

*Cahiers du
plurilinguisme européen*

Les cahiers du GEPE

**Cahiers du plurilinguisme
européen**

ISSN : 2970-989X

1 | 2008

L'analyse des pratiques
d'évaluation des politiques
linguistiques : une entrée pour
l'étude des politiques
linguistiques ?

La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ?

The labelling of the French FFL centers. Language 'policy' or 'police'?

Yannick Lefranc

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=175>

DOI : 10.57086/cpe.175

Electronic reference

Yannick Lefranc, « La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? », *Cahiers du plurilinguisme européen* [Online], 1 | 2008, Online since 01 janvier 2008, connection on 08 novembre 2023. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=175>

Copyright

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ?

The labelling of the French FFL centers. Language 'policy' or 'police'?

Yannick Lefranc

OUTLINE

1. Des allant-de-soi professionnels
2. Le processus de labellisation
 - 2.1. Décisions et objectifs
 - 2.2. Mise en place
 - 2.3. L'existant : critiqué d'en haut comme d'en bas
3. Le dispositif d'évaluation : politique et police
 - 3.1. Politique linguistique
 - 3.2. Police, politique et *management* linguistiques
 - La problématique de Rancière
 - L'autoritarisme et/ou l'incitation ?
 - Pas de discussion ?
 - « Comment l'évaluation vous change » : intérioriser par l'exercice pratique
4. Quand l'usage des outils instrumentalise leurs utilisateurs
 - 4.1. Une technologie (de pouvoir)
 - 4.2. Quand le guide est un outil
5. Les enseignements des entretiens
6. Une évaluation centrée sur le personnel ?

TEXT

1. Des allant-de-soi professionnels

- 1 L'ambition de cet article n'est pas de donner le tableau parfaitement adéquat de la politique linguistique telle qu'elle se manifeste dans le processus de labellisation des centres de français langue étrangère (dorénavant FLE) en France. Elle est, plus modestement, d'interroger la doxa techniciste et managériale qui a gagné la didactique du FLE (Lefranc, 2008a) et de penser au-delà du cadre « professionnel » des discours « opératoires » des documents de la labellisation, en les

confrontant à d'autres discours recueillis auprès de formateurs et d'étudiants (porteurs d'opinions, de vécu empirique mais aussi de données factuelles). Dans une perspective dialogique, j'espère ainsi contribuer à un libre examen critique qui aide à se décentrer en se distanciant des *a priori*, opinions, schémas et hypothèses courants ou pas, avec leurs effets d'aveuglement et d'évitement.

- 2 Les interrogations et les analyses seront conduites avec des outils conceptuels empruntés notamment à Bourdieu (*habitus*), Foucault (dispositif, technologie de pouvoir), Haudricourt (technologie) et Rancière (police, émancipation, politique). Ils m'aideront à éclairer les pratiques de la culture procédurale et normative des organisateurs, pratiques dont la diffusion et l'efficacité dépendent de la participation active des membres des centres : la « communauté » des directeurs, responsables, enseignants, personnel administratif et étudiants.
- 3 Les procédures techniques des experts se donnent comme neutres, a-idéologiques, donc comme non discutables. En même temps, les énoncés qui les escortent rappellent indirectement leurs destinataires à l'ordre, en sous-entendant (illocutoirement) et réactivant (perlocutoirement) leurs obligations de rigueur et de professionnalisme¹. Une interrogation des discours et des actions qui les réinscrit dans leur contexte social, et institutionnel, rompt de fait avec les paroles officielles. Et avec les « légendes d'accompagnement » de l'imagerie moderniste qu'elles évoquent, quand elles présentent les réformes comme *taken for granted*. La recherche doit justement s'arrêter sur ces « allant-de-soi », les prendre au sérieux et les étudier, comme l'ont fait chacun à leur manière les ethnométhodologues, Bourdieu et la psychanalyse. Exercer son droit au libre examen de la labellisation, de ses discours, de ses opérations et de ses conséquences pratiques effectives ou probables, a donc une portée nécessairement critique : non seulement au sens académique d'un questionnement et d'une analyse du fonctionnement et de la signification de la labellisation, mais aussi au sens, plus « négatif », du dévoilement de ce que ses promoteurs escamoteraient plus ou moins sciemment.
- 4 Je tenterai d'éviter plusieurs travers : le théoricisme, qui fait l'impasse sur les expériences interpersonnelles vécues au travail (« les histoires de boulot ») ; le technicisme, qui réduit l'organisation de l'audit à un système d'action mécanique, homogène, circonscrit à ses opérations

concrètes « micro », et qui prive le phénomène de sa dimension socioculturelle conflictuelle ; et j'éviterai d'en rester à des histoires personnelles et des péripéties bureaucratiques dispersées qui ne seraient pas inscrites dans le programme économique de rationalisation de la didactique, et qui ne seraient pas articulées aux enjeux, sérieux et graves, du changement « des habitudes » : du remodelage des gens. Je vais donc m'efforcer de penser la gestion de l'évaluation des centres comme une politique linguistique qui est aussi une économie politique du français. Et j'intégrerai des données qui paraissent hors sujet : les effets de la labellisation sur les conditions de travail des enseignants².

- 5 Ma recherche s'appuie sur des documents officiels, mais aussi sur des écrits de professionnels du FLE (responsables de groupements de centres, enseignants syndicalistes, membres d'associations), dont certains ont pris part aux Assises du FLE-FLS (26 janvier 2005) puis aux États généraux (16 et 17 janvier 2006). J'ai pu également recueillir les propos de plusieurs enquêtés (un responsable de centre, des formateurs, d'anciens étudiants) lors d'entretiens semi-directifs au café ou par téléphone.

2. Le processus de labellisation

2.1. Décisions et objectifs

- 6 Dans un marché aujourd'hui très concurrentiel où la langue française est en compétition avec l'anglais mais aussi avec l'espagnol et parfois avec l'allemand, les centres de FLE ne donneraient pas d'informations assez précises et n'éclaireraient pas suffisamment les étudiants étrangers ni les postes diplomatiques français sur la qualité effective des formations et de l'accueil proposés. Dans ce « "marché de la langue", qui est un des rares secteurs des sciences humaines à garantir un "profit" non négligeable » (Santacroce, 2005), les centres publics, privés ou associatifs accueillent en France « un public majoritairement composé d'étudiants aux moyens financiers importants » (Maréchal, 2005). Selon Santacroce, ex-directeur d'un centre universitaire de FLE, « la réalité sociale des centres de langue privés est bien plus élitiste encore qu'à l'université, les droits d'inscription très

élevés assurant une sélection stricte et immédiate » (Santacroce, 2005).

- 7 Un document ministériel daté du 7 février 2005, présente la synthèse des « Principales mesures décidées pour l'attractivité » de la France lors d'un séminaire gouvernemental. Il s'agit d'attirer les « meilleurs étudiants étrangers » « à fort potentiel », les meilleurs chercheurs, ainsi que les cadres et les dirigeants des sociétés internationales. Les universités françaises sont invitées à candidater pour l'« obtention des standards internationaux qui font référence en matière d'enseignement supérieur ». En provenance notamment des pays émergents « à fort potentiel » (Chine, Inde, Turquie, etc.), les étudiants que doivent attirer les « filières stratégiques », les domaines et champs disciplinaires « prioritaires », doivent être assurés de la bonne qualité de leurs formations, c'est pourquoi « un label-qualité sera attribué aux meilleurs programmes d'enseignement en France dans les filières à forte composante internationale ».

2.2. Mise en place

- 8 Après le Royaume-Uni et l'Espagne, le gouvernement français a décidé de créer en 2004 un label « Qualité français langue étrangère » destiné à améliorer la « lisibilité » de « l'offre française des cours de langue ». Fondé sur une démarche « d'assurance qualité », le processus de labellisation respecte les normes internationales ISO³ sur le modèle de l'évaluation des entreprises et des services publics appelé « *Quality Management System* ». Selon Le Ninan, qui participe au processus de labellisation, les définitions de la qualité contiennent « les notions de besoins, d'objectifs d'apprentissage (cohérents avec les besoins) et de moyens, tant humains que matériels, à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs et donc satisfaire les besoins » (Le Ninan, 2005). Enfin, « pour être de qualité, un système de formation doit être efficace » (Gérard, 2001, cité par Le Ninan et Cuq, 2006). On voit ici comment les discours qui expliquent la démarche empruntent le langage de la rationalité technique, voire des « recettes industrielles » (Granger, 1993 : 23). Les initiateurs de la labellisation sont partis d'une évaluation de la situation qui identifie un problème : l'incertitude sur la qualité des services fournis par les centres de FLE. Puis ils ont

avancé une solution : des audits des centres fondés sur les indicateurs de la « démarche qualité ».

- 9 Le label est délivré par une commission interministérielle composée des représentants de plusieurs ministères : Éducation nationale (direction de l'Enseignement supérieur), Affaires étrangères (MAE), Culture et communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France : DGLF). La commission a demandé au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP) de se charger du dispositif d'évaluation qui vise à améliorer « la qualité des services ». Selon le *Guide du centre candidat*, le rôle de la commission est de « superviser la procédure de labellisation ; de valider les outils, les procédures et les processus ; d'analyser les dossiers instruits par le CIEP ; de délivrer le label aux centres de français langue étrangère s'étant engagés de façon volontaire dans la démarche de labellisation et ayant fait l'objet d'un audit sur site ».
- 10 A cette entité institutionnelle s'ajoute un Conseil d'orientation qui réunit un représentant du MAE, un représentant du MEN, quatre personnalités et deux auditeurs désignés par les trois ministères, mais également les représentants de six groupements professionnels de centres de FLE publics et privés (centres universitaires, Alliance française, groupement professionnel FLE.fr, etc.). Ce conseil a pour fonction « d'accompagner la démarche de labellisation et de proposer à la commission interministérielle d'éventuelles adaptations des outils, des procédures et des processus » (*Lettre de mission*). Parmi les 160 centres privés et 28 centres universitaires publics, le CIEP devait auditionner 60 centres en 2007 et 40 en 2008 (prévisions recueillies début 2007). Sur la base du volontariat, les organismes évalués doivent participer aux frais de la labellisation au prorata de leur chiffre d'affaires. Les centres qui auront satisfait aux critères obtiendront un label de l'État et ils figureront dans le répertoire officiel édité par le MAE. Ce document assurera la promotion des organismes labellisés auprès des ambassades et des consulats français, qui devraient ainsi disposer de données plus fiables pour leurs actions de coopération linguistiques et éducatives (stages de langue et envois de boursiers en France).
- 11 Précisons que les directeurs et responsables des centres de FLE ont été associés à la démarche à travers leurs représentants au Conseil

d'orientation, mais aussi lors de réunions d'informations et grâce à des échanges de courrier où le référentiel de labellisation a été présenté et discuté. C'est ce qui a conduit le CIEP à alléger le dispositif : le dossier d'auto-évaluation remis aux centres repose désormais sur 26 indicateurs « critiques » (désignant les conditions à remplir obligatoirement) au lieu des 110 exigés auparavant. Signalons cependant que, dans une lettre ouverte envoyée à la DGLF, quatre des cinq représentants des organismes professionnels siégeant au conseil d'orientation ont protesté contre le manque d'informations et de réponses à certaines de leurs questions, et qu'ils ont remis en cause le critère de tarification des frais d'audit payables par le centre candidat (*i.e.* le principe « les centres les plus riches doivent payer plus »). Enfin, ils ont protesté contre les limites de l'audit, qui ne porte pas sur les formations pédagogiques destinées aux enseignants de FLE étrangers (mission centrale de nombreux centres privés).

- 12 Outre les groupements professionnels invités aux réunions d'information des ministères et aux séances du conseil d'orientation, d'autres acteurs sociaux sont intervenus pour débattre publiquement de la labellisation. Le 20/11/2006, le président du CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) a proposé d'ouvrir une discussion « sur le fond et la forme » de la labellisation, et il a soutenu le droit des formateurs des centres à « contester » collectivement les items du référentiel « concernant les formations et les enseignements », comme à « refuser la présence d'auditeurs dans les cours de langue ». Parallèlement, le syndicat CGT, dans une déclaration, a remis explicitement en cause les principes et la logique du processus de labellisation, qu'il rattache aux décisions du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000, et qui, selon lui, va notamment « exacerber la concurrence » entre tous les acteurs du FLE, accentuer la polarisation entre établissements « ghettos » et « prestigieux », renforcer « le contrôle et la surveillance des formateurs », etc.

2.3. L'existant : critiqué d'en haut comme d'en bas

- 13 L'opinion selon laquelle il est nécessaire d'améliorer le fonctionnement des centres et la qualité de la formation est également partagée

par de nombreux formateurs et étudiants. Selon l'enseignant du centre X que j'ai interrogé (voir *infra*), si les membres du personnel se disent parfois « démotivés » beaucoup semblent prêts à essayer autre chose. Les formateurs et les étudiants de FLE interviewés critiquent la qualité de la formation de certains centres publics et privés. Des enseignants soulignent que :

- les organismes recrutent trop souvent des formateurs sans qualification FLE ;
- les bâtiments n'offrent pas toujours de lieu où les apprenants et les professeurs puissent se rencontrer et échanger en dehors des cours ;
- les réunions pédagogiques sont rares, elles portent essentiellement sur les examens ou les évaluations et, lorsqu'elles existent, elles ne sont pas payées.

14 Des étudiants affirment que la qualité des services laisserait parfois à désirer :

- les étudiants les plus réservés seraient souvent négligés par les formateurs. On ne ferait attention qu'à ceux qui osent parler ;
- les secrétaires seraient souvent désagréables avec eux ;
- à part l'enseignant, les étudiants ne rencontreraient pas d'autres Français. En cours comme dans le centre ils se retrouveraient finalement entre étrangers.

15 Significativement, ces critiques d'en bas correspondent à plusieurs des 110 indicateurs du référentiel du *Guide du centre candidat*. Ce document se préoccupe en effet des intérêts des étudiants-clients qui doivent être convenablement accueillis, accompagnés dans leurs démarches et soutenus individuellement dans leur apprentissage, sur la base d'un enseignement transparent et cohérent qui réponde à leurs besoins (cf. Annexe 1). Le référentiel prend également en compte les intérêts du personnel non-enseignant : Indicateur L 22 : « Le personnel administratif et technique dispose de l'équipement nécessaire (meubles, ordinateurs équipés de logiciels, copieurs, outillage...) pour effectuer son travail dans de bonnes conditions. ». Enfin divers indicateurs de qualification, de conditions de travail, de formation continue, de participation à la marche du centre, etc. attestent que le guide se préoccupe de la situation des formateurs (cf. Annexe 2).

16 Convenons que les évaluations d'en haut lèvent parfois le voile sur une mauvaise organisation de l'apprentissage et sur un manque de compétence de la part des formateurs. Le discours critique des syndicalistes sur la « modernisation » des centres peut tout à la fois viser

juste et masquer les points faibles du personnel. Il arrive en effet que le fonctionnement des centres et le travail des formateurs donnent prise aux diagnostics critiques et aux corrections « douloureuses ».

3. Le dispositif d'évaluation : politique et police

- 17 La nécessité pratique de vérifier la bonne qualité de l'enseignement / apprentissage, donc d'évaluer et de contrôler les activités des centres semble raisonnablement s'imposer. Mais à quelle évaluation et à quel contrôle a-t-on ici affaire ? Quels en sont les objectifs réels, manifestes (*overt*) et latents (*covert*) ? Selon quelle démarche compte-t-on les atteindre ?

3.1. Politique linguistique

- 18 Comment situer le processus de labellisation par rapport à la notion de « politique linguistique » ? Si cette évaluation n'intervient pas directement sur le type de langue ni sur les « moyens linguistiques » (Bakhtine) à apprendre, les formes verbales du système de la langue française, elle cherche bien à influencer sur les conditions institutionnelles de la diffusion du français aux étrangers en France et sur le maintien de son statut de langue « nationale-internationale » (Balibar, 1985).
- 19 De plus, la politique linguistique apparaît bien ici comme « l'apanage de l'État » (De Robillard, 1997 : 230), même si les ministères convient les groupements d'organismes de formations à des réunions d'information et les associent aux séances du Conseil d'orientation. Dans un premier temps, je qualifierai donc la labellisation de « politique » parce qu'elle est due à l'initiative du gouvernement. Les autorités françaises ont décidé de demander à des institutions subordonnées (le CIEP, les centres de FLE publics) et à des partenaires (les centres privés) de réaliser le projet ministériel. Comment obtenir l'accord et la participation des centres ? En les contraignant et/ou en les incitant à collaborer (voir *infra*).
- 20 Dans la logique bureaucratique de l'« oligarchie libérale » (Castoriadis, 1996), les mesures pratiques de l'évaluation ne peuvent être com-

prises en dehors du pouvoir des uns sur les autres, et des contre-pouvoirs plus ou moins faibles des seconds sur les premiers⁴. Le dictionnaire de didactique du FLES (Cuq, 2003) montre que le vocabulaire de l'organisation linguistique réserve le trait sémantique « politique » à « politique linguistique », expression qui renvoie aux objectifs généraux d'un État ; en revanche il en prive les termes « planification » et « aménagement linguistique », qui désignent des opérations « techniques » de programmation et de réalisation concrètes des objectifs. Significativement, la division entre les opérations politiques de conception / décision et les opérations d'exécution conduit à l'idée que la politique linguistique n'est pas l'affaire des citoyens d'en bas, notamment des enseignants de terrain. L'usage du terme d'« aménagement linguistique », plus technique et plus concret, permet de dépolitiser la question de l'organisation linguistique : c'est une notion-écran, dont la neutralité euphémisante bloque l'évocation des rapports de forces sociaux, des conflits et des dominations. Comme l'a écrit Bakhtine, le sémantisme des mots est chargé d'idéologie, et je décèle une continuité idéologique oligarchique dans la suite dépolitisante « politique-planification-aménagement linguistiques ».

3.2. Police, politique et *management* linguistiques

La problématique de Rancière

- 21 Le philosophe propose plusieurs notions qui aident à mieux articuler des phénomènes disjoints par la pensée académique commune et à mieux appréhender la complexité des phénomènes d'organisation du travail. S'il utilise le mot « police », ce n'est « pas seulement au sens de la répression, du contrôle social, mais de l'activité qui organise le rassemblement des êtres humains en communauté et qui ordonne la société en termes de fonctions, de places et de titres à occuper » (Rancière, 1999). Dans cette perspective, les opérations pratiques et techniques de la labellisation ne peuvent être séparées de la domination et de la hiérarchie sociales : de la distribution inégale des positions et des pouvoirs, du classement des humains. C'est la dimension « policière » de ces opérations, même si elles ne s'y réduisent pas.

- 22 L'« administration » des choses et des gens est à deux faces. Inégalitaire, la gouvernance courante, avec sa distribution entre décideurs et exécutants, experts et non experts, serait « policière » car « le principe de la “police” a toujours consisté à partager l'humanité entre ceux qui “savent” et ceux dont on dit qu'ils manifestent simplement du mécontentement, de la fureur, de l'hystérie, que sais-je encore ? » (Rancière, 1999). Mais l'organisation est travaillée par « un autre processus, celui de l'égalité. Il consiste dans le jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui et par le souci de le vérifier : le nom le plus propre à le désigner est celui d'“émancipation”. Ce qu'on appelle la politique est en fait l'affrontement constant de ces deux processus, une lutte pour dire ce qu'est la “situation” même » (Rancière, 1999)⁵. Autrement dit, la politique serait le dépassement de la police créé par la dynamique de la confrontation police / émancipation. L'auteur de *La méésentente* précise : « la politique n'est ni la domination ni la gestion, mais [...] elle définit une activité excédentaire par rapport à leur logique. La politique commence avec l'existence de sujets qui ne sont “rien”, qui sont en excès sur tout compte des parties de la population » (Rancière, 1999).
- 23 Alors que la « police » est un système qui s'exerce sur des gens qui n'ont pas voix au chapitre et qui doivent mettre en pratique ce que les décideurs et les experts ont programmé, la « politique » est une dynamique sociale où les individus réalisent, par leur lutte de sujet politique, le droit de débattre publiquement d'une décision, d'un projet, d'une réforme, etc. Contre le (dé) classement « policier » qui distingue les compétents et les élites des incompetents et des masses, la « politique » active les rapports sociaux en ouvrant la collectivité au processus d'égalisation des pouvoirs et des dignités. Par-delà les méandres de sa mise en œuvre, par-delà le technicisme et le professionnalisme affichés et administrés, le processus de labellisation ne saurait échapper à la tension entre la « police » et l'« émancipation ». La « politique » apparaîtra chaque fois que les opérations d'évaluation décidées par les autorités seront publiquement discutées par ceux qu'elles ont tendance à cantonner dans des rôles de simples exécutants : « citoyens passifs » qu'on informe en leur expliquant la nécessité des mesures, selon une « pédagogie » qui institue performativement le partage entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.

L'autoritarisme et/ou l'incitation ?

- 24 La démarche de labellisation ne paraît pas avoir été imposée autoritairement : les centres y ont été incités. Comme le rappelle la « lettre de mission au directeur du CIEP », les groupements professionnels de FLE ont été invités à plusieurs réunions d'information (voir *supra*). En septembre 2005, ils ont d'abord été associés « à l'élaboration des outils et à la définition des procédures et des processus », lors d'une phase préparatoire animée par le CIEP et un comité d'experts où l'on a présenté le référentiel des 110 critères, dont les 26 « critiques ». Dans un deuxième temps, les ministères ont mis en place « un dispositif qui prend en compte les observations exprimées tout en respectant l'esprit et les procédures de la démarche d'assurance qualité engagée » (*idem*). Après quoi, les outils révisés ont été examinés par les représentants des groupements professionnels des centres lors d'une « nouvelle concertation ».
- 25 Après avoir souligné que « la labellisation est utile et nécessaire », la conclusion du compte rendu de la réunion du Conseil d'orientation du 14/09/2006 déclare que « pour servir au mieux les centres de français langue étrangère en France, il est essentiel que les groupements professionnels y adhèrent pleinement ». La réussite du processus repose donc sur l'implication et la participation actives des professionnels du FLE : celles des représentants des groupements professionnels, des responsables des centres, comme celles des personnels enseignants et administratifs. C'est en auto- et inter-évaluant leurs performances que les membres des centres feront corps avec l'entreprise de labellisation.
- 26 S'il n'est pas autoritaire, le processus n'en est pas moins contraignant. En instaurant un label national, les ministères distinguent les centres de qualité des autres : seuls les premiers pourront bénéficier d'une promotion nationale et internationale. C'est, par un acte de langage indirect d'intimidation, faire pression sur les organismes pour les inciter à participer, « de leur plein gré », à la « démarche qualité ». En effet, tout comme les centres dont l'audit aura été négatif, ceux qui auront refusé de collaborer à leur évaluation se retrouveront marginalisés par rapport à ceux qui auront satisfait aux critères de la labellisation.

- 27 Plus stratégiquement, l'enjeu principal ne serait-il pas d'obtenir la participation active des responsables des centres de FLE publics et privés ? Soulignons d'abord que la pression directe exercée sur les directeurs des centres est loin d'être nulle. A la différence des enseignants qui ont le droit de refuser d'être inspectés, les gestionnaires ne peuvent fuir leurs responsabilités et leur action est directement évaluée : Indicateur G 14 : « Il existe un pilotage de la gestion. Il utilise des outils adéquats (tableaux de bord...) » ; Document G 14 : « Tableaux de bord ». Il est vrai que, suivant les lois de la pesanteur sociale, l'État exerce une pression sur les directions qui ont la possibilité de la répercuter sur leur personnel. Tout se passe comme si les directions étaient tacitement invitées à « faire » elles-mêmes « le ménage »⁶ dans leurs centres et parmi leur personnel.

Pas de discussion ?

- 28 La dimension « politique » de la labellisation s'avère bien réduite. Pour commencer, contrairement à l'idéal libéral des contre-pouvoirs, le dispositif n'a pas prévu de contre-audit qui mesurerait le coût humain des pressions vécues par le personnel, du pré-audit à l'audit. Les salariés ne sont pas autorisés à évaluer l'évaluation, même par l'intermédiaire de leurs syndicats.
- 29 Qu'est-ce qui est discutable et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Les documents consultés, notamment les échanges de courrier entre les représentants de l'État et ceux des groupements professionnels, montrent que les partenaires doivent accepter le cadre de la démarche qualité, ou plutôt sa formule ministérielle. Les pouvoirs publics ont souligné qu'elle n'était pas discutable, ni avant, ni pendant, ni après l'audit : participer au processus d'évaluation, c'est renoncer à remettre en cause « l'esprit et les procédures de la démarche d'assurance qualité engagée ». De même « la puissance publique ne peut transiger » sur le fait que le coût de la labellisation par les Centres candidats « ne saurait être assuré par le contribuable » ; en échange, les organismes labellisés bénéficieront d'une promotion officielle gratuite.
- 30 Le dispositif offre quand même quelques recours. Le processus de labellisation a prévu une « procédure d'appel portant sur la décision de la commission ministérielle de labellisation » (voir Annexe 3). Cette

procédure d'appel permet au centre de discuter la non-attribution ou le non-renouvellement du label, et une rubrique du guide intitulée *Foire aux Questions* explicite ce point. Cependant le guide tient à rappeler les règles du jeu : « Les valeurs que le Centre s'est attribuées à l'issue de son auto-évaluation peuvent être soit maintenues, soit modifiées par les auditeurs, au vu des documents qu'ils auront examinés, des entretiens qu'ils auront eus avec les personnels, et des observations des activités de ceux-ci. Les auditeurs peuvent également considérer qu'un indicateur jugé non pertinent par le Centre est selon eux pertinent, et qu'il doit donc être pris en compte ». C'est l'État qui a le dernier mot.

- 31 Au lieu de passer par des réunions où l'on discuterait sur le fond, sur la logique managériale, et où les intérêts des clients, mais aussi ceux des salariés seraient représentés – au risque d'explicitier en contrepoint les intérêts des décideurs –, les autorités préfèrent avancer derrière les mesures d'aménagement linguistique. La réorganisation des choses se charge de réorganiser les gens poussés par la force des choses.

« Comment l'évaluation vous change » : interioriser par l'exercice pratique

- 32 Miller et Milner (2004) ont commenté ainsi un récent projet gouvernemental visant à évaluer les praticiens de la psychanalyse : « Matériellement, ce qui se passe dans l'évaluation n'a strictement aucune importance, soyez-en persuadés. Les montagnes de paperasses qu'ils font remplir aux services qu'ils occupent, qu'ils monopolisent, elles ne servent à rien, à rien du tout, qu'à installer, affirmer, afficher, célébrer un pouvoir, celui de l'administration accréditante, classe de fond en comble parasitaire. [...] Mais évidemment, entre-temps, on aura mis tout un petit peuple au travail de gratter son auto-évaluation – ce qui n'est pas sans faire penser à la pratique de jadis, quand on faisait écrire au sujet son autocritique et son autobiographie, que l'on conservait dans les archives. Obtenir du sujet l'aveu de ses péchés, qu'il s'incrimine lui-même, qu'il dénonce de lui-même ses penchants criminels, sa petite jouissance imbécile, c'est en effet l'injonction éternelle de la bureaucratie, du savoir en position de maître. Cette forme de domination ne peut s'accomplir que dans le consentement

du dominé. » (*id.* : 57-58). Si le phénomène décrit par Miller et Milner est caractéristique de notre surmodernité techniciste, bureaucratique et occupationnelle, je pense néanmoins que les informations des « paperasses » accumulées, commodément informatisées, ont une utilité non seulement symbolique mais très pratique. Elles servent à qui de droit, c'est-à-dire aux plus forts. Grâce à la distance technique créée par l'usage des outils d'évaluation, les experts et les décideurs mais aussi les responsables des centres pourront plus sereinement restructurer leur organisme, et sélectionner et/ou licencier du personnel.

- 33 Une idée hante l'Europe de la didactique des langues : « c'est l'évaluation qui détermine la formation, et c'est par elle que l'on pourra améliorer les apprentissages ». Par exemple, en rationalisant l'évaluation on incitera les enseignants, désormais habitués à s'auto-évaluer, à modifier leurs manières de travailler. Un des acteurs nationaux de l'aménagement linguistique a d'ailleurs reconnu qu'un des objectifs de l'évaluation était de pousser les formateurs à changer leurs pratiques d'enseignement (communication personnelle)⁷.
- 34 La labellisation revêt une dimension anthropologique. L'évolution de l'organisation du travail et le changement des habitudes modifient peu à peu les manières de faire, de dire, de penser et d'être des acteurs sociaux. Communs aux langages de l'entreprise et de la didactique, les termes de « savoir », « savoir-faire », « savoir-apprendre » et « savoir-être » désignent ce qu'il faut apprendre pour se changer, c'est-à-dire progresser. Les pratiques d'évaluation dominantes participent au procès de fabrication d'un « homme nouveau » : agent rationnel, compétent et responsable. *A professional.*

4. Quand l'usage des outils instrumentalise leurs utilisateurs

Plus de 100 modèles pour mieux vous organiser !

Calendriers – Semainiers – Organiseurs – Agendas – Plannings

(Catalogue publicitaire)

4.1. Une technologie (de pouvoir)

- 35 La problématique « technologique » au sens de l'anthropologie (Haudricourt, 1987), qui a pour objet d'étudier les rapports socioculturels des agents aux matériaux, aux instruments, aux techniques et aux autres agents, fait comprendre la continuité et l'« air de famille » qui rapproche les rapports au travail (aux tâches) et aux outils de travail (référentiels, grilles, fiches) impliqués par l'usage des documents du guide, et le dispositif d'apprentissage que le matériel didactique du Conseil de l'Europe (les grilles du CECR, les *Portfolios européens des langues*) contribue à instituer. Dans la classe de FLE modernisée, l'évaluation finement critérisée des élèves s'accomplit au cours d'une « communication d'apprentissage de la langue » (la CAL, Lefranc, 2008b) en phase avec l'organisation du travail en équipe préconisée par la « perspective actionnelle » des travaux du Conseil de l'Europe (*le task-based learning*). Cohérence heureuse entre les modes d'évaluation et les procès de travail de l'enseignement, de la production, du commerce et des services : entre les « tâches » d'apprentissage des langues et celles de l'entreprise.
- 36 Les interactions pratiques avec les outils et les autres composantes des situations d'action, de communication et d'apprentissage, vécues et répétées dans divers types d'activités, contribuent à la création d'un type humain fonctionnel, opérationnel, qui passe de grille en grille, de tableau de bord en tableau de bord et de pilotage en pilotage. Cet homme nouveau, « surmoderne » (Bessis, 2004), est un être à la fois contrôleur (des autres et de lui-même) et contrôlé. Mais moins « maître et possesseur » que maîtrisé et possédé.
- 37 Est-ce qu'aujourd'hui, comme l'écrit Leloup (2006 : 423), « l'activité scientifique vise presque essentiellement à produire des technologies qui, en retour, modifient l'activité des laboratoires » ? En tout cas, les

études historiques et anthropologiques ont montré comment les outils changent les habitudes. On l'a vu dans le domaine de l'apprentissage des langues : des exercices structuraux administrés dans les laboratoires de langue aux lectures interactives réalisées dans les centres de ressources, les « outils conceptuels » (Tagliante, 2006), les « technologies de l'intellect » (Goody, 2007) ont modifié le travail des formateurs, et influé sur les agents eux-mêmes jusqu'à faire évoluer leur *habitus* (Bourdieu), leur caractère social : leurs dispositions acquises à faire, à penser, à parler, etc. Un *habitus* devenu aujourd'hui plus technique que littéraire. Une fois les processus mis en marche, au lieu d'avoir à contraindre frontalement les formateurs à changer leurs pratiques, les décideurs, concepteurs et organisateurs peuvent se reposer sur la force des choses et des gens, dont ils assureront la maintenance par des contrôles épisodiques. Le dynamisme du « capitalisme cognitif » promeut une « économie » et une « société de la connaissance » où la « police », l'instrumentalisation des agents au service de fins qui les dépassent et sur lesquelles on ne leur demande pas leur avis, passe par leur assimilation pratique des techniques et de la phraséologie, scientiste et techniciste, de la didactique « à la mode ».

- 38 Enjeu anthropologique. Il y a homologie structurelle - et harmonie, pour parler comme les mystiques - entre le fonctionnement des outils (des QCM aux multimédia), leur mode d'emploi, les manières de les utiliser, et l'organisation des apprentissages. Ce qui manque aujourd'hui à ce « dispositif »⁸ ce sont les enseignants et les apprenants qui « vont avec », dont l'*habitus* soit en phase avec cette technologie économique et « policière ». Aujourd'hui, ce système manque encore d'acteurs qui sachent et qui aiment évaluer les autres et s'évaluer. Tout se passe comme si la société de connaissance et de marché capitaliste visait à remodeler les humains à l'image de la rationalité technique : de les rendre au moins aussi performants voire aussi docile que des machines.
- 39 La « technologie » est donc une « technologie de pouvoir » (Foucault). Non seulement dans la mesure où les rapports pratiques et symboliques aux choses (matériaux, formes, outils) n'existent qu'entremêlés avec les rapports pratiques et symboliques aux gens (domination, exploitation, instrumentalisation, résistance, subversion, alliance, coalition, etc.), mais parce que le pouvoir des gens sur les gens se mêle au

pouvoir des choses sur les gens. La normalisation des acteurs passe par la normalisation des normes techniques. « Range les choses, elles te rangeront », dit un proverbe oriental.

4.2. Quand le guide est un outil

- 40 Le contrôle des uns (directeurs, responsables et étudiants-clients) sur les autres (personnel enseignant et non enseignant) s'effectue dans un alliage entre les procédures du contrôle technique (avec ses fiches et ses tableaux) et celle du contrôle bureaucratique (avec ses rapports et ses comptes rendus). Les instruments d'évaluation utilisent des termes récurrents dont les formes-à-sens (les signifiants activateurs d'effets de sens) sont également employées dans d'autres discours : ceux des médias, de l'économie, de la politique gouvernementale et parlementaire, voire de certaines disciplines ou sciences humaines⁹. Tout cela compose un univers idéologique, voire mythologique, grâce à la correspondance et à la coïncidence des mots tels qu'« opération », « test », « résultats », « compétence », qui circulent dans des domaines d'expérience très variés (médiatique, entrepreneurial, académique, technique), et qui se répondent en une « profonde et heureuse unité ».
- 41 Dans son article sur la démarche qualité, Le Ninan (2005) souligne l'importance des outils : « Les trois principes les plus importants sur lesquels doit reposer toute démarche qualité sont probablement ceux de “fournisseur-client” et “centration-client”, de processus, et de cycle de l'amélioration continue. [...] La mise en œuvre de ces principes passe par l'utilisation d'outils (pour des raisons de concision, il n'est pas fait ici de distinction entre outils, techniques, méthode) dont le choix, pour des raisons de communication et de partage de bonnes pratiques, doit être fait au niveau du Centre ».
- 42 Le guide contient de nombreux instruments d'auto-analyse destinés aux membres du centre (voir Annexe 4)¹⁰. La labellisation participative exige en effet que les membres apprennent à utiliser correctement les moyens incontournables proposés par le guide. Et qu'ils s'engagent dans une formation initiale ou continue à l'évaluation qui réponde aux normes ISO, internationales et mondialisées. En d'autres termes, la réalisation du processus dépend de l'application de consignes qui dépendent elles-mêmes de l'utilisation correcte (effi-

ce) des outils d'évaluation : en priorité, des listes et des tableaux d'indicateurs, dont les phrases affirmatives désignent les pans de réalité à examiner, et marquent chacune au moins un acte de langage direct (assertif) et un acte indirect (directif).

- 43 Le rapport pratique des producteurs aux outils et aux résultats de leur évaluation répond aux deux caractéristiques et aux deux phases de l'aliénation dans sa définition classique. Tout d'abord, le produit de leur évaluation qui remonte vers les autorités échappe à leur contrôle, même futur. Deuxièmement, il se retourne contre eux pour les étiqueter, les classer : il les domine symboliquement et administrativement. La collaboration des acteurs à leur audit les installe dans une position subordonnée et les fait entrer dans un cycle de renforcement de leur domination parce que, dépourvus de contre-pouvoirs et de contre-contrôles, ils ne peuvent pas rééquilibrer le rapport « technico-policier » des forces, *i.e.* corriger l'inégalité des pouvoirs et des savoirs.
- 44 On peut se demander si, comme les tests « psychologiques » des magazines auxquels les consommateurs de médias sont habitués, et comme les listes d'indicateurs qui font apparaître les profils d'apprenants en didactique (dès l'école maternelle, aujourd'hui en France), ces grilles d'évaluation ne sont pas aussi magiques que techniques, et « horoscopiques » que scientifiques. Et si elles ne rencontrent pas le même genre de succès auprès des formateurs qui se prennent au jeu et s'en grisent. Essayer, c'est les adopter ?
- 45 Héritière de la tradition de contrôle social analysée par le Foucault de *Surveiller et punir* et le Deleuze de la *Société de contrôle*, l'évaluation moderne des Centres de FLE et de leurs acteurs participe d'une logique de bureaucratisation et de mécanisation des comportements d'enseignement / apprentissage, qui prend forme à travers les audits de l'expertise, et par la médiation d'instruments avec lesquels les agents font peu à peu corps à force de les utiliser. Alors, les outils « ne sont plus pour nous des objets du monde objectif dotés de propriétés déterminées ; ils deviennent en quelque sorte partie de nous-mêmes » (Quéré, cité par Lecerf, 1986).

5. Les enseignements des entre- tiens

- 46 Au centre de FLE X, le dispositif instauré par la labellisation a créé, le temps d'un pré-audit et d'un audit, un cadrage des comportements et des actions, par l'agenda et l'usage des outils d'analyse de l'accueil et des formations. Comment, à travers les péripéties plus ou moins chaotiques des frictions personnelles et des incidents pratiques, quelque chose est-il parvenu à se mettre en place¹¹ ?
- 47 Si l'exemplarité de l'expérience du centre X est limitée, je pose qu'elle cristallise au moins un type de « politique linguistique » (au sens large) et de fonctionnement social. La contrainte du respect du calendrier de la labellisation, qui s'est ajoutée aux contraintes des affaires courantes, a provoqué une surcharge de travail et augmenté les pressions exercées, et auto-exercées, sur les membres du centre, avec des conséquences négatives sur la santé de plusieurs d'entre eux. Et, pour l'ensemble, une grande fatigue¹².
- 48 Au centre X la labellisation a commencé au milieu de « personnels démotivés » et avec des « gens qui ne participent plus », selon le formateur interviewé. Parmi eux, on comptait une minorité de contestataires qui ont joué le jeu de « la chaise vide », « laissant la place à ceux qui voulaient », une autre minorité de gens favorables à l'audit, et une majorité qui n'était pas contre le principe, mais qui a estimé que c'était « mal foutu », et que c'était avant tout une opération d'auto-promotion du CIEP et du ministère. Malgré tout, une réunion organisée avec la direction a rassemblé plusieurs enseignants (des « contre », des « pour » et une majorité d'autres) où l'enquête a même perçu « de l'enthousiasme ». Mais cette réunion a été la seule et « ils ont lâché ».
- 49 Les auditeurs du CIEP se sont rendus uniquement dans les cours des formateurs qui l'acceptaient. Et lorsque les salariés ont admis que c'était la gestion qui était « inspectée » et non la pédagogie, « la contestation est retombée ». Les experts de l'audit ont même été remerciés par plusieurs membres du personnel. La lecture du guide décèle pourtant plusieurs indicateurs et documents qui portent sur le travail des enseignants (voir Annexe 5).

50 Lorsque la « labellisation est passée » (*dixit* l'enquêté) qu'est-ce qui s'est déposé ? Qu'est-ce qui a changé dans le centre ? Plusieurs choses tangibles :

- la signalétique a été rendue plus claire ;
- les pratiques pédagogiques ont évolué : les enseignants ont assimilé les descripteurs du *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECR) ;
- la lisibilité des objectifs des cours et les programmes s'est améliorée ;
- les enseignants ont pris l'habitude de remplir le « cahier de classe » de l'indicateur F 11, ce « cahier de liaison » (expression de l'interviewé) qui informe les autres formateurs et la direction du contenu et de la pédagogie des cours.

51 Comme m'a dit l'enquêté : « A l'intérieur ça a fait bouger les choses ».

52 L'audit s'est déroulé à travers une série d'opérations variées dont l'hétérogénéité concrète a pu brouiller, chez les membres du centre, la perception des objectifs mais aussi celle des résultats obtenus : le dépôt concret des nouveaux outils, nouveaux repères, et nouveaux comportements. Mon interlocuteur a insisté sur les réactions individuelles, avec le double effet d'humaniser son discours en présentant des actants humains et non des abstractions (techniques ou critiques), mais aussi de réduire le phénomène *macro* de politique (ou plutôt de police) linguistique à un problème *micro* de personnes. Cependant les réformes, qui vont bien au-delà de leurs objectifs et de leurs procédures manifestes, se concrétisent justement à travers ce que racontent les anecdotes plaisantes ou attristées. Prix à payer, les cafouillages font nécessairement partie du processus pratique de l'audit : les acteurs, membres du centre comme auditeurs, doivent en passer par là pour déboucher sur du nouveau. De fait, le centre X a évolué : associées à l'usage des nouveaux outils, de nouvelles manières de faire coexistent avec les anciennes et/ou les remplacent : les formateurs ont ainsi « appris » à évaluer et à concevoir leur cours en fonction des critères européens du CECR.

6. Une évaluation centrée sur le personnel ?

53 Aujourd'hui, en novembre 2007, un label FLE (dont les indicateurs sont moins nombreux que celui du CIEP) et un *Grand répertoire des*

centres, élaborés par les groupes professionnels, coexistent avec le label officiel et avec le répertoire distribués dans les ambassades et les consulats. En outre, à la suite d'une plainte déposée par les groupements professionnels, la labellisation risque d'être remise en cause. Dans l'éventualité d'un blocage juridique, un officiel aurait déclaré en substance : « Même si le processus de labellisation échoue, cela aura au moins déclenché une dynamique ». Tout se passe en effet comme si ce dont on est prêt à se contenter en haut, ce dont on fait pour l'instant nécessité vertu, c'est que l'on a mis les acteurs sociaux en mouvement. Non seulement parce qu'en les occupant on les contrôle mieux, mais aussi parce qu'on aura réussi à les « sortir de l'immobilisme », même si, pour bousculer les habitudes, les comportements et les mentalités, il aura fallu augmenter la charge de travail des personnels et dégrader leurs conditions de travail. S'agit-il d'améliorer le travail des personnels en place, ou bien d'inciter les directions des centres à se montrer plus exigeantes sur la qualité de leurs enseignants, à mieux sélectionner leur personnel pour satisfaire la clientèle, plus difficile, des étudiants étrangers d'élite, clients riches intéressés par les universités françaises de renom et les grandes écoles ? (Petit) personnel ou clientèle (aisée), il faut choisir ?

- 54 Même si les responsables sont plus directement visés par l'examen de la gestion des centres et par l'évaluation de la gouvernance, les dirigeants peuvent reporter la pression sur les échelons inférieurs. En effet, c'est sur le personnel enseignant (et administratif), évalué volontairement ou pas, directement ou non, que retomberont les révélations négatives de l'audit. La direction informée et responsabilisée ne pourra plus ignorer les insuffisances didactiques et les routines pédagogiques des formateurs, qui apparaîtront comme des freins à la réforme des centres. Le « dispositif » institue ainsi plusieurs types de pression sur le personnel enseignant. D'abord une double pression d'en haut : une « pression d'ailleurs » provenant de l'audit officiel du CIEP, et une « pression d'ici » créée par l'auto-audit et les auto-contrôles ; externe et interne, cette pression « passe par la voie hiérarchique ». Mais il y a aussi une nouvelle pression, qui n'est plus la pression d'en bas des élèves ou des étudiants, mais un autre mode de pression d'en haut : celle des étudiants / clients-qui-ont-toujours-raison. On voit alors comment la démarche qualité est tout à fait compatible avec le contrôle rapproché des formateurs (par les di-

recteurs responsables des centres, par les étudiants / clients), et avec une sélection rationnelle des personnels et des étudiants.

- 55 Manifestation d'une révolution économique, institutionnelle et culturelle qui la traverse et la dépasse (voir Le Ninan, 2005, Annexe 6), la labellisation incarne une nouvelle modalité de restructuration : l'« ajustement structurel participatif ». La finalité suprême des réformes ne serait-elle pas d'impliquer les agents salariés qui s'y prêtent dans un processus d'auto- et d'inter-transformation d'eux-mêmes selon les normes modernistes de l'efficacité ? On dit souvent que les capitalistes ne voient pas à long terme. Pourtant, de la maternelle à l'université en passant par les tests des magazines, les mille et une expériences d'évaluation « diagnostique » ou « pronostique » contribuent à un changement de civilisation et de type humain. Que la labellisation réussisse ou qu'elle échoue partiellement, son but principal résiderait moins dans l'objectif de qualité affiché que dans l'adhésion des directions des centres aux nouvelles règles du jeu : faire prendre les bonnes habitudes aux anciens mais surtout aux nouveaux et aux futurs membres du personnel : main d'œuvre fraîche et dispose, séduite et conquise par la « culture d'entreprise » étendue à l'enseignement-apprentissage du français aux étrangers.

BIBLIOGRAPHY

- AGAMBEN Giorgio, 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Éditions Payot & Rivage.
- BAKHTINE Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.), 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BALIBAR Renée, 1985, *L'institution du français*, Paris, PUF.
- BESSIS Raphaël, 2004, *Dialogue avec Marc Augé autour d'une anthropologie de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.
- CUQ Jean-Pierre (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE/CLE International
- CASTORIADIS Cornelius, 1996, *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil.
- DESJOURS Christophe, 1997, *Souffrance en France*, Paris, Point/Seuil.
- GOODY Jack, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- GRANGER Gilles-Gaston, 1993, *La science et les sciences*, Paris, PUF.
- HALL Edward T. & REED HALL Mildred, 1990, *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Paris, Seuil.

HAUDRICOURT André-Georges, 1987, *La technologie, science humaine*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.

LECERF Yves, 1985, « Lexique ethnométhodologique », in *Pratiques de formation (analyses)*, *Ethnométhodologies*, numéro spécial de la revue *Pratiques de formation*, numéro double 11-12, consultable en ligne : <http://www.vadeker.net/corpus/lexique.htm>

LEFRANC Yannick, 1985, *Un exercice d'argumentation en situation scolaire algérienne. Stratégies pragmatiques*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, sous la direction de Oswald Ducrot (non publié).

LEFRANC Yannick, 2008 a, *Didactique des langues : un discours de domestication ?* (à paraître).

LEFRANC Yannick, 2008b, *Dialogisme, plurilinguisme et didactique. Une utilisation du modèle Bakhtine - Voloshinov* (à paraître).

LELOUP David, 2007, « TECHNOSCIENCE », in DURAND, P. (Coord.) : *Les nouveaux mots du pouvoir. Abécédaire critique*, Bruxelles, Les Éditions Aden : 423-427

LE NINAN Claude, 2005, « Démarche qualité : enjeux pour les Centres universitaires de FLE et méthode », in *Actes du colloque ADCUEFE de Lille*.

LE NINAN Claude et CUQ, Jean-Pierre, 2005, « Labelliser des formations de FLE », in *Le français dans le monde*, n° 341.

MARECHAL Isabelle, 2005, « Les centres de langues privés », in *Actes des ASSISES du FLE-FLS*, <http://fle.asso.free.fr/forestal/index0.htm>

MILLER Jacques-Alain et MILNER Jean-Claude, 2004, *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Grasset.

NEVEU Franck, 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin.

RANCIERE Jacques, 1999, « La politique n'est-elle que de la police ? », in *L'Humanité*, 01/06/1999.

ROBILLARD Didier de, 1997, « Aménagement linguistique », « Politique linguistique », in MOREAU Marie-Louise (Dir.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga.

SANTACROCE Michel, 2005, « Bref dialogue à trois voix » in *Actes des ASSISES du FLE-FLS*, <http://fle.asso.free.fr/forestal/index0.htm>

TAGLANTE Christine, 2006, *La classe de langue*, Paris, CLE international.

Documents cités et consultés :

CIEP : <http://www.ciep.fr/qualitefle/index.php>

Groupement professionnel FLE.fr : <http://fle-fls.forumpro.fr/>

Collectif national FLE-FLS : <http://fle.asso.free.fr/forestal/index0.htm> et <http://flefls.free.fr/>

APPENDIX

Annexes

Annexe 1

Indicateur A 1 : « Le Centre diffuse des documents qui présentent de façon détaillée l'ensemble des services proposés (conditions de séjour et aide, procédures d'inscription, prix et conditions financières, conditions d'annulation, descriptifs de formations, taille des groupes classes...) et plus généralement toutes les informations utiles au bon déroulement du séjour. [C] » ; Document A 1 : « Brochure(s) de l'année écoulée et de l'année en cours. »

Indicateur A 23 : « Le Centre met les étudiants en relation avec le milieu local (organismes, associations, familles). » ; Document A 23 : « Affiches / annonces, liste des activités de l'année écoulée et de l'année en cours. »

Indicateur F 17 : « Un accompagnement de l'apprentissage, en complément de l'enseignement en présentiel, est proposé (tutorat, conseil suivi). »

Indicateur F 20 : « Une articulation des formations avec l'environnement (sorties culturelles, découverte de l'environnement, rencontres en classe,...) est réalisée. » ; Document F 20 : « Programmes, affiches, liste des activités de l'année écoulée et de l'année en cours. »

Indicateur L 13 : « Il existe un espace de convivialité à l'intérieur du Centre pour des rencontres, la détente, la consommation de boissons. »

Annexe 2

Indicateur E 10 : « Les enseignants disposent du matériel pédagogique (méthode, équipement...) nécessaire pour préparer et assurer leurs cours. [C] »

Indicateur G 9 : « L'ensemble des activités du Centre est articulé autour de la gestion de la pédagogie. » ; Document G 9 : « Statuts du Centre, convocations à des réunions, comptes rendus de réunions de l'année écoulée et de

l'année en cours, plans d'action de l'année écoulée et de l'année en cours concernant la pédagogie. »

Indicateur L 14 : « Les enseignants disposent d'une salle spécifique, équipée pour préparer leurs cours, se réunir, consulter des informations d'ordre professionnel, se détendre. »

Annexe 3

L'usage des outils et la production d'informations sur les activités du centre s'inscrivent dans la dynamique « processus et procédures » présentée comme suit dans le *Guide du centre candidat* :

1. Processus de candidature
2. Processus d'auto-évaluation
3. Processus d'organisation de la mission d'audit sur site
4. Processus de préparation du Centre à la mission d'audit sur site
5. Processus de la mission d'audit sur site
6. Processus de rédaction du rapport d'audit
7. Processus de validation du rapport d'audit et de la recommandation
8. Procédure d'appel portant sur la décision de la Commission interministérielle de labellisation
9. Processus de renouvellement du label
10. Procédure de retrait du label
11. Processus d'amélioration de la qualité du dispositif de labellisation

Annexe 4

Les outils de l'auto-audit :

- les critères de recevabilité au processus de labellisation ;
- les processus et procédures : document où l'on détaille les étapes de la labellisation (voir Annexe 3) ;
- le référentiel : inventaire des 101 indicateurs des 5 critères (Accueil / accompagnement, Locaux et équipes, Enseignants, Formation / enseignement, et Gestion), avec la liste des « documents attendus » à fournir aux auditeurs (et qui correspondent aux indicateurs). Sans oublier un glossaire des termes techniques et didactiques avec des définitions claires et distinctes de ces *mots de la tribu*.
- une grille d'auto-évaluation et de rapport d'audit. Destinée à la fois au centre et aux auditeurs, elle reprend les indicateurs du référentiel.

- le formulaire de préparation à la mission d'audit sur site ;
- le document de la visite d'audit : avec les dates et heures de début et de fin de la mission et des observations éventuelles des auditeurs et du centre (d'après *Le Guide du centre candidat*).

Annexe 5

Indicateur E 4 : « Un entretien annuel d'évaluation est proposé à chaque enseignant. » ; Document E 4 : « Descriptif du processus d'évaluation du personnel, comptes rendus d'entretiens annuels d'évaluation de l'année écoulée et de l'année en cours. »

Indicateur F 11 : « Les enseignants qui interviennent en commun dans une formation donnée coordonnent leur travail, et cela donne lieu à la rédaction d'un document écrit (type cahier de classe). » ; Document F 11 : « Cahiers de classe / outil de coordination. »

Indicateur F 25 : « Les formations et leur mise en œuvre sont évaluées par les étudiants. » [C] ; Document F 25 : « Questionnaires de satisfaction renseignés. » [C]

Annexe 6

L'expérience du centre X prend place dans une dynamique qui vise un changement de mentalité :

« On dira que la mise en place d'une démarche qualité globale passe par les grandes étapes suivantes : prise de conscience par les dirigeants du Centre, puis l'ensemble des personnels, de la nécessité d'améliorer méthodiquement la qualité des prestations, adhésion aux principes, formation, choix d'un ensemble d'outils adaptés à la culture de l'organisation, travail de l'équipe dirigeante sur un périmètre restreint, analyse des résultats, communication, généralisation progressive des activités d'amélioration. Dans tous les cas, l'investissement consenti, principalement sous forme de temps, s'avère bénéfique au bout de quelques mois de pratique. » (Le Ninan, 2005).

La labellisation apparaît comme une étape dans un processus plus général. Le Ninan la replace dans la logique d'évaluation progressive de l'enseignement à l'université et il précise : « A plus long terme, c'est-à-dire une fois que les Centres universitaires auront été labellisés, l'enjeu sera probable-

ment d'aller au-delà des exigences minimales requises par le dispositif d'assurance qualité de la labellisation pour tendre vers l'excellence. » (*idem*).

NOTES

1 Prolongeant une réflexion sur la coercition communicative langagière entamée dans Lefranc (1985), je dirai que tout énoncé prétend *obliger* à : l'ordre demande de faire, l'interrogation demande de dire (répondre) et l'affirmation demande de croire. Parler, c'est donner des instructions.

2 Dans les discours didactiques, il est souvent question d'« ingénierie » et de « logistique », mais très peu des conditions de travail des personnels. Ce n'est pas le cas du *Guide du centre candidat* dont les indicateurs et le montage discursif sont analysés plus loin.

3 Organisation non gouvernementale, l'*International Organization for Standardization* élabore « Les normes internationales pour les entreprises, les gouvernements et la société » (voir son site : <http://www.iso.org/iso/fr/home.htm>). Sa « fonction est d'établir et d'unifier des normes techniques dans de nombreux domaines, et notamment dans celui de l'informatique » (Neveu, 2004).

4 Robillard (1997) intègre d'autres acteurs dans sa définition de la politique linguistique (par ailleurs différente de la mienne) : partis politiques, associations culturelles, etc. Si elle est coercitive, si elle est « totalitarisante », notre oligarchie libérale (y compris ses élites) est travaillée contradictoirement par des forces soit autoritaires soit libérales (au sens philosophique) et démocratisantes. Elle est donc « dystotalitaire » (Lefranc, 2008a).

5 La réflexion de Rancière fait écho à la théorie de Bakhtine / Voloshinov, pour laquelle tout mot (*slovo*) est l'« arène » d'un combat « socio-idéologique » entre interlocuteurs pour l'imposition et la fixation d'une signification (Bakhtine / Voloshinov, 1977, voir aussi Lefranc, 2008b). Une signification sinon exclusive mais du moins dominante.

6 Cette expression brutale réapparaît souvent aujourd'hui (novembre 2007) dans les discours oraux informels des agents, qu'ils encensent ou qu'ils critiquent les réformes et les restructurations en cours.

7 Cohérence du processus : le caractère indirect des conséquences des actions est en phase - et en harmonie - avec celui des effets de sens des actes de langage.

8 Le terme de dispositif, repris de Foucault, est glosé comme suit par Agamben (2007 : 10-11) :

« 1) Il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments.

2) Le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir.

3) Comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir. »

9 Deux autres outils du dispositif sont réservés aux auditeurs : le *Manuel d'audit* et le *Formulaire de recommandation*, document rempli par les auditeurs et transmis à la Commission interministérielle via le CIEP.

10 Ce que Devereux (1980) nommait « sciences du comportement » incluait la médecine et la psychologie, j'y ajouterais l'économie et la didactique.

11 Les informations sur le centre X ont été recueillies par téléphone, auprès d'un enseignant qui n'était pas opposé au processus. Un premier entretien semi-directif a eu lieu avant la publication des résultats de l'audit, puis un second quelques mois plus tard, après que le centre a obtenu le label ministériel.

12 Pour l'étude de ce que je nommerai la *maltraitance des salariés*, voir Desjours (1997).

ABSTRACTS

Français

Dans le but d'améliorer les services proposés par les centres de FLE en France, les autorités françaises ont mis en œuvre un processus de labellisation. A partir de documents officiels et professionnels, et d'interviews de formateurs de FLE, l'article interroge la dynamique de cette évaluation. S'agit-il d'une action de « politique » linguistique que les acteurs de terrain ont le droit de discuter, ou d'une opération de « police » linguistique dont la technicité managériale écarte les non-décideurs et les non-experts ? Dans une perspective « technologique », au sens anthropologique, l'article analyse les changements produits dans un centre de FLE. Cette étude conclut sur l'hypothèse que l'objectif central de la labellisation était de transformer le personnel d'aujourd'hui et de préparer la sélection de celui de demain.

English

So as to improve the services offered by FFL (French as a Foreign Language) centers, French authorities have implemented a quality-label process. On the basis of official and professional documents, and of interviews of FFL teachers, the paper questions the dynamics of this evaluation. Is it an action of language 'policy' which field staff is entitled to discuss, or is a language 'police' operation, the managerial technicity of which rules out the non-decision-makers and the non-experts? From a 'technological' angle, in the anthropological sense, the paper analyzes the changes brought in a FFL centre. The study concludes with the hypothesis that the main objective of the quality-label process was to transform the present staff and to prepare the selection of the future one.

INDEX

Mots-clés

évaluation, management, politique, technologie, FLE

Keywords

evaluation, management, policy, technology, french as foreign language

AUTHOR

Yannick Lefranc

Maître de conférences de français langue étrangère. A enseigné le FLE en France et en Syrie. Ses recherches portent principalement sur les relations entre les « communications d'apprentissage des langues » académiques et vernaculaires, et sur les dispositifs d'apprentissage ou d'anti-apprentissage du français.

IDREF : <https://www.idref.fr/081665555>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000049989252>