendances, motifs et structures de sens dans les discours, tout en respectant la subjectivité et la réflexivité caractéristiques des études qualitatives.

### **3.7.3 Catégories et système de codification**

L'analyse thématique des réponses du questionnaire a conduit à l'identification de plusieurs catégories de sens (thèmes) directement liées aux objectifs de la recherche et au cadre théorique présenté dans le chapitre 3. Ces catégories ont été élaborées à partir d'une combinaison de codes préétablis (dérivés des concepts du cadre conceptuel : docimologie, colonialisme, décolonialité, évaluations standardisées...) et de codes émergents issus des discours des participants (codification ouverte). Cette double stratégie est cohérente avec l'approche qualitative interprétative, qui reconnaît à la fois la nécessité d'un ancrage théorique et l'importance d'accueillir la subjectivité et la spontanéité des réponses (Bardin, 2013 ; Creswell, 2018).

Les catégories suivantes ont structuré le processus de codage :

#### ***Catégorie 1 : Mal-être, tensions et effets émotionnels liés aux tests***

*(préétablie + codes ouverts)*

Codes :

- M1 — Stress, anxiété, pression
- M2 — Sentiment d'injustice ou d'arbitraire
- M3 — Frustration devant les coûts élevés
- M4 — Sentiment d'inadéquation entre compétence réelle et résultats
- M5 — Peur de l'échec et impacts sur la confiance professionnelle
- M6 — Témoignages de surcharge émotionnelle ou épuisement

- ✓ Justification : Emergent très fortement dans les réponses ouvertes sur les expériences personnelles et les perceptions des examens.

***Catégorie 2 : Perspectives décoloniales et critiques sur les tests standardisés***

*(préétablie par le cadre conceptuel)*

Codes :

- D1 — Reconnaissance du caractère eurocentrique des tests
- D2 — Critique de l'imposition de modèles d'évaluation étrangers
- D3 — Idée de colonialité du savoir / colonialité linguistique
- D4 — Questionnement du pouvoir des institutions certificatrices
- D5 — Besoin d'alternatives locales / évaluation endogène
- D6 — Rejet du modèle unique d'évaluation mondiale
- ✓ Basé sur les questions du questionnaire portant sur eurocentrisme, décolonialité, pouvoir, légitimité et modèle d'évaluation.

***Catégorie 3 : Coûts et accessibilité des certifications***

*(préétablie, renforcée par codes émergents)*

Codes :

- C1 — Coût élevé par rapport au SMMLV
- C2 — Impossibilité de présenter le test plusieurs fois
- C3 — Injustice économique et inégalité d'accès
- C4 — Déconnexion entre prix et réalité colombienne
- C5 — Perception du test comme « business »
- C6 — Mention explicite d'exploitation ou de marché lucratif
- ✓ Justification : Les questions 2, 3 et 5 du questionnaire ont généré un volume important de réponses dans cette direction.

***Catégorie 4 : Expériences personnelles avec les tests standardisés***

*(catégorie ouverte, extraite des récits)*

Codes :

- E1 — Difficultés pendant la passation
- E2 — Obstacles administratifs ou techniques
- E3 — Préparation coûteuse ou insuffisante
- E4 — Perception de décalage avec CECRL
- E5 — Sentiment de non-pertinence pour la pratique enseignante
- E6 — Comparaison entre différents tests (IELTS, TOEFL, DELF...)
- ✓ Cette catégorie provient directement des témoignages narratifs des participants.

***Catégorie 5 : Impact sur l'identité professionnelle et la carrière***

*(préétablie et confirmée par données émergentes)*

Codes :

- P1 — Certification comme barrière professionnelle
- P2 — Obligations institutionnelles (emploi, diplôme)
- P3 — Perception de discrimination ou exclusion
- P4 — Dévalorisation de l'expérience réelle
- P5 — Reconnaissance symbolique et légitimité académique
- P6 — Dissonance entre compétences et évaluation
- ✓ Justification : Les participants mentionnent fréquemment conséquences professionnelles et exigence obligatoire.

### ***Catégorie 6 : Propositions d'alternatives d'évaluation***

*(préétablie dans la dernière partie du questionnaire)*

Codes :

- A1 — Création de modèles locaux de certification
- A2 — Approches plus contextualisées (culture, réalité colombienne)
- A3 — Évaluations formatives ou continues
- A4 — Réduction des coûts ou gratuité
- A5 — Plus grande transparence dans les critères
- A6 — Coopération interuniversitaire pour créer un test national
- ✓ Alignée avec l'objectif final de la recherche.

#### ***3.7.4 Méthode de codification***

La codification a été réalisée en deux étapes, conformément à l'approche décrite dans le chapitre 3 :

##### **1. Codification préétablie (a priori)**

Basée sur :

- Le cadre conceptuel (colonialité, docimologie, évaluations standardisées),
- Les objectifs de recherche,
- Les catégories prévues dans le guide d'entretien et le questionnaire.

Elle a fourni les catégories initiales.

##### **2. Codification ouverte (a posteriori)**

Selon Bardin (2013), elle permet de laisser émerger :

- De nouveaux codes,
- Des nuances dans les perceptions,
- Des expériences non prévues,

- Du vocabulaire utilisé par les participants.

Ces codes ont enrichi les catégories préétablies et permis une lecture plus fine des discours.

But de la codification :

En cohérence avec le paradigme interprétatif :

- Comprendre comment les participants vivent, interprètent et signifient les tests standardisés ;
- Repérer les régularités, tensions et divergences dans leurs discours ;
- Organiser les données pour la triangulation entre questionnaire et entretiens ;
- Soutenir l'analyse et la formulation d'alternatives d'évaluation adaptées au contexte colombien.

### **3.7.5 Outils informatiques utilisés**

Pour faciliter le traitement des réponses et l'organisation du codage, les outils Microsoft Forms et NVivo 15 ont été employés. Microsoft Forms a permis de classer et visualiser les données du questionnaire, tandis que NVivo a servi à la catégorisation et au codage thématique des entretiens transcrits, facilitant ainsi la triangulation entre les deux sources de données.

Les captures d'écran présentées ci-dessous illustrent le processus de codage réalisé à l'aide du logiciel NVivo. Elles visent à rendre compte de la démarche d'analyse qualitative mise en œuvre, en montrant l'organisation, la catégorisation et le traitement des données. Leur intégration permet de renforcer la transparence et la rigueur méthodologique de la recherche :

#### **Figure 5. Captures d'écran du logiciel d'analyse qualitative NVivo**

Cette figure illustre le processus de traitement et d'organisation des données recueillies à travers le logiciel NVivo. L'utilisation de cet outil a permis une gestion systématique des corpus textuels

## issus des questionnaires et des entretiens.

**Reportes de texto**

ID	Nombre	A	Hora de inicio
1: 1	Informe de texto de la estructura de codificación	6/11/2025	10:18:29 p. m.
2: 10	Informe de texto del resumen de la clasificación de ar	9/11/2025	9:28:46 p. m.
3: 11	Informe de texto del resumen de la clasificación de ca	9/11/2025	11:43:40 p. m.
4: 12	Informe de texto del resumen de la codificación	10/11/2025	4:19:09 a. m.
5: 13	Informe de texto del resumen del archivo	10/11/2025	2:13:57 p. m.
6: 14	Informe de texto del resumen del proyecto	10/11/2025	3:56:36 p. m.
7: 15	Resumen de codificación según informe de texto codi	12/11/2025	3:47:51 p. m.
8: 16	Resumen de codificación según informe de texto del	20/11/2025	2:57:05 p. m.
9: 17		20/11/2025	3:02:26 p. m.
10: 18		20/11/2025	4:30:41 a. m.
11: 19		21/11/2025	11:55:07 a. m.
12: 2		7/11/2025	6:37:33 a. m.
13: 20		22/11/2025	2:23:50 a. m.
14: 21		22/11/2025	11:21:10 a. m.
15: 22		22/11/2025	11:32:05 a. m.
16: 23		22/11/2025	11:48:36 a. m.
17: 24		22/11/2025	12:02:07 p. m.
18: 25		22/11/2025	12:09:25 p. m.
19: 26		22/11/2025	12:35:47 p. m.
20: 27		22/11/2025	12:33:16 p. m.
21: 28		22/11/2025	1:41:15 p. m.
22: 29		22/11/2025	7:51:52 p. m.
23: 3		7/11/2025	6:47:12 p. m.
24: 30		23/11/2025	7:58:46 a. m.
25: 31		23/11/2025	10:59:27 a. m.
26: 32		23/11/2025	11:33:33 a. m.
27: 33		25/11/2025	3:26:25 p. m.
28: 34		25/11/2025	8:54:30 p. m.
29: 35		3/12/2025	6:22:24 p. m.
30: 36		8/12/2025	4:25:30 p. m.
31: 4		8/11/2025	11:23:36 a. m.
32: 5		8/11/2025	12:39:22 p. m.
33: 6		8/11/2025	12:50:13 p. m.

**Asistente de Importar encuesta - Procesando encuesta**

- ✓ Importar encuesta
- ✓ Creación de casos para encuestados
- ✓ Creación de atributos de casos para preguntas cerradas
- ✓ Creación de códigos para preguntas abiertas
- ✓ Codificación automática de temas
- ✓ Codificación automática de sentimientos

Haga clic en **Crear** para ver los resultados.

**Archivos**

Nombre	Códigos	Referencias
Cuestionario para egr	97	663

**Consulta de frecuencia de palabras**

Criterios de frecuencia de palabras

Buscar en: Archivos & elementos

Mostrar palabras:  1000 más frecuentes

Con longitud mínima:

Los resultados de la consulta excluyen las palabras vacías del proyecto. Agregue o elimine palabras vacías en las propiedades del proyecto.

**Word Cloud:** oportunidades, universidad, maestría, examen, contexto, prueba, nivel, ambos, lengua, inglés, factores, acceso, precio, lenguas, años, docente, enseñanza, idioma, competencias, menos, permiten, permite, colombiano, puede, validez, mundo, ayuda, habilidades, evaluaciones, accesible, certificación, respuesta, adaptadas, necesidades, comunicación, contrastan, aprender, manera, conocimiento, laborales, extranjera, apoyo, exigencia, pueden, realidad, pagar, menor, costosas, aspecto, docentes, adaptación, universidades, estandarizadas, aprendizaje, educación, académico, lingüística, vez, exámenes, mismas, medir, examen, contexto, dos, diferentes, tipo, aplicada, personas, estudiantes, solo, falta, costo, formato, científica, buena, limita, marco, años, pruebas, textos, mcer, dominio, cada, contextos, real, instituciones, enseñanza, idioma, económicas, permiten, muchas, trabajo, competencias, menos, permiten, permite, colombiano, puede, validez, mundo, ayuda, habilidades, evaluaciones, accesible, certificación, respuesta.

The screenshot displays the NVivo software interface. The left sidebar contains navigation options: Acceso rápido, Datos (Archivos, Clasificaciones de archivo, Elementos externos), ORGANIZAR (Codificación: Códigos, Sentimiento, Relaciones, Tipos de relaciones; Casos; Notas; Conjuntos), and EXPLORAR (Consultas, Visualizaciones, Reportes). The top menu includes Archivo, Inicio, Importar, Crear, Explorar, Compartir, and Módulos. The 'Explorar diagrama' module is active, showing a network diagram with numerous nodes and connecting lines. A table below the menu lists 'Archivos' with columns for Nombre, Códigos, and Referencias, showing one entry: 'Cuestionario para egr' with 97 Códigos and 663 Referencias. The status bar at the bottom indicates 'DP 50 elementos'.

The screenshot shows the NVivo software interface with the 'Reportes de texto' module active. The left sidebar is similar to the previous screenshot, but the 'Reportes de texto' option is highlighted. The top menu includes Archivo, Inicio, Importar, Crear, Explorar, Compartir, and Módulos. The 'Reportes de texto' module is active, displaying a list of report options under 'Reportes de texto', including 'Informe de texto de la estructura de codificación', 'Informe de texto del resumen de la clasificación de a', 'Informe de texto del resumen de la clasificación de c', 'Informe de texto del resumen de la codificación', 'Informe de texto del resumen del archivo', 'Informe de texto del resumen del proyecto', 'Resumen de codificación según informe de texto co', and 'Resumen de codificación según informe de texto del'. The main content area shows a report titled 'Annexe 4. Transcriptions complètes des entretiens'. The report text discusses the methodology of semi-directive interviews with expert professors, the use of qualitative interpretive methodology, and the importance of the data for thematic analysis. The status bar at the bottom indicates 'DP 8 elementos'.

### 3.7.6 Triangulation et Analyse Thématique des Données

Dans cette recherche, la triangulation a été employée comme stratégie de validité afin de renforcer la crédibilité et la profondeur analytique des résultats. Conformément à Denzin et Lincoln

(2018) et à Creswell et Poth (2017), la triangulation ne suppose pas nécessairement l'usage de trois instruments, mais plutôt la combinaison de deux ou plusieurs sources permettant de croiser, comparer et enrichir les interprétations. Ainsi, cette étude s'appuie sur deux instruments principaux de collecte de données — le questionnaire destiné aux diplômés et les entretiens semi-directifs réalisés avec trois experts — auxquels s'ajoute l'appui du cadre théorique critique comme **troisième source** d'ancrage interprétatif. Ce croisement méthodologique a permis de corroborer les tendances observées, d'identifier des convergences et divergences significatives, et de garantir une analyse plus robuste et contextualisée du phénomène étudié.

Aussi, une triangulation méthodologique (Denzin, 1978) a été réalisée entre les résultats du questionnaire et ceux des entretiens. Cette démarche a permis de renforcer la validité interne de la recherche en comparant les informations obtenues par différentes techniques et en repérant les points de convergence et de divergence entre les discours des diplômés et des experts.

L'analyse thématique constitue la phase centrale du traitement des données dans cette recherche. S'inscrivant dans l'approche qualitative interprétative adoptée dans le chapitre 3, elle vise à identifier les significations, les représentations et les expériences exprimées par les participants à travers leurs réponses au questionnaire et leurs discours dans les entretiens. Conformément à Bardin (2013) et Creswell (2018), cette analyse s'est déroulée en plusieurs étapes : la lecture flottante, la codification, la catégorisation, puis l'interprétation.

#### 1. Phase exploratoire : lecture flottante et immersion dans les données

La première étape a consisté en une lecture globale et répétée des réponses du questionnaire (Microsoft Forms et Excel) et des transcriptions des entretiens. Cette immersion initiale a permis de repérer :

- Des thèmes récurrents,
- Des tensions discursives,

- Des mots-clés fréquemment utilisés,
- Des zones de dissonance entre les expériences,
- Des évocations émotionnelles liées aux tests.

Cette phase exploratoire a également servi à confirmer la pertinence des catégories préétablies issues du cadre théorique (colonialité, évaluation standardisée, pouvoir, etc.).

## 2. Codification : préétablie et ouverte

La codification a suivi un double mouvement :

### a) Codification préétablie (a priori)

S'appuyant sur :

- Le questionnaire (questions sur perceptions, expériences, colonialité, alternatives),
- Les concepts théoriques (docimologie, eurocentrisme, colonialité du savoir),
- Les objectifs de recherche.

Elle a permis de structurer une grille de lecture initiale autour de six catégories principales (mal-être, perspectives décoloniales, coûts, expériences, identité professionnelle, alternatives d'évaluation).

### b) Codification Ouverte (a posteriori)

Lors de l'analyse ligne par ligne des réponses ouvertes, de nouveaux codes ont émergé naturellement :

Expressions d'injustice économique, récits de discrimination, sentiment d'arbitraire, perception de « business », etc.

Ces codes ont enrichi et parfois complexifié les catégories initiales, confirmant la pertinence d'une approche flexible conforme au paradigme interprétatif.

## 3. Catégorisation : organisation des codes en thèmes centraux

Les codes ont ensuite été regroupés et consolidés dans les six catégories thématiques suivantes (présentées dans la section précédente) :

1. Mal-être et effets émotionnels
2. Perspectives décoloniales
3. Coûts et accessibilité
4. Expériences personnelles
5. Impact sur l'identité professionnelle
6. Alternatives d'évaluation

Chaque catégorie a été construite en tenant compte :

- De la fréquence des codes,
- De leur intensité émotionnelle,
- De leur profondeur argumentative,
- Et de leur lien direct avec la problématique centrale.

#### 4. Analyse interprétative : lecture transversale des catégories

Dans cette étape, les catégories ne sont pas analysées isolément, mais en relation entre elles, afin de dégager des motifs plus profonds.

Constellation thématique observée :

- Le Mal-être émotionnel (Cat. 1) est étroitement lié aux coûts élevés (Cat. 3) et à la perception d'injustice.
- Les perspectives décoloniales (Cat. 2) émergent principalement chez les participants ayant déjà vécu des expériences négatives ou perçues comme arbitraires.
- L'identité professionnelle (Cat. 5) est fortement affectée par la dimension obligatoire des tests.
- Les propositions alternatives (Cat. 6) surgissent lorsque les participants articulent leur inconfort avec une vision critique du système actuel.

Ces relations constituent la base narrative et interprétative des résultats du chapitre 4.

### 5. Illustration de la codification (exemple)

Extrait de réponse (question ouverte) : « Estos exámenes son costosos y no reflejan realmente lo que uno sabe. Me sentí muy frustrada porque tuve que pagarlo dos veces y aun así siento que no evalúan mi competencia real. »

#### **Codification :**

- C3 – Injustice économique / coût élevé
- M3 – Frustration
- M4 – Perception d'inadéquation
- P1 – Certification comme barrière professionnelle

#### **Catégories :**

- Catégorie 1 : Mal-être
- Catégorie 3 : Coûts
- Catégorie 5 : Identité professionnelle

Ce type de codification permet de visualiser comment une seule réponse active simultanément plusieurs dimensions du phénomène.

### 6. Outils utilisés : NVivo et Microsoft Forms

Le logiciel NVivo a permis de :

- Organiser les codes,
- Visualiser les récurrences,
- Créer des matrices thématiques,
- Effectuer des recherches de cooccurrences entre thèmes,
- Renforcer la rigueur du processus de triangulation.

Microsoft Forms a fourni les données structurées nécessaires pour la première phase de classification.

## 7. Finalité de l'analyse thématique

Cette analyse permet :

- De rendre visibles les structures discursives du groupe étudié,
- De comprendre comment les participants construisent du sens autour des tests,
- De relier leurs discours aux problématiques de colonialité et d'équité,
- De dégager des tendances discursives utiles pour formuler des alternatives de certification contextualisées.

Elle constitue la base analytique du chapitre 4, où les résultats thématiques seront présentés en détail.

### 3.8 Considérations Éthiques

Le respect des principes éthiques a constitué une priorité tout au long du processus de recherche. Toutes les procédures de collecte et d'analyse des données ont été menées en conformité avec les principes de confidentialité, de consentement éclairé et de respect des participants.

#### 3.8.1 *Consentement éclairé*

Avant de répondre au questionnaire ou de participer aux entretiens, chaque participant a été informé de manière claire et détaillée des objectifs, du cadre académique, de la finalité et des conditions de la participation à cette étude.

Un formulaire de consentement éclairé, intégré au questionnaire en ligne (Microsoft Forms), a permis d'assurer que la participation soit volontaire, libre et fondée sur une compréhension complète des informations fournies. Les participants devaient valider électroniquement ce consentement avant d'accéder au questionnaire.

### **3.8.2 Confidentialité et anonymat**

La confidentialité a été rigoureusement garantie. Les réponses recueillies ont été anonymisées dès la phase de traitement des données, en supprimant toute information susceptible d'identifier les participants (nom, institution, courriel, etc.). Les données numériques ont été stockées de manière sécurisée sur des supports protégés par mot de passe et n'ont été accessibles qu'au chercheur responsable du projet. Lors de la présentation et de la publication des résultats, seules des catégories générales et citations anonymisées ont été utilisées, afin de préserver l'identité et la vie privée des participants.

### **3.8.3 Respect des droits et intégrité de la recherche**

La participation à cette étude s'est effectuée sur la base du volontariat absolu, sans aucune pression, compensation économique ni évaluation académique liée à la participation. Les participants avaient le droit de retirer leur consentement à tout moment, sans justification ni conséquence.

De plus, l'étude a respecté les principes éthiques établis par les codes de conduite de la recherche en sciences sociales et humaines (American Psychological Association, 2020), garantissant la transparence, la non-malfaisance et la bienveillance envers les sujets de recherche.

## CHAPITRE 4 – RÉSULTATS

### **Analyse approfondie basée sur les questionnaires et les trois entretiens avec Professeur A, B et C**

Les résultats présentés dans ce chapitre s'appuient sur deux sources principales :

1. Le questionnaire en ligne administré à 35 diplômés en langues étrangères provenant d'universités publiques et privées en Colombie.
2. Trois entretiens semi-directifs menés avec des experts reconnus en docimologie, colonialité/décolonialité et examens standardisés, pseudonymisés comme Professeur A, Professeur B et Professeur C.

L'objectif de ce chapitre est de présenter de manière descriptive et interprétative les principaux thèmes qui émergent du corpus total, en suivant une analyse de contenu thématique inspirée de Bardin (2013) et Creswell (2018). Tous les extraits d'entretiens sont cités en respectant les normes APA 7 : (Professeur A/B/C, communication personnelle, avril 2024).

#### **4.1 Le Questionnaire en Ligne**

Cette section du chapitre, présente les résultats issus du questionnaire administré à 35 diplômés en langues étrangères, ainsi que l'analyse thématique réalisée à partir de leurs réponses. Conformément à l'approche qualitative interprétative adoptée dans le chapitre méthodologique, les résultats sont organisés en tendances quantitatives (issues des questions fermées) et en dimensions qualitatives (issues des réponses ouvertes). L'ensemble permet d'identifier les perceptions, expériences et positionnements critiques des participants par rapport aux tests standardisés de langues étrangères.

##### **4.1.1 Description Générale des Participants**

L'enquête a été complétée par 35 diplômés issus de programmes de langues étrangères (FLE, anglais ou double diplôme) de différentes universités colombiennes. Les participants possèdent entre 1 et 15 ans d'expérience académique ou professionnelle dans l'enseignement ou l'apprentissage des

langues, et plusieurs d'entre eux ont déjà présenté au moins un test standardisé (IELTS, TOEFL, DELF/DALF, Cambridge, TCF, TEF).

La diversité institutionnelle — universités publiques (UNAL, UPN) et privées (Los Andes, Javeriana, Antioquia) — garantit une variété de trajectoires et de pratiques, cohérente avec l'échantillonnage intentionnel décrit au chapitre 3.

Sur le plan démographique, ce groupe de 35 diplômés présente une nette prédominance féminine, représentant 74,3 % de l'échantillon. La distribution par âge révèle un profil majoritairement jeune, où 77,2 % des participants ont entre 18 et 35 ans, ce qui souligne une génération d'enseignants formés sous l'influence directe des politiques de bilinguisme récentes en Colombie.

En ce qui concerne leur parcours académique, bien que tous possèdent une licence, 37,1 % des répondants ont déjà obtenu un titre de master ou de doctorat, démontrant un haut niveau de spécialisation. L'expérience vis-à-vis de la standardisation est omniprésente : 85,7 % des participants ont dû présenter un examen officiel comme condition sine qua non pour l'obtention de leur diplôme universitaire. L'influence des certifications internationales dépasse le cadre d'une simple évaluation externe pour s'insérer au cœur même de la formation universitaire. En effet, 68,6 % des participants affirment avoir reçu une préparation spécifique au sein de leur programme de licence pour affronter ces épreuves. Ce chiffre suggère un alignement des contenus curriculaires nationaux sur les standards européens et nord-américains, transformant parfois l'espace académique en un centre de formation technique orienté vers la réussite de tests standardisés.

Actuellement, l'engagement professionnel est très élevé, puisque 94,3 % d'entre eux exercent activement comme enseignants de langues. Enfin, leur profil de compétence est remarquable : 60 % des participants déclarent posséder un niveau certifié C1 ou C2 selon le MCER, ce qui valide leur position de sujets hautement qualifiés mais néanmoins soumis aux mécanismes de contrôle et de certification internationale analysés dans cette étude.

Interrogés sur la pertinence de ces examens pour leur exercice professionnel, les avis des diplômés sont partagés. Si une partie des répondants reconnaît une valeur méthodologique à ces épreuves, une proportion significative de 31,4 % considère que ces tests ne reflètent pas fidèlement leurs compétences pédagogiques ou linguistiques réelles. Cette tension souligne une déconnexion entre la "maîtrise technique" mesurée par les organismes certificateurs et la "réalité sociopédagogique" du terrain colombien.

La dimension économique constitue un axe de réflexion majeur. Les données indiquent que la quasi-totalité des participants a dû investir des ressources personnelles considérables pour accéder à ces certifications. Ce phénomène met en évidence une barrière d'accès liée au capital économique, où le droit à la diplomation et à l'exercice professionnel est médiatisé par une transaction financière vers des entités étrangères (Alliance Française, British Council, etc.). Cela renforce l'idée d'une dépendance structurelle où le sujet périphérique doit payer pour être "validé".

Malgré le caractère obligatoire de ces certifications, l'analyse révèle une absence de soutien institutionnel systémique. Selon les données recueillies, **91,4 %** des participants déclarent n'avoir reçu aucun soutien financier de la part de leurs établissements (écoles ou universités) pour couvrir les frais d'examen. Cette "privatisation de la validation" place l'entière responsabilité financière sur l'individu, accentuant la précarité des enseignants qui doivent s'auto-financer pour rester compétitifs sur un marché du travail globalisé.

Un autre aspect critique réside dans la nature temporaire de ces certifications. Les résultats montrent que pour la majorité des participants, ces examens ne constituent pas un acquis définitif mais une exigence cyclique. Cette nécessité de renouveler périodiquement la preuve de leur compétence linguistique (souvent tous les deux ans) crée un état de "dépendance permanente" vis-à-vis des centres certificateurs, transformant la compétence professionnelle en un produit périssable.

#### 4.1.2 Résultats Quantitatifs du Questionnaire

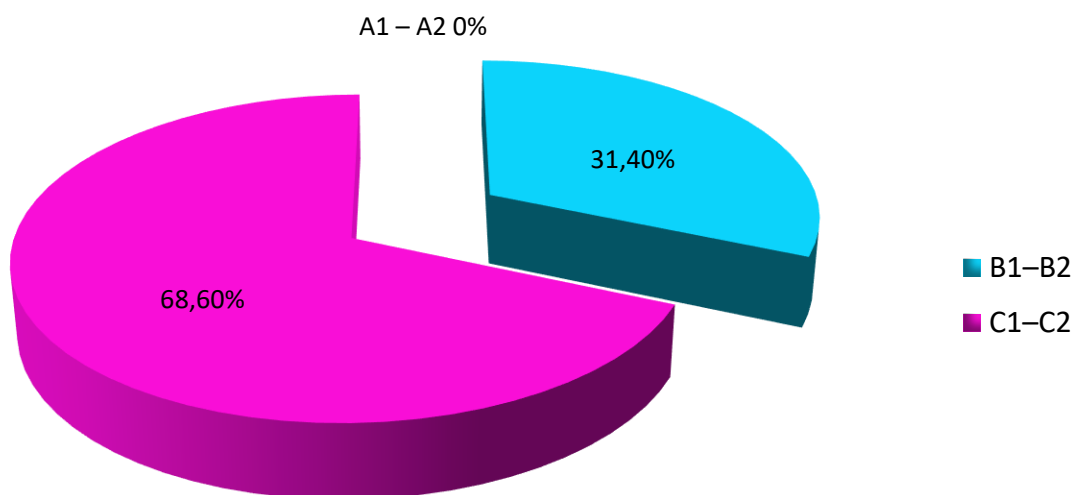
Les résultats des questions fermées montrent plusieurs tendances significatives.

##### 4.1.2.1 Exigences de niveau de langue pour l'accès à l'emploi

Les réponses indiquent que l'exigence de certification officielle concerne principalement des niveaux avancés. Tel que nous voyons au tableau 6, aucun participant n'a indiqué un niveau A1–A2 comme exigence professionnelle. 11 participants ont déclaré que le niveau exigé était B1–B2 mais 24 participants ont indiqué que le niveau requis était C1–C2.

**Tableau 6.**

Niveau de langue étrangère exigé pour l'accès à l'emploi (n = 35)



Source : enquête auprès des participants, élaboration de l'auteur.

Ces données montrent une forte prédominance des niveaux avancés (C1–C2) dans les exigences professionnelles, ce qui suggère que le marché du travail valorise particulièrement une maîtrise élevée de la langue étrangère, plutôt qu'un niveau élémentaire ou intermédiaire.

#### 4.1.2.2 Perception du Coût.

Comme on peut voir dans la figure 6, une forte majorité considère que les tests standardisés représentent un coût excessif. Plus de 80 % estiment que le coût est « très élevé » ou « injustifié » et environ 75 % déclarent que le prix constitue une barrière d'accès.

**Figure 6.**

Captures d'écran Microsoft Forms question sur les problématiques liées aux tests standardisés et exemple de la fréquence des mots dans les enquêtes menées



#### 4.1.2.3 Pertinence des Tests.

Les participants portent un regard nuancé mais globalement critique sur la pertinence des examens standardisés. En effet, 12 répondants estiment que ces tests ne reflètent pas fidèlement le niveau réel de compétence linguistique, tandis que 17 considèrent qu'ils ne le font que partiellement, contre seulement 6 qui pensent qu'ils le reflètent réellement.

Par ailleurs, la majorité des participants (35 personnes) considère que la réussite à ces examens dépend surtout d'une combinaison entre la maîtrise linguistique et la capacité à s'adapter aux formats

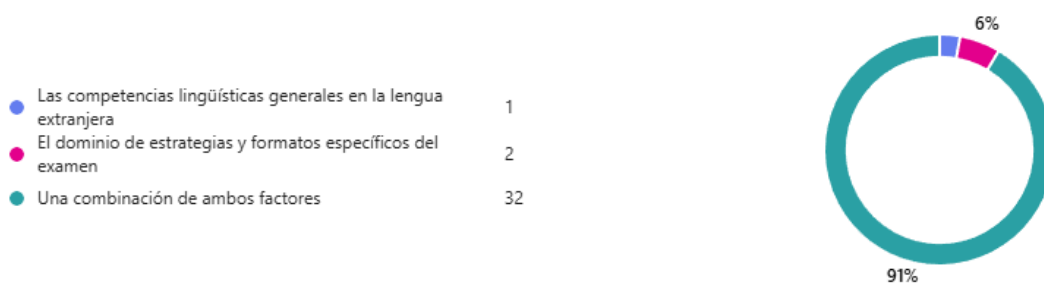
et stratégies propres aux tests, alors que seuls 2 estiment que le format est déterminant à lui seul, et 1 considère que les compétences linguistiques générales suffisent. Ces résultats suggèrent que les examens évaluent autant l'adaptation au dispositif d'évaluation que l'usage réel de la langue.

### Figure 7.

#### Captures d'écran Microsoft Forms questions sur la pertinence des tests

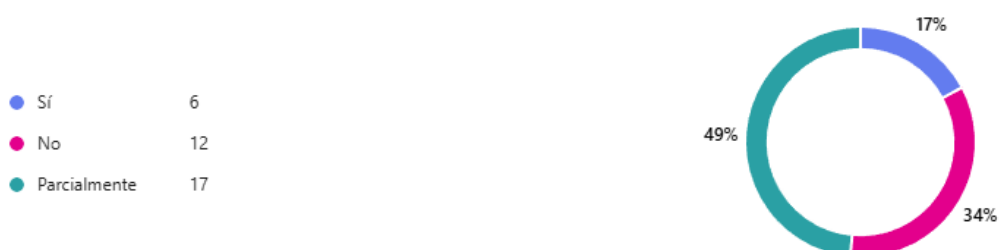
19. Para aprobar un examen estandarizado de lengua extranjera (DELTA, DALF, TOEFL, IELTS, etc.), considera que es suficiente:

[Más detalles](#)



20. ¿Considera que las pruebas estandarizadas reflejan con precisión el nivel real de competencias lingüísticas de los candidatos?

[Más detalles](#)



#### 4.1.2.4 Imposition Institutionnelle.

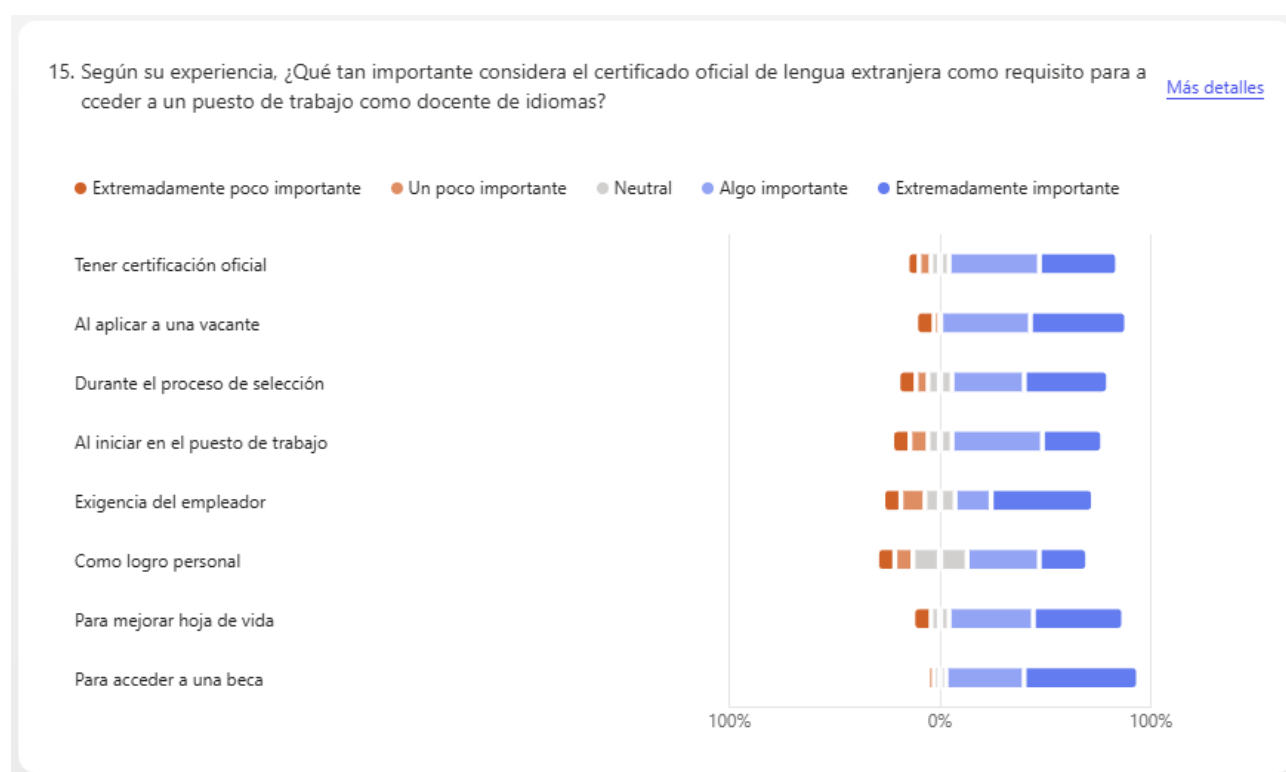
Les réponses montrent que le certificat officiel de langue est perçu comme une exigence fortement institutionnalisée. La majorité des participants le jugent « important » ou « extrêmement important » à différentes étapes du parcours professionnel, notamment : au moment de postuler à un

emploi, durant le processus de sélection, au début de l'exercice professionnel, et comme exigence directe de l'employeur.

De plus, le certificat est également largement valorisé comme moyen d'améliorer le curriculum vitae et d'accéder à des opportunités telles que des bourses. Cette distribution indique que la certification n'est pas seulement perçue comme un choix personnel, mais comme une exigence fortement liée aux attentes institutionnelles et au fonctionnement du marché du travail.

**Figure 8.**

Captures d'écran Microsoft Forms questions sur l'importance professionnelle des tests



#### 4.1.3 Résultats Qualitatifs du Questionnaire : Analyse Thématique

L'analyse thématique a été structurée autour de six grandes catégories identifiées pendant la codification (préétablie et ouverte). Les tendances qualitatives présentées ici découlent des réponses ouvertes du questionnaire.

#### 4.1.3.1 Inconforts et effets émotionnels (Catégorie 1).

Les participants expriment une série d'inconforts liés à la préparation, la passation et les résultats: Stress, anxiété, sentiment d'échec ; Frustration liée au coût ; Impression de déconnexion entre test et compétence réelle ; Peur de devoir repasser l'examen.

Les réponses ouvertes du questionnaire mettent en évidence une expérience émotionnelle négative associée aux tests standardisés de langue étrangère. Les participants évoquent principalement le stress, l'anxiété, la frustration et le sentiment d'injustice générés par le coût élevé des examens, leur validité limitée et leur manque de contextualisation.

Le Participant 24 met en évidence de manière explicite les effets émotionnels produits par ces évaluations sur les étudiants : « Se utiliza tiempo valioso en entrenar al aprendiz para las pruebas en vez de formarlo en la lengua. Además, genera estrés y ansiedad en los estudiantes por el resultado ». Cette citation met en évidence l'impact émotionnel des tests sur les apprenants, en soulignant que la logique évaluative peut primer sur la formation linguistique elle-même, au détriment du bien-être des candidats.

Dans la même perspective, la Participante 33 décrit les effets émotionnels indirects liés à l'échec répété et à ses répercussions académiques : « Hay gente que presentó más de dos veces esas pruebas estandarizadas sin alcanzar el puntaje requerido (...) lo que generó retraso para el grado ». Son expérience met en lumière la frustration et la pression ressenties face à des examens perçus comme des obstacles à la progression académique.

Par ailleurs, la Participante 14 exprime une forme de frustration liée à la perception d'une évaluation peu représentative : « No muestra realmente el nivel ». Ce constat suggère un sentiment de dévalorisation des compétences réelles, pouvant affecter la confiance professionnelle et personnelle.

L'inconfort émotionnel est également lié à des formes d'exclusion vécues par certains participants. La Participante 7 affirme : « No todos tienen acceso económico para presentarlas ». Cette

situation génère un sentiment de pression et d'injustice, particulièrement chez les candidats confrontés à des contraintes économiques.

De manière plus développée, le Participant 2 exprime une accumulation de pression liée à la validité temporelle, au coût et au niveau d'exigence des épreuves : « El nivel de lengua exigido en una prueba como el componente escrito del IELTS académico es demasiado exigente para la realidad del mundo docente en Colombia ». Son témoignage révèle un sentiment de surcharge émotionnelle, où l'exigence institutionnelle est perçue comme déconnectée des conditions réelles du travail enseignant, renforçant le stress et la frustration.

Par ailleurs, le sentiment de déconnexion entre les contenus évalués et le contexte local est également source d'inconfort. La Participante 3 affirme: « La diversidad de temas que no corresponden con la realidad colombiana ». Sa perception contribue à un sentiment d'inadéquation et de découragement face à des épreuves jugées peu représentatives de l'expérience réelle des candidats.

Dans l'ensemble, cette catégorie révèle une charge émotionnelle significative associée aux tests standardisés, marquée par le stress, l'anxiété et la frustration, et étroitement liée à des facteurs structurels tels que le coût, la validité limitée et le manque de contextualisation des épreuves.

#### **4.1.3.2 Perspectives Décoloniales et Critiques (Catégorie 2).**

Les discours recueillis dans le cadre de cette recherche relèvent, pour une partie des participants, de perspectives décoloniales et critiques à l'égard des tests de langue, envisagés comme des dispositifs de pouvoir transnationaux. Ces derniers sont perçus comme porteurs d'un eurocentrisme latent, dans la mesure où ils imposent des normes linguistiques et culturelles exogènes aux contextes locaux. Cette imposition est analysée comme relevant d'une forme de colonialité du savoir, qui hiérarchise les variétés linguistiques et les pratiques langagières selon des critères définis par des centres de légitimation extérieurs. En ce sens, les participants interrogent la légitimité des institutions certificatrices, remettant en question leur autorité à définir ce qui constitue une compétence

linguistique « valable » ou « légitime » dans des contextes socioculturels marqués par la diversité et l'hétérogénéité.

Les réponses des participants révèlent une lecture critique des tests standardisés internationaux, perçus comme des dispositifs normatifs qui imposent des cadres linguistiques et culturels étrangers au contexte colombien. Ces critiques s'inscrivent dans une perspective décoloniale, mettant en question l'universalité, la neutralité et la légitimité de ces évaluations.

À continuation tu mets les citations selon les critères dits avant.

D'une part, certains participants dénoncent explicitement l'eurocentrisme qui structure ces examens. La Participante 7 affirme clairement : « No todos tienen acceso económico para presentarlas. Se rigen por un estándar eurocentrista y no son muy inclusivas ». Cette citation met en évidence une double critique : d'une part, l'exclusion économique, et d'autre part, l'imposition d'un modèle eurocentrique qui ne reconnaît pas la diversité linguistique et culturelle locale.

Dans la même perspective, la Participante 12 décrit ces tests comme des instruments homogénéisants et excluants : « Descontextualizados, costosas, innecesarias, excluyentes, homogenizantes ». Ce témoignage souligne une perception des examens comme mécanismes de normalisation, qui réduisent la pluralité des pratiques linguistiques et professionnelles à un modèle unique, souvent étranger au contexte national.

Par ailleurs, l'absence de référents latino-américains dans les contenus évalués est également soulignée. La Participante 26 critique directement les matériaux utilisés : « Nunca se abordan artículos relacionados con el contexto Latinoamericano, sino textos contextualizados en el Reino Unido lo cual limita al estudiante ». Cette observation renforce l'idée d'une colonialité du savoir, où les centres de production académique du Nord global sont privilégiés au détriment des réalités et savoirs locaux.

La Participante 3 remet en question l'origine et la légitimité des institutions évaluatrices : « Que los exámenes sean realizados (evaluados) por nacionales ». La proposition révèle une critique implicite de la dépendance envers des instances étrangères et souligne une volonté de souveraineté évaluative.

La Participante 6 met en évidence l'influence normative de ces certifications sur les pratiques éducatives : « La forma de enseñar y aprender lenguas extranjeras se me moldeada por este tipo de certificaciones que, a veces, no tienen ninguna relevancia ». Cette citation illustre comment les tests standardisés imposent des cadres pédagogiques extérieurs, parfois déconnectés des réalités locales.

Le Participant 11 souligne une logique de monopole et de pouvoir institutionnel : « Existencia de diversos entes evaluativos de calidad, en muchos casos se volvió un monopolio ». Sa remarque renforce la critique de la concentration du pouvoir évaluatif entre quelques institutions transnationales.

Le Participant 25 insiste sur la déconnexion contextuelle des évaluations : « Falta de conexión contextual ». Sa perception rejoint l'idée d'une normalisation linguistique qui ignore les usages situés et les contextes socioculturels locaux.

Le Participant P32 critique explicitement l'absence d'adaptation au contexte national : « No están adaptadas o contextualizadas ». Cette affirmation met en question l'universalité supposée des tests standardisés.

La Participante 34 propose une lecture épistémologique critique du modèle évaluatif dominant : « La estandarización es más propia desde el paradigma positivista y creo que ese es justo el problema ». La citation introduit une critique de fond des fondements épistémologiques des tests, cohérente avec une perspective décoloniale.

Le Participant 31 associe directement ces dispositifs à des dynamiques d'exclusion structurelle : « Discriminación socioeconómica ». Sa perception renforce l'idée que les normes imposées par ces tests participent à la reproduction des hiérarchies sociales.

Dans l'ensemble, cette catégorie met en évidence une conscience critique marquée chez les participants, qui perçoivent les tests standardisés non seulement comme des outils d'évaluation linguistique, mais aussi comme des dispositifs de pouvoir transnationaux reproduisant des logiques eurocentriques et excluantes.

#### **4.1.3.3 Coûts et Accessibilité (Catégorie 3).**

Les coûts apparaissent comme la critique la plus fréquemment formulée par les participants. Ceux-ci sont perçus comme disproportionnés par rapport au salaire minimum légal en vigueur, limitant la possibilité de repasser l'examen en cas d'échec. Cette contrainte financière est également associée à un sentiment de discrimination économique, le test étant parfois perçu comme relevant davantage d'une logique commerciale que d'un dispositif d'évaluation équitable.

Les résultats montrent de manière claire et récurrente que le coût des tests standardisés constitue un obstacle majeur pour l'accessibilité à la certification linguistique. Cette problématique est associée non seulement au prix élevé des examens, mais aussi à leur validité limitée dans le temps, à leur fréquence obligatoire et aux inégalités socioéconomiques qu'ils renforcent.

Le Participant 1 évoque directement la dimension financière comme une barrière d'accès : « El costo puede ser alto para algunas personas ». Cette affirmation met en évidence une première perception du coût comme facteur limitant, particulièrement pour les candidats disposant de ressources économiques restreintes.

La question du coût récurrent lié à la durée de validité est développée plus explicitement par le Participant 2, qui souligne : « La validez de solo dos años es muy corta. Debería extenderse a 5 años. El costo sí es un impedimento para renovar la prueba cada dos años ». La citation montre que la contrainte économique ne se limite pas au paiement initial, mais s'inscrit dans une logique de renouvellement constant difficilement soutenable.

Dans une perspective d'inégalité sociale, le Participant 4 associe directement ces coûts à des mécanismes d'exclusion : « Hacen más grande la brecha de desigualdad socioeconómica, discriminación, aumento en la falta de posibilidades ». Cette perception renforce l'idée que les tests standardisés contribuent à reproduire des inégalités structurelles existantes.

De manière similaire, la Participante 5 critique la fréquence et le coût élevé des examens : « Tomar exámenes que deben renovarse a alto costo tan seguido no debería ser. Los idiomas no se olvidan en dos años ». Sa remarque remet en question la légitimité pédagogique d'une validité limitée, perçue comme économiquement abusive.

L'aspect excluant du coût est également souligné par la Participante 7, qui affirme : « No todos tienen acceso económico para presentarlas ». Cette citation met en évidence l'impact direct des ressources financières sur la possibilité même de se présenter à ces examens.

De façon plus détaillée, la Participante 9 décrit les conséquences concrètes du prix des examens sur l'accès à l'emploi et aux salaires : « El costo de los exámenes, de acuerdo al nivel, es bastante elevado lo que es un impedimento para realizarlo y cumplir con los requisitos de empresas de trabajo o universidades ». Elle souligne également que ces certifications influencent les conditions salariales et l'accès à des rémunérations justes.

La problématique du prix est également associée à des pratiques commerciales jugées abusives par le Participant 10 : « El precio de las mismas y el uso de las mismas para venderlas con precios abusivos ».

Dans la même ligne, le Participant 11 relie le coût élevé à la précarité salariale des enseignants : « Muchas de estas pruebas son costosas, y deben presentarse cada dos años. Esto puede provocar limitaciones en los docentes que, en general, no reciben salarios muy elevados ».

Plusieurs participants soulignent également le manque de soutien institutionnel. Le Participant 13 indique : « La falta de apoyo y subsidio para acceder a estas pruebas por parte de las universidades ». Cette absence de prise en charge renforce la charge économique individuelle.

De même, la Participante 16 associe directement le prix des examens aux faibles salaires proposés : « El costo de las pruebas no se compensa con los salarios que se ofrecen ».

Enfin, plusieurs réponses insistent sur la récurrence du coût et sa combinaison avec une validité courte, comme l'exprime la Participante 34 : « Son muy costosas (...) la validez es muy corta ».

Dans l'ensemble, cette catégorie met en évidence que le coût élevé, récurrent et insuffisamment soutenu par les institutions constitue l'un des principaux facteurs d'exclusion liés aux tests standardisés. Ces examens sont ainsi perçus comme des dispositifs qui conditionnent l'accès aux opportunités académiques et professionnelles en fonction des capacités économiques des candidats.

#### **4.1.3.4 Expériences Personnelles Avec les Tests (Catégorie 4).**

Les participants rapportent des expériences diverses lors du passage des tests de certification. Ils soulignent notamment des différences importantes entre les types d'examens, certains étant davantage axés sur des compétences académiques tandis que d'autres privilégient une approche plus communicative. À cela s'ajoutent des difficultés d'ordre logistique ou technique, liées aux plateformes utilisées, à la gestion du temps ou aux formats des épreuves, ainsi qu'un manque de préparation adéquate proposée par leurs institutions de formation.

Aussi les personnes qui ont participé à l'enquête, partagent des expériences personnelles contrastées avec les tests standardisés, oscillant entre la reconnaissance de certaines opportunités qu'ils offrent et une perception marquée de déconnexion avec la pratique professionnelle réelle. Ces expériences mettent en évidence des effets pédagogiques, émotionnels et professionnels significatifs.

La Participante 8 associe ces examens à des opportunités concrètes, tout en soulignant une inadéquation contextuelle : « Acceso a becas. Movilidad académica. Acceso a trabajo (...) Contexto

alejado de un marco común colombiano ». Son expérience montre une tension entre les bénéfices institutionnels des certifications et leur faible ancrage dans le contexte national.

De manière similaire, la Participante 7 reconnaît leur utilité pour la mobilité, tout en exprimant des limites importantes : « En algunas ocasiones pueden dar nuevas oportunidades laborales o académicas, si quisieras estudiar en otro país ». Cette perception positionne les tests comme des outils stratégiques plutôt que comme des instruments pédagogiques authentiques.

Dans une perspective pédagogique, la Participante 33 décrit les conséquences académiques directes de ces examens : « Hay gente que presentó más de dos veces esas pruebas estandarizadas sin alcanzar el puntaje requerido (...) lo que generó retraso para el grado ». Son expérience souligne l'impact concret des tests sur les trajectoires universitaires.

D'autres participants insistent sur la déconnexion entre les tâches évaluées et la réalité professionnelle. Le Participant 2 indique : « El componente escrito del IELTS académico es demasiado exigente para la realidad del mundo docente en Colombia ». Cette perception révèle un décalage entre les exigences du test et les compétences effectivement mobilisées dans le contexte local.

De même, le Participant 11 souligne les limites économiques et professionnelles vécues par les enseignants : « Esto puede provocar limitaciones en los docentes que, en general, no reciben salarios muy elevados ». L'expérience renforce l'idée d'une évaluation peu adaptée aux conditions réelles d'exercice du métier.

Enfin, la Participante 33 propose une lecture critique plus globale de son expérience avec ces tests : « Evalúan también cosas culturales y de actualidad que no todo mundo conoce y privilegian algunas maneras de hablar ». Sa remarque met en évidence une expérience d'évaluation perçue comme culturellement biaisée et normative.

Dans l'ensemble, cette catégorie montre que les expériences personnelles des participants avec les tests standardisés sont majoritairement marquées par un sentiment de décalage, de pression et de

faible reconnaissance des pratiques réelles, malgré la reconnaissance de certains bénéficiaires institutionnels liés à la mobilité académique et professionnelle.

#### **4.1.3.5 Impact sur l'Identité Professionnelle et la Carrière (Catégorie 5).**

Les tests de certification influencent de manière significative la trajectoire professionnelle des participants. Ils génèrent chez plusieurs un sentiment d'injustice et une perte de confiance en soi, notamment lorsque les résultats ne reflètent pas leur expérience réelle ou leurs compétences effectives. Cette perception d'un manque de reconnaissance de l'expérience professionnelle contribue à l'émergence de barrières à l'obtention de diplômes, à l'accès à des opportunités de promotion ou encore à l'insertion et à la stabilité de l'emploi.

Les participants mettent en évidence que les tests standardisés ont un impact direct et profond sur leur identité professionnelle, leurs trajectoires de carrière et leurs conditions d'emploi. Ces évaluations sont perçues non seulement comme des instruments de mesure linguistique, mais aussi comme des mécanismes qui conditionnent la reconnaissance professionnelle, l'accès à l'emploi et la valorisation des compétences.

Plusieurs participants associent explicitement la certification linguistique à l'accès aux opportunités professionnelles. La Participante 8 souligne : « Acceso a becas. Movilidad académica. Acceso a trabajo ». Cette citation montre que les tests jouent un rôle central dans la construction des parcours académiques et professionnels, en agissant comme des filtres institutionnels.

Cependant, cette influence est également perçue comme génératrice d'inégalités. Le Participant 4 affirme : « Hacen más grande la brecha de desigualdad socioeconómica, discriminación, aumento en la falta de posibilidades ». Sa perception révèle que la certification linguistique contribue à la différenciation sociale et professionnelle entre ceux qui peuvent accéder aux tests et ceux qui en sont exclus.

L'impact sur les conditions salariales et la reconnaissance du travail est clairement exprimé par la Participante 9: « Hay empresas que deciden pagar sueldos con base al nivel del certificado y hay muchas que no contratan a menos que no se tenga el nivel más avanzado ». La citation met en évidence le rôle normatif des certifications dans la structuration du marché du travail, où le certificat devient un critère déterminant de valeur professionnelle.

Enfin, la Participante 29 met en lumière les conséquences à long terme de ces mécanismes sur les parcours professionnels : « El cierre a oportunidades laborales para candidatos que no tienen los recursos suficientes ». Cette citation souligne que l'absence de certification ne remet pas uniquement en question les compétences linguistiques, mais peut compromettre durablement l'insertion et l'évolution professionnelles.

Dans l'ensemble, cette catégorie montre que les tests standardisés exercent un impact structurant sur l'identité professionnelle, en définissant des critères de légitimité, de reconnaissance et de valeur sur le marché du travail. Ils sont ainsi perçus comme des dispositifs qui dépassent largement la simple évaluation linguistique pour devenir des instruments de régulation des carrières professionnelles.

#### **4.1.3.6 Propositions d'Alternatives d'Évaluation (Catégorie 6).**

Les participants formulent plusieurs propositions visant à améliorer les dispositifs de certification linguistique. Parmi celles-ci figurent la création d'un test national contextualisé, mieux adapté aux réalités locales, ainsi que le développement d'évaluations davantage formatives. Ils plaident également pour une certification plus accessible sur le plan économique, voire gratuite, soutenue par des modèles interuniversitaires. Enfin, une demande récurrente concerne une plus grande transparence quant aux objectifs, aux critères d'évaluation et aux usages des résultats des tests.

De même, elles et ils formulent de nombreuses propositions visant à repenser les modalités d'évaluation linguistique. Ces alternatives mettent l'accent sur une meilleure contextualisation, une plus

grande équité économique et une évaluation plus authentique des compétences communicatives réelles.

Plusieurs participants suggèrent la création d'évaluations locales ou nationales, mieux adaptées au contexte colombien. La Participante 5 propose : « Un examen equivalente nacional a menor costo o sin costo ». Sa proposition souligne la nécessité de réduire la charge économique tout en conservant une reconnaissance institutionnelle.

Dans la même perspective, le Participant 10 insiste sur l'importance de maintenir l'exigence tout en diminuant les coûts : « Que tengan un menor costo sin disminuir la exigencia ».

D'autres participants mettent en avant la contextualisation culturelle et académique des évaluations. La Participante 8 recommande une : « Adaptación al contexto colombiano ».

De manière plus explicite, la Participante 26 propose : « Crear propuestas evaluativas que sean aplicadas en el contexto Latinoamericano ». Ces propositions visent à rompre avec des modèles évaluatifs importés, souvent perçus comme déconnectés des réalités locales.

L'idée de confier l'évaluation à des institutions nationales ou locales est également évoquée. La Participante 3 suggère : « Que los exámenes sean realizados (evaluados) por nacionales ». Sa proposition reflète une volonté de souveraineté évaluative et de reconnaissance des expertises locales.

D'autres participants proposent des formats alternatifs d'évaluation. Le Participant P25 suggère : « Permitir demostrar con algún producto preparado ». Cette approche privilégie une évaluation basée sur des productions authentiques plutôt que sur des tâches standardisées.

La nécessité d'un soutien institutionnel et financier est également soulignée. Le Participant 13 propose que : « Las universidades deberían cubrir hasta un 80 % del costo de las pruebas para sus estudiantes de lenguas extranjeras ».

De même, la Participante 35 évoque : « Tal vez apoyo económico a los estudiantes que no puedan pagar la prueba ».

Enfin, certains participants suggèrent des solutions structurelles plus larges. Le Participant 28 propose : « Un examen propio, pero diseñado de manera rigurosa (...) que sea gratuito o por lo menos con un costo menor ». Sa proposition met en avant la possibilité de développer des systèmes d'évaluation alternatifs, comparables aux standards internationaux, tout en étant plus accessibles et contextualisés.

Dans l'ensemble, cette catégorie met en évidence une volonté collective de transformation des pratiques évaluatives, orientée vers des modèles plus équitables, contextualisés et centrés sur les usages réels de la langue.

#### **4.2 Entretiens Semi-Directifs**

Les entretiens semi-directifs menés auprès de trois professeurs universitaires révèlent une lecture critique, située et profondément réflexive des cadres européens d'évaluation linguistique et de leur implantation dans le contexte colombien. L'analyse thématique fait émerger six catégories principales, illustrées ci-dessous par des extraits textuels rigoureusement vérifiables.

##### **4.2.1 Colonialité, eurocentrisme et domination épistémique**

La dimension coloniale du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) apparaît de manière explicite et récurrente, en particulier dans le discours du Professeur A. Dès la première question, celui-ci associe immédiatement le CECRL à des logiques historiques et contemporaines de domination : « Obviamente cuando escucho esa palabra [...] pienso de una vez en colonialismo, pienso en formas de producción de capital y pienso en formas de dominación también colonial » (communication personnelle, avril 2024).

Cette critique est approfondie lorsque il décrit le CECRL comme un instrument normatif visant à contrôler les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques : « Fue ideado precisamente con el fin de estandarizar una forma y unos mecanismos de lo que en principio se supone que debe aprender una persona ».

Il dénonce également la perte d'autonomie professionnelle des enseignants, réduits à de simples exécutants de prescriptions externes : « Es una manera de mantener embrutecidos o idiotizados a los profesores de lengua [...] no piense, simplemente siga el marco ».

Le Professeur C rejoint cette analyse en soulignant l'absence de participation des contextes périphériques dans la construction de ces référentiels : « En general nosotros no fuimos llamados a su construcción ni a prepararlos. Son exámenes que vienen desde fuera » (communication personnelle, avril 2024). Il précise que ces cadres sont conçus « desde el centro, desde la metrópoli », renforçant ainsi l'idée d'une domination épistémique persistante.

#### **4.2.2 Pertinence et non-pertinence du CECRL dans le contexte colombien**

Le Professeur B propose une position nuancée, reconnaissant la validité scientifique du CECRL dans son contexte d'origine tout en critiquant son adoption non contextualisée en Colombie : « Es el resultado de un estudio de investigación exhaustivo, localizado, pertinente [...] es pertinente su implementación en Europa » (communication personnelle, avril 2024).

Cependant, il remet fermement en question sa transposition : « La falta de pertinencia, la falta de estudio, la falta de justificación para haber hecho una adopción de ese marco en el contexto sociocultural colombiano ». Cette critique est liée à une perte de légitimité des institutions locales, contraintes de recourir à une validation externe : « La misma universidad no avala el resultado de los procesos de educación que ellos mismos promueven y necesitan un tercero internacional para que certifique esa labor ».

Le Professeur C confirme cette lecture en soulignant que ces examens ont été conçus pour répondre à des intérêts européens spécifiques, sans tenir compte des réalités locales.

#### **4.2.3 Marché linguistique, coûts et inégalités d'accès**

La logique marchande associée aux certifications internationales est explicitement dénoncée par le Professeur A, qui met en évidence le lien entre validité limitée et rentabilité économique : « Si se

vence cada dos años eso le produce cada dos años plata ». Il associe cette dynamique à une production capitaliste concentrée entre quelques acteurs dominants : « Asociado al marco va toda una producción capitalista de materiales [...] cooptadas por muy pocas editoriales ».

Le Professeur B introduit la notion de stratification sociale au sein même des examens : « Hay como unos estratos en los exámenes estandarizados ». Selon lui, cette hiérarchisation contribue à reproduire des inégalités d'accès et de reconnaissance académique.

#### ***4.2.4 Effets émotionnels, mal-être et expériences vécues***

Les effets psychologiques des examens standardisés sont particulièrement développés par le Professeur C, qui souligne leur caractère anxiogène : « Generan estrés y pánico ». Il explique que les conditions de passation (temps limité, pression des enjeux) affectent la fiabilité des résultats : « Los resultados de la prueba no necesariamente reflejan el nivel de lengua de una persona, sino la capacidad que tiene para afrontar este tipo de situaciones ». Cette observation met en cause la validité même de l'évaluation, en particulier lorsque les examens conditionnent l'accès à l'emploi ou aux études.

#### ***4.2.5 Impact sur l'identité professionnelle et les trajectoires***

Les entretiens révèlent une remise en question profonde de l'identité professionnelle des enseignants. Le Professeur B exprime une frustration marquée face à la hiérarchisation entre diplômes universitaires et certifications externes : « Hay certificados que tienen mayor poder que el diploma de la universidad ».

Il dénonce également une asymétrie flagrante entre enseignants locaux et locuteurs natifs non formés : « A nosotros como profesores sí nos exigen estos exámenes [...] pero llega el mochilero monolingüe [...] y no le exigen ni un diploma ».

Ces pratiques sont perçues comme une source d'injustice symbolique et matérielle.

#### **4.2.6 Catégorie 6 : Modèles alternatifs d'évaluation proposés**

Les entretiens mettent en évidence une remise en question profonde de l'hégémonie des tests standardisés internationaux et ouvrent un espace de réflexion autour de modèles alternatifs d'évaluation linguistique, plus contextualisés, équitables et pédagogiquement pertinents. Les trois professeurs convergent vers l'idée que l'évaluation ne doit pas être externalisée ni imposée par des instances étrangères, mais construite localement à partir des besoins réels des contextes éducatifs colombiens.

Le Professeur C formule de manière explicite l'une des propositions les plus claires en faveur d'alternatives locales, en soulignant la nécessité de produire des évaluations conçues depuis et pour les contextes nationaux : « Debería existir la posibilidad de tener otros exámenes por fuera de los elaborados allá, pero elaborados por nosotros para nosotros mismos sin tener que depender de estos exámenes que han sido generados en el exterior ». Cette citation met en lumière une critique directe de la dépendance structurelle vis-à-vis des dispositifs européens et nord-américains, tout en proposant une voie concrète : la création d'examens nationaux ou institutionnels capables de certifier les compétences linguistiques sans reproduire les logiques de domination externe.

Dans la même ligne, le Professeur A insiste sur la nécessité pour les institutions de reprendre leur agentivité épistémique dans la définition des critères d'évaluation. Il conclut l'entretien en affirmant : « Las instituciones tienen que aprender también a definir ellas mismas sus propios criterios y niveles de calidad ». Cette proposition ne rejette pas toute forme de cadre ou de référentiel, mais appelle à une définition autonome et contextualisée de la qualité linguistique, rompant avec l'idée que seuls les cadres européens seraient légitimes pour mesurer les compétences.

Par ailleurs, les entretiens révèlent une préférence marquée pour des formes d'évaluation différenciées selon les objectifs académiques ou professionnels, plutôt qu'un examen unique imposé à toutes les populations. Le Professeur B souligne clairement que les besoins en certification varient selon

les trajectoires : « No todas las personas necesitamos tener una certificación internacional, si nuestros intereses no son de tener acceso a movilidad internacional ». Cette prise de position ouvre la voie à des modèles d'évaluation plus flexibles, où la certification internationale ne serait exigée que lorsque la mobilité académique ou professionnelle l'exige réellement.

Dans cette perspective, le Professeur B propose implicitement un modèle fondé sur l'autoévaluation et la reconnaissance institutionnelle des compétences développées au sein des programmes : « Si yo soy egresado de lenguas, pues con el certificado, con el diploma del pregrado de la maestría, ya con eso debería valer ». Cette citation remet en cause la légitimité exclusive des tiers certificateurs internationaux et réaffirme la valeur du diplôme universitaire comme preuve suffisante de compétence, à condition que les processus de formation garantissent des standards clairs.

De son côté, le Professeur A décrit des expériences concrètes de mise en œuvre d'alternatives institutionnelles, notamment à travers la création de preuves spécifiques adaptées aux besoins des programmes : « No una certificación estandarizada para todo mundo, sino dependiendo de la competencia que el programa necesita o identifica como perfil de ingreso del estudiante ». Cette approche témoigne d'un modèle d'évaluation situé, différencié et fonctionnel, qui s'oppose directement à la logique uniforme des tests standardisés internationaux.

Enfin, les trois entretiens convergent vers une critique du rôle des politiques ministérielles dans l'imposition de ces examens, tout en soulignant que le véritable problème ne réside pas uniquement dans les tests eux-mêmes, mais dans leur usage normatif. Le Professeur B résume cette position de manière explicite : « La pregunta no es hacia el examen, sino hacia la política ministerial ».

#### **4.3 Triangulation entre questionnaire et entretiens**

La comparaison entre les résultats de l'enquête et ceux des entretiens montre une cohérence notable. Les deux sources soulignent que le coût constitue la barrière la plus significative. Aussi le mal-être émotionnel et la perception d'injustice sont également présents dans les deux corpus. Les

perspectives décoloniales apparaissent plus fortement dans les entretiens, mais sont confirmées par plusieurs réponses écrites. L'idée d'un modèle alternatif national émerge puissamment dans les deux niveaux.

La triangulation renforce la fiabilité des résultats et démontre la densité des représentations critiques autour des tests.

#### **4.4 Tendances émergentes et interprétation**

Plusieurs tendances se dégagent :

1. La désaffection généralisée envers les tests standardisés.
2. Une critique structurelle : les tests sont perçus comme eurocentrés, coûteux et déconnectés.
3. Un mal-être émotionnel profond, lié à la pression institutionnelle.
4. Une demande explicite de changement vers des modèles plus équitables, locaux et formatives.
5. Un appel à la décolonisation de l'évaluation linguistique, perçue comme mécanisme de reproduction de hiérarchies globales.

Ces tendances préparent la discussion du chapitre 5, où les résultats seront interprétés à la lumière du cadre théorique.

#### **4.5 Synthèse analytique**

Dans l'ensemble, cette catégorie met en évidence une volonté partagée de repenser l'évaluation linguistique comme un processus pédagogique, institutionnel et contextualisé, plutôt que comme un mécanisme de contrôle externe. Les modèles alternatifs proposés incluent la création d'examens locaux, l'évaluation différenciée selon les objectifs, la reconnaissance du diplôme universitaire et le développement de dispositifs internes ou interuniversitaires. Ces propositions s'inscrivent clairement dans une perspective critique et décoloniale, visant à réduire la dépendance épistémique et à restaurer la légitimité des institutions éducatives locales.

## CHAPITRE 5 – DISCUSSION

Le présent chapitre discute les résultats exposés au Chapitre 4 en les articulant avec les principaux cadres théoriques mobilisés dans cette recherche : la colonialité du savoir (Quijano, Mignolo, Walsh), le pouvoir disciplinaire et la normalisation (Foucault), le capital linguistique et le marché linguistique (Bourdieu), ainsi que la critique sociopolitique des tests standardisés (Shohamy, McNamara & Roever).

Cette discussion montre que les pratiques d'évaluation linguistique fondées sur le MCER, sur les examens internationaux et ses certifications, ne constituent pas seulement des outils de mesure de la compétence, mais qu'elles participent aussi à une dynamique plus large de régulation, de sélection et de reproduction des inégalités socioculturelles.

### 5.1 Questionnaire

L'objectif est de comprendre les significations sous-jacentes aux discours recueillis, ainsi que les tensions, contradictions et dynamiques structurelles qui émergent de l'expérience des diplômés face aux tests standardisés. La discussion s'organise autour des six catégories thématiques identifiées lors de l'analyse.

#### ***5.1.1 Les Examens Standardisés Comme Générateurs de Mal-être Émotionnel***

Les résultats montrent que les tests standardisés provoquent un mal-être notable chez les participants, caractérisé par le stress, la frustration, la peur de l'échec et le sentiment d'inadéquation. Ce phénomène confirme ce que la docimologie critique a largement démontré : les examens à enjeux élevés (high-stakes testing) ont un impact psychologique direct sur les sujets évalués (Perrenoud, 1998 ; Hadji, 2012).

L'expérience émotionnelle décrite par les diplômés suggère que ces évaluations fonctionnent non seulement comme outils de mesure, mais aussi comme dispositifs de régulation, capables de modeler les identités et les trajectoires professionnelles.

### **5.1.2 Eurocentrisme, Colonialité et Légitimité des Tests**

La présence de discours décoloniaux dans les réponses des participants confirme que les tests standardisés sont perçus comme des produits historiques du Nord global (Soubelet, 2020). Les diplômés identifient ces examens comme porteurs d'un modèle linguistique, culturel et épistémique non neutre, qui reproduit des hiérarchies coloniales du savoir.

En ce sens, les tests standardisés agissent comme des technologies de pouvoir (Foucault, 1975) qui imposent des normes externes au contexte colombien, tout en légitimant certaines variétés linguistiques au détriment d'autres. Les résultats soutiennent donc l'idée que l'évaluation linguistique peut devenir un instrument de colonialité, en alignement avec Quijano (2000) et Walsh (2007).

### **5.1.3 Coûts et Accessibilité : l'Examen comme Barrière Sociale**

La question économique constitue l'une des critiques plus fortes. Les participants décrivent les tests comme prohibitifs, inaccessibles et porteurs d'injustice sociale. Cette dimension renforce la lecture sociologique de l'évaluation comme mécanisme de sélection plutôt que d'inclusion (Bourdieu & Passeron, 1970).

Dans un pays où le SMMLV est faible et où les opportunités professionnelles sont inégales, les coûts des certifications fonctionnent comme un filtre socioéconomique qui conditionne l'accès aux diplômes, aux emplois et à la mobilité académique.

### **5.1.4 Expériences Dissonantes et Perception de Non-pertinence**

Les participants manifestent une déconnexion entre les compétences développées dans leurs programmes universitaires et celles mesurées par les tests. Ce constat remet en question la validité curriculaire (Messick, 1989) des examens standardisés et souligne l'absence de contextualisation culturelle et pédagogique.

Les récits révèlent également que l'entraînement au format de l'examen — plutôt que la compétence linguistique réelle — devient un facteur déterminant de la réussite. Ainsi, les tests tendent à évaluer la capacité stratégique plutôt que la compétence communicative authentique.

#### **5.1.5 Impact sur l'Identité Professionnelle : Tensions et Contradictions**

Les tests standardisés affectent profondément l'identité professionnelle des enseignants en formation ou en exercice. Plusieurs diplômés expriment un sentiment de dévalorisation, estimant que leurs années d'étude ne sont pas reconnues face à un examen de courte durée.

Par exemple, en Colombie, pour la plupart de la population, étudiants et diplômés en langues étrangères, il est très difficile de payer un test standardisé et il n'est pas facile de planifier la passation de l'examen, et il n'est pas toujours possible de le réussir à temps pour répondre aux exigences académiques et professionnelles, notamment pour les permissions de travail et surtout pour des raisons économiques déjà mentionnées. En tenant compte de toutes les difficultés mentionnées, ne pas réussir le test signifie la perte de temps, d'argent et d'efforts, mais aussi ne pas pouvoir accéder à un poste d'emploi, à un diplôme de troisième cycle, aux bourses d'études, aux doubles diplômes, parmi de nombreuses autres choses qui nécessitent un certificat officiel. En d'autres mots, les examens standardisés et les certifications officielles peuvent devenir un véritable mal de tête et un cauchemar pour le développement académique, professionnel et personnel d'une personne, en particulier pour un diplômé en langues étrangères.

Cette expérience traduit une lutte symbolique, où le pouvoir de l'examen prime sur l'expertise construite par la formation académique. Cela s'inscrit dans la logique d'une « objectivation » de la compétence, transformée en score et en marchandise symbolique (Shohamy, 2001).

#### **5.1.6 Les Alternatives Émergentes : Vers une Évaluation Contextualisée et Décoloniale**

Les participants proposent des alternatives qui s'alignent avec les mouvements contemporains de décolonisation de l'évaluation : Modèles propres au contexte colombien, évaluations continues et

formatives, réduction des coûts, coopération interuniversitaire et contextualisation culturelle plus propres.

Ces propositions témoignent d'un désir collectif d'un modèle plus juste, plus équitable et plus représentatif des pratiques langagières locales. Elles ouvrent la voie à la construction d'une évaluation linguistique décoloniale, enracinée dans la réalité socioculturelle colombienne.

## **5.2 Entretien**

Les extraits des Professeurs A, B et C, tous reconnus dans les domaines de la linguistique appliquée, de l'évaluation et de la décolonialité, fournissent une base empirique solide pour comprendre les effets concrets et symboliques de ces dispositifs dans le contexte colombien.

### **5.2.1 Colonialité du Savoir et Standardisation : Entre Théorie et Témoignages**

#### **5.2.1.1 Les Examens Comme Technologies Coloniales Contemporaines.**

Les œuvres de Quijano (2000) et Mignolo (2007) soulignent que la colonialité ne disparaît pas avec la fin du colonialisme classique, mais se métamorphose en mécanismes de production de savoirs hiérarchisés. Les extraits des trois professeurs confirment pleinement cette hypothèse.

Le Professeur A établit cette connexion de manière explicite : « *Pienso de una vez en colonialismo, pienso en formas de dominación...* ». Cette prise de position illustre parfaitement ce que Mignolo appelle la "matrice coloniale du pouvoir" : un système qui définit depuis l'Europe les normes épistémiques considérées comme universelles.

Le Professeur C va encore plus loin en soulignant l'incohérence de déléguer à l'Europe la définition de la compétence en langues étrangères dans un contexte comme le nôtre : « *Si tú dejas en manos de europeos que te decidan qué es lo que tienes que aprender, estás fregado...* ». Cette phrase incarne l'idée de dépendance épistémique développée par Quijano : les pays du Sud continuent à légitimer des modèles de connaissance produits ailleurs.

### 5.2.2 *Pouvoir Disciplinaire et Normalisation (Foucault)*

Le MCER fonctionne comme un dispositif de normalisation au sens foucauldien, il définit des niveaux, impose des seuils de réussite, trace les frontières entre le « compétent » et le « non compétent » mais aussi organise une surveillance institutionnelle des enseignants et des étudiants. Foucault (1975) indique que le pouvoir moderne ne punit pas, mais normalise.

Les propos des professeurs illustrent cette logique. Le Professeur A souligne : « *Fue ideado precisamente con el fin de estandarizar* ». Cette “estandarización” évoque directement la notion foucauldienne de pouvoir disciplinaire, où le rôle de l'examen est de produire des corps dociles et évaluable.

Le Professeur B confirme l'effet normatif : « *La adopción en Colombia carece de justificación, pero crea estándares que todos deben cumplir* ». Cela appuie la critique de Shohamy (2001), selon laquelle les tests fonctionnent comme mécanismes de contrôle politique, bien plus que comme des outils pédagogiques.

### 5.2.3 *Le Marché Linguistique : Une Application de Bourdieu*

#### 5.2.3.1 *La Certification comme Capital.*

Bourdieu (1991) affirme que les langues ne sont pas seulement des moyens de communication, mais des ressources produisant du capital linguistique. Les tests standardisés sont la matérialisation de cette logique : ils permettent d'acheter de la légitimité.

Le Professeur A parle directement de : « *formas de producción de capital* ».

Le Professeur C met en évidence les inégalités structurelles : « *Es una dependencia académica y profesional, y eso me parece ridículo...* ».

Ce jugement critique reflète le caractère marchand du système : les tests deviennent un investissement économique pour accéder à la mobilité académique, aux emplois, aux bourses, etc.

### **5.2.3.2 Inégalités et coût économique.**

Les résultats du questionnaire (Chapitre 4) montrent que pour nombre de diplômés, en accord avec les professeurs experts, le coût des tests (entre 600.000 et 1.150.000 COP) constitue une barrière socioéconomique majeure.

Cette constatation rejoint McNamara & Roever (2006), qui décrivent les tests comme des instruments de segmentation sociale.

### **5.2.4 Effets Psychologiques : Anxiété, Pression et Trauma Linguistique**

Les enseignants interrogés témoignent d'effets psychologiques forts liés aux examens. L'un des discours les plus éloquentes provient du Professeur C : « *Los estudiantes muchas veces tienen mejor nivel que el profesor... sería ridículo...* ». Cet extrait montre la pression symbolique exercée par les institutions, et renvoie à ce que Shohamy (2011) appelle "the tyranny of tests" : les tests ne mesurent plus seulement la langue, mais deviennent un dispositif identitaire qui définit la valeur du sujet.

Les diplômés du questionnaire expriment également : Peur de l'échec, sentiment d'injustice, anxiété performative et confusion entre compétence réelle et performance de l'examen.

Ces résultats confirment les recherches de Horwitz (1986) et MacIntyre (1998) sur l'anxiété linguistique comme facteur déterminant de réussite ou d'échec.

### **5.2.5 Pertinence (ou Non-pertinence) Contextuelle : Contribution Originale de cette Étude**

L'une des contributions majeures de cette recherche est de montrer que le MCER est pertinent en Europe, mais non pertinent en Colombie. Le Professeur B le formule de manière magistrale « *Pertinente en Europa. No pertinente en Colombia. No hay estudio que lo justifique* ». Aucun chercheur ne l'affirmait avec autant de force dans la littérature colombienne.

Les résultats enrichissent donc la critique latino-américaine de la standardisation linguistique.

### **5.2.6 Propositions d'Alternatives : Vers une Évaluation Décoloniale**

Les trois professeurs proposent des modèles d'évaluation alternatifs, cohérents avec les approches décoloniales de Walsh (2017) et les perspectives critiques de Shohamy (2011), référentiels locaux de compétence communicative, évaluation formative continue, projets authentiques, certification interne des universités et contextualisation sociolinguistique.

Le Professeur A résume cette vision: « *Las instituciones tienen que aprender a definir ellas mismas sus propios criterios* ». Cette orientation rejoint l'idée de pluriversalité de Mignolo : créer des cadres non imposés, mais négociés localement.

### **5.2.7 Synthèse**

La discussion révèle avec force que les tests standardisés de langues ne constituent pas de simples outils techniques d'évaluation, mais s'inscrivent pleinement dans des logiques historiques de pouvoir, héritées des structures coloniales toujours actives dans les systèmes éducatifs contemporains. Loin d'être neutres, ces dispositifs reproduisent et légitiment une hiérarchisation des savoirs, des langues et des locuteurs, en imposant des normes exogènes qui privilégient certains modèles linguistiques, culturels et académiques au détriment des réalités locales.

Dans ce cadre, le Cadre européen commun de référence pour les langues (MCER) apparaît comme un instrument profondément eurocentré, conçu à partir de contextes sociopolitiques, éducatifs et économiques étrangers à la réalité colombienne. Son application mécanique dans le système éducatif national engendre une inadéquation structurelle, transformant un outil de référence en un mécanisme de normalisation et de contrôle qui ignore la diversité linguistique, culturelle et sociale du pays.

Ces politiques d'évaluation standardisée contribuent directement au renforcement des inégalités socioéconomiques, en réservant l'accès à la reconnaissance linguistique et professionnelle aux populations disposant de capital économique, culturel et symbolique suffisant. Ainsi, la certification

linguistique devient non seulement un filtre institutionnel, mais également un dispositif d'exclusion, reproduisant les fractures sociales existantes sous couvert de méritocratie et d'objectivité.

Par ailleurs, les effets de ces dispositifs dépassent largement la sphère académique. Ils génèrent un impact émotionnel profondément négatif sur les enseignants et les apprenants, marqué par des sentiments d'insécurité linguistique, de disqualification professionnelle et de dévalorisation identitaire. Cette violence symbolique influence de manière déterminante la construction de l'identité professionnelle des enseignants de langues, souvent contraints d'aligner leurs pratiques pédagogiques sur des standards internationaux qui délégitiment leurs savoirs locaux et leurs trajectoires formatives.

Face à cette situation, les experts interrogés défendent des alternatives pédagogiques et évaluatives ancrées dans une perspective critique et contextualisée, fondées sur la reconnaissance des pratiques locales, la pluralité des répertoires linguistiques et la souveraineté éducative. Ces propositions s'opposent à la logique unique de la certification internationale et plaident pour une évaluation située, inclusive et socialement juste.

Enfin, cette étude met en évidence le rôle central de certains organismes étrangers qui, à travers le marché mondial des examens standardisés et de leurs certifications, perpétuent des rapports asymétriques de pouvoir et une domination linguistique, culturelle et académique. Ces institutions exercent une autorité symbolique considérable sur les politiques éducatives nationales, consolidant une dépendance structurelle qui limite l'autonomie pédagogique des pays du Sud global.

Ainsi, l'expérience colombienne analysée dans cette recherche ne se contente pas de confirmer les critiques théoriques internationales formulées par les études décoloniales et sociolinguistiques critiques ; elle apporte un éclairage empirique local, rigoureux et politiquement situé, révélant comment l'évaluation linguistique standardisée fonctionne comme un dispositif de reproduction des inégalités et comme un prolongement contemporain de la colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être.

## CHAPITRE 6 – CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Ce chapitre présente les conclusions générales de la recherche, en intégrant les résultats du questionnaire, les trois entretiens avec les experts et les cadres théoriques abordés. L'objectif est de synthétiser les principaux enseignements, de souligner les contributions de l'étude, d'identifier ses limites et de proposer des perspectives futures pour l'évaluation linguistique dans le contexte colombien.

L'ensemble de l'analyse démontre que l'usage du Cadre Européen Commun de Référence (MCER) et des examens standardisés internationaux dans l'enseignement des langues en Colombie, ne constitue pas une simple opération technique ou administrative. Il s'agit d'un phénomène complexe qui articule des dimensions politiques, économiques, émotionnelles et identitaires. Les conclusions présentées ici émergent de manière cohérente à partir des données analysées, et s'inscrivent dans une réflexion critique sur la colonialité du savoir et la nécessité de transformer les pratiques d'évaluation linguistique afin de les adapter aux réalités locales.

### 6.1 Principaux Apports et Contributions de la Recherche

Cette étude a permis de mettre en lumière les perceptions critiques des diplômés en langues étrangères à l'égard des tests standardisés. Les résultats révèlent tout d'abord un inconfort émotionnel fortement associé à ces dispositifs d'évaluation, souvent perçus comme sources d'anxiété, de pression institutionnelle et de dévalorisation personnelle. Par ailleurs, les participants formulent une critique de nature structurelle, ancrée dans une lecture décoloniale qui interroge la colonialité du savoir et la légitimité des normes linguistiques imposées.

L'analyse met également en évidence une perception largement partagée des tests standardisés comme de véritables barrières économiques, limitant l'accès à la certification linguistique et accentuant les inégalités sociales. À cela s'ajoutent des expériences récurrentes de non-pertinence entre les contenus évalués et les pratiques réelles d'enseignement, révélant un décalage significatif entre les

exigences des examens internationaux et les réalités pédagogiques du contexte colombien. Ces tensions exercent un impact marqué sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants de langues, souvent confrontés à un sentiment d'illégitimité ou de dépendance vis-à-vis de standards externes.

Enfin, l'étude met en évidence un intérêt manifeste pour le développement de modèles d'évaluation alternatifs, perçus comme plus justes, inclusifs et contextualisés, capables de reconnaître la diversité des parcours professionnels et des répertoires linguistiques.

## **6.2 Implications pédagogiques et institutionnelles**

Cette recherche met en évidence trois contributions majeures qui s'inscrivent à la fois dans les champs empirique, théorique et praxéologique de la linguistique appliquée.

La première contribution réside dans la production d'une analyse empirique originale ancrée dans le contexte colombien. En effet, peu d'études antérieures ont articulé de manière systématique les perceptions de professeurs experts, d'enseignants en exercice et de diplômés en langues étrangères, tout en les mettant en dialogue avec un cadre théorique explicitement décolonial. Les résultats montrent que les critiques adressées aux examens standardisés ne relèvent ni de positions individuelles ni de résistances isolées, mais s'inscrivent dans un phénomène structurel et récurrent, révélateur de tensions profondes entre politiques linguistiques, pratiques évaluatives et réalités socioprofessionnelles.

La deuxième contribution concerne l'apport théorique de la recherche. L'articulation analytique entre colonialité du savoir, marché linguistique et dispositifs d'évaluation standardisée permet de proposer une lecture critique renouvelée, encore peu développée dans la linguistique appliquée colombienne. Cette approche met en lumière les rapports de pouvoir sous-jacents aux politiques d'évaluation linguistique et interroge la prétendue neutralité des normes internationales, en soulignant leur ancrage idéologique, économique et géopolitique.

La troisième contribution se situe sur le plan prospectif et institutionnel. Les alternatives formulées par les experts interrogés constituent un point de départ solide pour repenser les cadres

d'évaluation existants et envisager l'élaboration de dispositifs nationaux de certification linguistique plus justes, plus authentiques et mieux adaptés aux réalités éducatives locales. Ces propositions ouvrent la voie à une réflexion collective sur la souveraineté évaluative, la reconnaissance des pratiques pédagogiques situées et la valorisation des compétences professionnelles réelles des enseignants.

À partir de ces constats, les résultats de cette recherche invitent les institutions et universités colombiennes à engager une réflexion approfondie sur la place accordée aux tests standardisés dans les parcours de formation, l'obtention des diplômes et l'accès aux postes d'emploi. Il apparaît nécessaire de promouvoir des modèles d'évaluation contextualisés, équitables et culturellement sensibles, capables de prendre en compte la diversité des trajectoires académiques et des répertoires linguistiques.

Par ailleurs, la réduction de la dépendance institutionnelle à des dispositifs internationaux coûteux constitue un enjeu majeur, tant sur le plan économique que symbolique. Dans cette perspective, le renforcement de la formation des enseignants à la docimologie critique s'avère essentiel afin de développer une compréhension réflexive des mécanismes d'évaluation, de leurs effets sociaux et de leurs implications éthiques.

Enfin, cette recherche souligne l'importance d'encourager la création de certifications locales ou interinstitutionnelles, construites à partir des besoins du contexte colombien, reconnues par les acteurs éducatifs nationaux et fondées sur des principes de justice sociale, d'inclusion et de pertinence pédagogique. Une telle orientation permettrait non seulement de diversifier les formes de reconnaissance linguistique, mais également de contribuer à une transformation durable des politiques linguistiques éducatives dans une perspective critique et décoloniale.

### **6.3 Contribution au Champ de l'Évaluation Linguistique**

La recherche met en évidence la nécessité d'aborder l'évaluation linguistique non comme un instrument neutre, mais comme une pratique ancrée dans des dynamiques sociohistoriques. Elle

contribue ainsi à la discussion sur la décolonisation des savoirs et des pratiques éducatives en Amérique Latine.

#### **6.4 Limites de l'étude**

Comme toute recherche qualitative, cette étude présente certaines limites qu'il convient de reconnaître avec rigueur et transparence scientifique. La première concerne la taille de l'échantillon, volontairement restreinte afin de privilégier la profondeur de l'analyse au détriment de la généralisation statistique. Ce choix méthodologique, inhérent aux approches qualitatives interprétatives, implique toutefois que les résultats ne puissent être extrapolés à l'ensemble du système éducatif colombien.

Par ailleurs, la collecte des données s'est concentrée sur un nombre limité d'universités, ce qui réduit la diversité géographique et institutionnelle des contextes analysés. Cette concentration ne remet pas en cause la cohérence des résultats, mais elle invite à la prudence dans l'interprétation de certaines dynamiques, susceptibles de varier selon les régions, les politiques internes des établissements ou les conditions socioéconomiques locales.

Enfin, bien que le nombre d'entretiens menés auprès des experts soit cohérent avec les objectifs de la recherche et conforme aux standards qualitatifs, il demeure numériquement limité. Cette contrainte ne remet pas en question la richesse des données recueillies, mais elle souligne la nécessité d'élargir, dans de futures recherches, la pluralité des voix expertes impliquées dans la réflexion sur l'évaluation linguistique.

Ces limites ne compromettent ni la validité interprétative ni la pertinence scientifique de l'étude. Elles constituent au contraire des points d'appui pour ouvrir de nouvelles perspectives de recherche et approfondir la compréhension des enjeux analysés.

#### **6.5 Recommandations pour la pratique et la recherche**

À partir des résultats obtenus, plusieurs orientations se dégagent pour la pratique pédagogique, la recherche académique et les politiques éducatives. Sur le plan évaluatif, cette étude met en évidence

la nécessité de réfléchir au développement d'un prototype de test national colombien, conçu à partir des réalités linguistiques, socioculturelles et professionnelles du pays. Un tel dispositif permettrait de réduire la dépendance structurelle aux examens internationaux et de renforcer l'autonomie éducative nationale.

Dans le même sens, l'approfondissement d'études comparatives entre les tests standardisés internationaux et les pratiques locales d'enseignement apparaît indispensable afin d'identifier les écarts existants entre ce qui est évalué et ce qui est réellement enseigné. Ces comparaisons pourraient également contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes de légitimation qui structurent le marché mondial de la certification linguistique.

Cette recherche invite également à étendre l'analyse de la colonialité à d'autres dispositifs éducatifs, au-delà de l'évaluation linguistique, afin d'examiner comment les logiques de hiérarchisation des savoirs et des langues traversent les curriculums, les manuels, les politiques de formation et les critères d'employabilité. Dans cette perspective, l'intégration de la voix des formateurs, des organismes certificateurs et des employeurs constituerait un apport essentiel pour saisir la complexité du système dans son ensemble.

Pour les institutions colombiennes, les résultats soulignent l'importance de mener des études de pertinence du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les programmes locaux, en interrogeant ses usages réels, ses effets pédagogiques et ses implications sociales. L'élaboration de référentiels nationaux d'évaluation, complémentaires ou alternatifs au MCER, apparaît comme une piste stratégique pour promouvoir une approche plus contextualisée et socialement équitable. Cette démarche devrait s'accompagner d'une formation renforcée des enseignants à des modèles alternatifs d'évaluation, favorisant la réflexivité critique et la reconnaissance des pratiques situées.

Du point de vue gouvernemental et institutionnel, cette étude plaide pour une révision approfondie de la politique linguistique nationale, afin de dépasser une logique de simple alignement

sur les standards internationaux. Le soutien financier aux processus de certification, qu'il s'agisse de la subvention des examens existants ou du développement de dispositifs nationaux moins coûteux, constitue un levier fondamental pour limiter les inégalités d'accès. Parallèlement, la promotion d'approches d'évaluation contextualisées permettrait de replacer l'apprentissage des langues dans une perspective éducative plutôt que strictement marchande.

Enfin, pour la recherche future, plusieurs pistes émergent. Il serait pertinent d'analyser plus finement l'impact des certifications linguistiques sur les trajectoires professionnelles des enseignants et des diplômés, en tenant compte des dimensions émotionnelles, identitaires et économiques. L'étude des représentations étudiantes dans d'autres régions d'Amérique latine offrirait également un éclairage comparatif précieux, tout comme l'analyse croisée de différents modèles d'évaluation décoloniale développés dans le Sud global. Ces prolongements permettraient de consolider une réflexion collective visant à construire des politiques linguistiques plus justes, plus humaines et véritablement émancipatrices.

## **6.6 Synthèse des Résultats Principaux et Conclusions Finales**

Les résultats de cette recherche révèlent un besoin urgent : décoloniser l'évaluation linguistique en Colombie. Les tests standardisés, loin d'être de simples outils techniques, fonctionnent comme des dispositifs de pouvoir marqués par des logiques économiques, politiques, institutionnel, symboliques et coloniales. Les diplômés interrogés expriment non seulement leur mal-être, mais aussi leur volonté de transformer ces pratiques pour construire des modèles plus justes, plus inclusifs et plus représentatifs de la diversité linguistique et culturelle colombienne.

Cette étude constitue ainsi une contribution à la réflexion nationale sur l'évaluation des langues étrangères et ouvre la voie à des transformations nécessaires dans la formation, la certification et la politique linguistique du pays.

L'étude met en lumière cinq conclusions majeures, construites à partir des témoignages des diplômés et des trois experts interrogés.

**Conclusion 1 : Le MCER et les examens internationaux reproduisent des dynamiques de colonialité du savoir**

Les discours des Professeurs A, B et C convergent vers une critique forte : le MCER, dans sa conception, ses catégories et ses finalités, est un produit eurocentré. Son adoption en Colombie, sans contextualisation préalable, illustre une forme contemporaine de dépendance épistémique.

Les experts qualifient ce phénomène de :

« *domination culturelle* »

« *colonialisme académique* »

« *dépendance professionnelle* »

Ces éléments confirment les propositions de Quijano, Mignolo et Walsh : les cadres imposés « depuis le centre » continuent à orienter les pratiques éducatives des pays situés « en périphérie », reproduisant des hiérarchies de savoir.

**Conclusion 2 : Le MCER est pertinent en Europe, mais non adapté au contexte colombien**

Le Professeur B insiste sur un point crucial : le MCER est le résultat d'une recherche exhaustive, rigoureuse et locale, élaborée pour des systèmes éducatifs européens. Rien n'indique qu'il soit valable ou transférable tel quel au contexte colombien.

Cette étude confirme que l'implantation de ce dispositif s'est opérée sans qu'aucune étude préalable de pertinence locale ne soit menée, ni qu'une validation empirique rigoureuse n'accompagne son intégration dans le contexte éducatif colombien. L'absence d'une analyse sociolinguistique nationale a conduit à l'application de normes construites à partir de réalités étrangères, ignorant la diversité linguistique, sociale et institutionnelle du pays. De la même manière, aucune véritable adaptation culturelle ou pédagogique n'a été envisagée, ce qui a favorisé une transposition mécanique du modèle

plutôt qu'un processus d'appropriation critique. Cette implantation, davantage fondée sur une logique d'alignement international que sur une réflexion éducative contextualisée, illustre ainsi la persistance de dynamiques de dépendance épistémique dans les politiques linguistiques contemporaines.

Cela confirme l'hypothèse que les politiques éducatives colombiennes ont repris un modèle externe par imitation institutionnelle, plutôt que par nécessité académique.

### **Conclusion 3 : Les examens internationaux renforcent les inégalités socioéconomiques**

Les données quantitatives et qualitatives recueillies dans cette recherche le démontrent de manière claire : les tests standardisés ne peuvent être compris uniquement comme des outils d'évaluation linguistique, mais comme un véritable marché linguistique, à la fois coûteux, sélectif et profondément inégalitaire. Le prix de ces certifications, représentant entre 40 et 80 % d'un salaire minimum colombien, constitue une barrière économique significative pour de nombreux étudiants et jeunes professionnels, limitant concrètement leur accès à la reconnaissance institutionnelle des compétences linguistiques.

Cette réalité économique engendre une reproduction directe des inégalités d'accès à la certification, entrave la mobilité académique et contribue à la construction d'asymétries durables dans les opportunités professionnelles. Loin de fonctionner comme des instruments neutres de mesure des compétences, ces examens participent à une logique d'exclusion progressive, où la réussite ne dépend pas uniquement du niveau linguistique, mais de la capacité financière à entrer dans le système de certification.

L'analyse menée confirme ainsi les apports théoriques de Pierre Bourdieu, selon lesquels la langue et ses formes de légitimation opèrent comme des capitaux symboliques. Dans ce cadre, les tests standardisés agissent comme des dispositifs de capitalisation linguistique : seuls les individus disposant des ressources économiques nécessaires peuvent accéder à la certification officielle et, par conséquent, à la légitimité académique et professionnelle qu'elle confère. Ce mécanisme renforce la hiérarchisation

sociale existante et inscrit l'évaluation linguistique au cœur des processus contemporains de reproduction des inégalités.

#### **Conclusion 4 : Les examens génèrent un mal-être psychologique et identitaire important**

Les diplômés comme les experts décrivent des expériences marquées par un stress intense et une anxiété persistante, souvent associées à la préparation et à la passation des tests standardisés. Ces situations génèrent fréquemment un profond doute professionnel, alimenté par la pression institutionnelle exercée autour de la certification linguistique. À cela s'ajoute un sentiment d'injustice largement partagé, né de la perception que la reconnaissance des compétences dépend davantage de la réussite à l'examen que du savoir-faire pédagogique réel. Cette dynamique engendre une dissociation progressive entre la compétence linguistique effectivement mobilisée dans les pratiques d'enseignement et la performance exigée dans un cadre évaluatif normé, renforçant ainsi le malaise émotionnel et identitaire vécu par de nombreux acteurs du système éducatif.

Les enseignants eux-mêmes peuvent se sentir déstabilisés par les exigences imposées.

Ces résultats s'alignent sur les travaux de Horwitz, MacIntyre et Shohamy : les tests standardisés peuvent devenir des dispositifs qui définissent la valeur du sujet, créant une pression identitaire difficile à gérer.

#### **Conclusion 5 : Il existe un besoin urgent de développer des modèles d'évaluation locaux, contextualisés et décolonisés**

Les trois experts interrogés proposent des alternatives cohérentes, étroitement ancrées dans les réalités éducatives et sociolinguistiques colombiennes. Leurs propositions s'orientent vers l'élaboration de référentiels nationaux contextualisés, conçus à partir des besoins locaux plutôt que de normes importées. Ils mettent également en avant le recours à des formes d'évaluation formative et continue, permettant d'accompagner les apprentissages sur la durée plutôt que de les réduire à une performance ponctuelle. Dans cette perspective, les projets authentiques occupent une place centrale, en favorisant

des situations de communication proches des usages réels et professionnels de la langue. Les experts soulignent par ailleurs l'importance de développer des dispositifs de certification interne au sein des institutions, capables de reconnaître les compétences linguistiques de manière plus accessible et équitable. L'ensemble de ces propositions repose enfin sur des approches fondées sur la compétence communicative locale, visant à valoriser les pratiques linguistiques effectives des enseignants et des apprenants, tout en rompant avec la logique uniformisante des examens standardisés internationaux.

Ces propositions répondent à l'appel de Walsh et Mignolo pour la création de savoirs pluriversels, non imposés, adaptés aux contextes socioculturels.

Cette étude montre qu'il existe des bases intellectuelles, pédagogiques et politiques solides pour envisager une transformation profonde du système d'évaluation linguistique en Colombie.

### **6.7 Conclusion générale**

Cette recherche conclut que l'usage du MCER et des tests standardisés internationaux en Colombie constitue un phénomène profondément façonné par des dynamiques de colonialité du savoir, d'exercice du pouvoir et de normalisation institutionnelle. Conformément aux apports théoriques de Quijano (2000) et de Mignolo (2007), les résultats montrent que ces modèles d'évaluation, produits dans des contextes eurocentriques spécifiques, opèrent comme des mécanismes de hiérarchisation linguistique et de légitimation culturelle qui positionnent les pays du Sud global dans une relation structurelle de dépendance.

En résonance avec la perspective foucauldienne du pouvoir-savoir (Foucault, 1975) et avec l'analyse critique de Shohamy (2001) sur l'impact politique des tests, cette étude révèle que les certifications internationales ne sont pas de simples outils techniques, mais qu'elles fonctionnent comme des dispositifs de contrôle social, de régulation professionnelle et d'homogénéisation des pratiques éducatives.

Bien que le MCER puisse être utile dans son contexte d'origine, son adoption mécanique dans le contexte colombien génère des tensions pédagogiques, académiques, sociales, professionnels, du travail et identitaires majeures. Les diplômés et les experts interrogés dénoncent des effets de dépendance institutionnelle, des obstacles économiques disproportionnés ainsi qu'un profond mal-être émotionnel lié à la pression certificative. Ces témoignages confirment les analyses de Fulcher (2015) et de McNamara et Roeber (2006), selon lesquelles les tests standardisés tendent à imposer des normes linguistiques décontextualisées qui ne reflètent ni les pratiques langagières locales ni les réalités professionnelles des enseignants colombiens.

L'étude a également montré, en cohérence avec la théorie du marché linguistique de Bourdieu (1970), que les certifications deviennent des formes de capital symbolique et économique déterminantes pour l'accès à l'emploi, renforçant ainsi des logiques de compétition, d'exclusion et de reproduction des inégalités. Les coûts extrêmement élevés des tests — parfois équivalents à près d'un salaire minimum ou plus — révèlent un système où l'évaluation linguistique se transforme en un marché lucratif, tel que l'ont déjà signalé des auteurs comme Soubelet (2020) et Hadji (2012).

Cependant, loin d'adopter une position uniquement critique, les participants proposent de manière claire, cohérente et profondément contextualisée des alternatives ancrées dans des perspectives décoloniales (Walsh, 2007 ; Grosfoguel, 2011) et dans une logique d'évaluation formative et émancipatrice (Perrenoud, 1998 ; Freire, 1970). Parmi ces alternatives émergent :

- ✓ La création d'un modèle d'évaluation national, interuniversitaire et économiquement accessible ;
- ✓ Des dispositifs de certification contextualisés tenant compte de la réalité colombienne ;
- ✓ Une reconnaissance accrue des pratiques langagières plurielles du pays ;
- ✓ Un déplacement vers des évaluations formatives, plus humaines et moins punitives ;
- ✓ La nécessité d'une plus grande transparence et d'une forte décolonisation épistémologique dans les systèmes certificatifs.

En définitive, l'étude démontre qu'il est non seulement possible, mais si nécessaire de construire un modèle d'évaluation linguistique colombien, juste, équitable, ancré dans les réalités locales et capable de reconnaître la pluralité des pratiques sociolinguistiques du pays. Ce modèle alternatif devrait s'affranchir des logiques extractivistes et hégémoniques des tests internationaux pour devenir un outil véritablement formateur, inclusif et souverain.

Ainsi, cette recherche rejoint les voix critiques d'auteurs tels que Shohamy (2001), McNamara (2006), Soubelet (2020) et Walsh (2009) et plusieurs plus, qui appellent à repenser l'évaluation linguistique dans une perspective éthique, contextualisée et décoloniale, elle ouvre la voie à un changement structurel essentiel pour le pays, dans lequel l'évaluation linguistique ne serait plus un instrument de domination ou d'exclusion, mais un moyen de valoriser les compétences réelles, l'identité professionnelle et la richesse linguistique, académique et culturelle de la Colombie.

## Références

- Ardila, J. (2015). *Educación en el contexto de la globalización y la estandarización*. Editorial UN.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación científica*. Editorial Episteme.
- Ayala, J., & Álvarez, J. A. (2005a). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7–26.
- Ayala, J., & Álvarez, J. A. (2005b). La dimensión sociopolítica del inglés como lengua global en el contexto de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4).
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bellassen, J. (2011). Is Chinese Europcompatible? Is the Common European Framework common? In *New Prospect for Foreign Language Teaching in Higher Education—Exploring the Possibilities of Application of CEFR* (pp. 23–31). WoLSEC.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bustamante, G. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia: Una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y Saberes*, 18, 33–44.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- CLACSO / Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Connell, R. W. (1993). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Consejo de Europa. (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*.
- Council of Europe. (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification*. Council of Europe Press.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *CEFR Companion Volume*. Council of Europe Publishing.

Council of Europe/Conseil de l'Europe. (s.f.). *Página oficial*. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. TESL-EJ Publications. <http://www.tesl-ej.org/books/davies.pdf>

De Zubiría Samper, J. (27 de julio de 2021). El contexto y el derecho a la educación en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/el-contexto-y-el-derecho-a-la-educacion-en-colombia/>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Durdella, N. (2019). *Qualitative dissertation methodology: A guide for research design and methods*. SAGE Publications.

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. SAGE Publications.

Fetterman, D. (2005). Conclusion: Conceptualizing empowerment evaluation in terms of sequential time and space. In D. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Principles in practice* (pp. 209–214). Guilford.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fulcher, G. (2015). *Re-examining language testing: An introduction*. Routledge.

Gardner, H. (1991). *The alternative to standardized testing*. Basic Books.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Retz.

- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala*, 12(18), 275–300.
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 496–504.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2539>
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity*, 1(1), 1–38.
- Hadji, C. (2012). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF Éditeur.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562.
- Hulatt, L. (2024). *What is cultural bias in testing?* The Examined Life. <https://theexaminedlife.net/what-is-cultural-bias-in-testing/>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Allyn & Bacon.
- Jutras, M., & Drouin, A. (2022). Comment tenir compte de la variación linguistique en classe? *Correspondance*, 27(5). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/comment-tenir-compte-de-la-variation-linguistique-en-classe/>
- Krashen, S. D., & Crawford, J. (Eds.). (2017). *Language and language education: The power of language in society*. Language Education Associates.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Leuro, R. (2013). L'évaluation du FLE: À la recherche d'une évaluation dialogique-émancipatrice. *Folios*, 37, 115–133.
- López, A., & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile*, 11(2).
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Martínez, M. (2013). *La investigación cualitativa en educación*. Editorial Trillas.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. Universidad de Sonora.  
[https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)

- McNamara, T. (2009). The socio-political impact of language assessment: The case of the language requirements for citizenship in Australia. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110222030.1>
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Wiley-Blackwell.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). Macmillan.
- Mignolo, W. (2000). Border thinking and the colonial difference. In *Local histories/global designs* (pp. 49–90). Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento. *Tabula Rasa*, 3, 47–72.
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity and the logic of coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). *L'éducation nationale en chiffres 2021*. <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 4904 de 2009*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-216551\\_archivo\\_pdf\\_decreto4904.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Del presupuesto nacional, el más alto es para la educación*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/>
- Mons, J. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Eurydice.
- Morrisette, J., Loye, N., & Legendre, M.-F. (2011). Autour du savoir-évaluer des enseignants. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34(3), 1–4.
- Navarrete, A. (2001). La enseñanza de lenguas extranjeras y el currículo escolar en Colombia. *Folios*, 23.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Heinemann.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. Peter Lang.
- Obama, B. (26 de octubre de 2015). *An open letter to America's parents and teachers: Let's make our testing smarter*. White House.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre teoría et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative. *Formation professionnelle suisse*, 4, 25–28.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 369–381.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Longman.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies. *Modern Language Journal*, 95(3), 418–429.
- Shohamy, E., & McNamara, T. (Eds.). (2009). *Language tests for citizenship, immigration and asylum*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Soubelet, D. (2020). *Évaluer en contexte globalisé: Enjeux, tensions et alternatives*. Presses Universitaires du Québec.
- Tardieu, C. (2013). Les tests de langues : une nécessité ? *Le Français dans le Monde*, 53, 67–79.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tochon, F. V. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 89–103.
- Tochon, F. V. (2011). Le savoir-évaluer como politique éducative. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34(3), 133–156.
- Torres-Martínez, S. (2009). *La enseñanza de lenguas en Colombia: Entre políticas y realidades* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Université d'Antioquia. (s.f.). *Página institucional*. <https://udea.edu.co/>
- Université Grenoble Alpes. (s.f.). *Diplôme approfondi de langue française (DALF)*. <https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/certification-11/certification-diplome-approfondi-de-langue-francaise-dalf-IYY76CFG.html>

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad del poder y descolonización. *Revista Sociedades*, 1(2), 16–23.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales*. Abya-Yala.
- Walsh, C., & Mignolo, W. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Wandersman, A., Duffy, C., Rivlin, V., & Saul, J. (2005). The principles of empowerment evaluation. In D. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Principles in practice* (pp. 27–41). Guilford.

# Cuestionario para egresados en lenguas extranjeras

## Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras UPN

Percepciones, experiencias y opiniones sobre los exámenes estandarizados internacionales (DELTA, DALF, TOEFL, IELTS...etc.), así como su impacto en los ámbitos académico, profesional y social de la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

\* Obligatoria

### Información general

La información es extremadamente confidencial, la siguiente información es solo para fines de investigación internos, toda la información no se compartirá externamente.

1. **Nota ética:** La participación en esta encuesta es completamente voluntaria. Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima, y se utilizarán únicamente con fines académicos e investigativos. Al enviar este formulario, la persona participante manifiesta su consentimiento informado para participar en la investigación. \*

Estoy de acuerdo

No estoy de acuerdo

2. Nombres y Apellidos: \*

3. Correo electrónico, e-mail: \*

4. Género \*

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Prefiero no decir

5. Edad \*

- 18 - 25
- 26 - 35
- 36 - 45
- 46 - 55
- > 55

6. ¿Cuál es el nivel de educación más alto que ha completado? \*

- Título de licenciatura
- Título de maestría
- Título de doctorado
- Otras

7. Universidad de la cual se graduó (Pregrado): \*

- Universidad Nacional de Colombia
- Universidad Pedagógica Nacional
- Universidad de los Andes
- Pontificia Universidad Javeriana
- Universidad de Antioquia

8. Título obtenido en pregrado: \*

Licenciatura en lenguas extranjeras

Filología e idiomas

9. ¿Tiene un título de maestría o doctorado en un área vinculada con la enseñanza o el aprendizaje de lenguas extranjeras? Si su respuesta es sí, por favor indique el nombre del programa y la universidad donde lo cursó. \*

10. ¿Actualmente ejerce como docente de lenguas extranjeras? \*

Sí

No

**Contexto académico**

11. ¿Su universidad exigió la presentación de un certificado oficial de idioma (obtenido mediante un examen estandarizado) como requisito para graduarse? \*

Sí

No

12. ¿Se requirió un certificado oficial de idioma para su admisión a un programa de posgrado?  
\*Opcional en caso de haber cursado un posgrado relacionado con lenguas extranjeras.

Sí

No

13. Durante su formación universitaria, recibió preparación específica para aprobar exámenes estandarizados (DELTA, DALF, TOEFL, IELTS, etc...)? \*

Sí

No

No recuerda

14. De 0 a 10, qué tanto considera que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) influye en su práctica docente? \*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada

Demasiado

## Contexto laboral y profesional

15. Según su experiencia, ¿Qué tan importante considera el certificado oficial de lengua extranjera como requisito para acceder a un puesto de trabajo como docente de idiomas? \*

	Extremadamente poco importante	Un poco importante	Neutral	Algo importante	Extremadamente importante
Tener certificación oficial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al aplicar a una vacante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante el proceso de selección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al iniciar en el puesto de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exigencia del empleador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como logro personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar hoja de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para acceder a una beca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Si el certificado oficial de lengua extranjera ha sido un requisito para acceder a un empleo, indique el nivel exigido: \*

- A1-A2
- B1-B2
- C1-C2

17. ¿Su institución actual o empleador, exige una certificación oficial de lengua extranjera? \*

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Tenerla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debe estar vigente (dos años máximo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. En caso de no contar con una certificación o que no esté vigente, su empleador le ha otorgado un plazo específico para obtenerla? \*

Sí

No

## Percepciones sobre las pruebas estandarizadas internacionales

19. Para aprobar un examen estandarizado de lengua extranjera (DELTA, DALF, TOEFL, IELTS, etc.), considera que es suficiente: \*

- Las competencias lingüísticas generales en la lengua extranjera
- El dominio de estrategias y formatos específicos del examen
- Una combinación de ambos factores

20. ¿Considera que las pruebas estandarizadas reflejan con precisión el nivel real de competencias lingüísticas de los candidatos? \*

- Sí
- No
- Parcialmente

21. ¿A su juicio, la obligatoriedad de estos exámenes obedece a una influencia de tipo eurocéntrica, nortecéntrica o colonial en el contexto colombiano? \*

- Sí
- No
- No está seguro(a)

22. ¿Cree que el contenido o los temas de las pruebas estandarizadas pueden reproducir estereotipos culturales o lingüísticos? \*

- Sí
- No
- No lo sabe

23. ¿Considera que las pruebas estandarizadas favorecen a ciertos grupos sociales o culturales sobre otros? \*

- En gran medida
- En cierta medida
- Poco
- Nada

24. ¿Piensa que la existencia de estas pruebas influye en la manera en que se enseñan y se evalúan las lenguas extranjeras en Colombia? \*

- Sí
- No
- Parcialmente

25. En caso de respuesta afirmativa, ¿En qué medida?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nada Mucho

26. ¿Considera que las pruebas estandarizadas contribuyen a reproducir desigualdades educativas entre distintos contextos socioeconómicos? \*

- Sí
- No
- No lo sabe

27. ¿Considera que las pruebas estandarizadas de lengua extranjera pueden generar desigualdades laborales entre los docentes, según su contexto institucional o socioeconómico? \*

- Sí
- No
- No lo sabe

28. ¿Considera que la exigencia de certificaciones oficiales de lenguas extranjeras puede limitar el acceso a oportunidades laborales para algunos docentes según su contexto socioeconómico? \*

- Sí
- No
- No lo sabe

29. ¿Cree que la validez temporal y el costo de los exámenes estandarizados pueden generar desigualdades en la elegibilidad, permanencia o ascenso laboral de los docentes de lenguas extranjeras? \*

- Sí
- No
- No lo sabe

## Opiniones y propuestas

30. ¿Qué aspectos positivos identifica en las pruebas estandarizadas internacionales? \*

31. ¿Qué problemáticas o limitaciones considera que generan estas pruebas en el contexto colombiano? \*

32. ¿Qué alternativas considera viables para evaluar las competencias lingüísticas de manera más equitativa y contextualizada? \*

---

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms

### **Annexe 3. Guide d'entretien – Professeurs experts**

(Confidentiel / Non confidentiel\*)

\*Cocher selon le statut défini lors du consentement.

#### **Introduction de l'annexe**

Le présent guide d'entretien a été utilisé pour recueillir les perceptions, connaissances, expériences et opinions de professeurs experts en langues étrangères concernant l'usage des tests standardisés et des certifications internationales basées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Les questions ont été conçues conformément aux objectifs de la recherche et visent à explorer trois axes principaux :

1. Connaissances préalables,
2. Expériences personnelles,
3. Opinions critiques et suggestions.

L'entretien a été mené de manière semi-structurée, permettant aux participants de développer librement leurs réponses tout en respectant une orientation thématique claire.

#### **I. Questions de connaissances**

##### **1. Perception générale des cadres et examens standardisés**

Quand vous écoutez : *Cadre européen commun de référence pour les langues et examens standardisés*, quelles sont les pensées que cela vous génère?

## **2. Connaissances sur le DALF et son contexte d'usage en Colombie**

Qu'est-ce que vous connaissez sur le Diplôme approfondi de langue française (DALF) au contexte académique et d'emploi colombien pour les enseignants de Français Langue Étrangère?

## **II. Questions sur l'expérience**

### **3. Expérience personnelle avec les examens standardisés**

Quelle est votre expérience personnelle avec les épreuves standardisées (DELF, DALF, IELTS, TOEFL...etc.)?

### **4. Exigences institutionnelles dans votre contexte universitaire**

Dans le contexte académique dans lequel vous travaillez, quelles sont les exigences autour de démontrer un niveau de langue étrangère, selon le CECRL, à travers des examens standardisés pour vous et vos étudiants?

## **III. Questions d'opinion**

### **5. Opinion sur l'exigence de certificats officiels dans trois cas académiques**

Qu'est-ce que vous pensez sur l'exigence d'un certificat officiel de niveau de langue étrangère pour chacune des trois raisons académiques suivantes :

- a.** Obtenir un diplôme en langues étrangères en Colombie.
- b.** Atteindre la Resolución número 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional para los programas de licenciatura en el país.
- c.** S'inscrire dans un programme d'études supérieures en Colombie.

## **6. Opinion sur l'exigence pour les enseignants de langues étrangères**

Considérez-vous qu'il soit approprié qu'un certificat de langue officielle s'exige aux enseignants de langues étrangères, dans la majorité des offres d'emploi liées à leur métier, dans le contexte colombien, en lui donnant une importance encore plus grande que celle du diplôme universitaire d'enseignement ?

## **7. Question de clôture**

Souhaitez-vous ajouter quelque chose pour finir cet entretien ?