

## EVALUER... L'EVALUATION SOMMATIVE

Monica VLAD\*

**E**valuer signifie comparer. Comparer une production finie, un résultat, une "preuve", avec des objectifs fixés à l'avance. Comparer le degré de performance d'un candidat avec l'étalon décrit en termes d'objectifs d'apprentissage liés à des niveaux d'étude. Le modèle pré-correcteur de compétences joue dans l'évaluation un rôle de premier ordre, qui est celui de fournir la base de comparaison indispensable à l'acte évaluateur.

En langue étrangère - en langue en général - le processus d'évaluation revêt des aspects spécifiques liés aux propriétés de l'objet évalué - la langue. Moins quantifiable, la compétence linguistique d'un sujet est partie constitutive de sa compétence plus large de communication, compétence qui ne peut pas être saisie grâce aux outils d'une seule et unique discipline scientifique. Dans le domaine des langues l'évaluation est *cumulative* car elle vise le discours dans sa dimension globale, mais *limitative* en même temps, car on n'arrive jamais à évaluer qu'une performance linguistique, des extrapolations étant nécessaires pour préjuger de la compétence linguistique réelle d'un sujet. Elle est *distributive*, car tout élément de la langue relève en même temps du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole et les tâches ponctuelles n'arrivent jamais à rendre compte de plus d'un aspect de l'analyse. L'évaluation de la compétence linguistique d'un sujet vise à aller vers l'imitation de la communication réelle, elle vise à devenir *synchrone* avec celle-ci, et enfin, elle est toujours, en dépit des standardisations possibles, *subjective*, car si les normes par rapport auxquelles on évalue ont, elles, la prétention d'être objectives, l'adéquation de la performance réelle aux normes ne peut être que subjective [1, p. 260]. Le modèle référentiel de compétences est dans le domaine des langues une construction complexe, difficile à objectiver, mais de la fiabilité de laquelle dépend en grande partie la pertinence de l'acte évaluateur.

Si l'évaluation formative gagne de plus en plus d'adeptes à tous les niveaux d'enseignement, notamment par la définition standardisée des types de

performances attendues à la fin des cycles scolaires, l'élaboration des épreuves d'évaluation sommative de langues étrangères paraît encore vouée, à notre sens, à traverser des zones de flou terminologique et fonctionnel; comme si la description du profil de compétences visé à un moment donné de l'apprentissage était plus difficile à objectiver que les profils intermédiaires. C'est la raison pour laquelle on a choisi de s'intéresser à la problématique de la constitution et de l'interprétation d'une épreuve d'évaluation sommative qui est celle imposée par l'admission à la Faculté de Langues Modernes. Cette épreuve d'évaluation sommative a ceci de particulier qu'elle vérifie des compétences linguistiques et plus largement communicationnelles d'apprenants de niveau avancé dans le but de sélectionner des candidats capables de suivre des enseignements *sur* la langue (les langues) qu'ils considèrent comme apprises. On verra dans ce qui suit les conséquences de ce statut particulier.

En partant de l'hypothèse que la construction d'une épreuve d'évaluation ne peut se faire que sur la base d'un modèle référentiel de compétence, objectivable à travers des items de types variés, on va essayer de voir dans ce qui suit quel serait ce modèle de compétences pour le candidat à la Faculté de Langues Modernes et en quelle mesure les épreuves actuelles d'évaluation arrivent à l'objectiver. On s'en tiendra donc au modèle pré-correcteur et à la fabrication des épreuves, en laissant volontairement de côté, vu les limites de ce travail, le niveau correcteur et l'interprétation des résultats.

L'épreuve de français langue étrangère qui conditionne l'admission à la faculté de Langues Modernes est une épreuve d'évaluation sommative avec un but de classement, car ne sont déclarés admis que les candidats dont la performance correspond le mieux avec l'étalon, qui ont un degré d'écart minimal par rapport à la compétence attendue.

Quelles sont donc les coordonnées fondamentales de cette compétence attendue ? Quel est l'étalon par

\* Assistante universitaire, Département des Langues Romanes, Faculté des Lettres et de Théologie, Université „Ovidius”, Constanța

rapport auquel il faut mesurer le degré d'écart admissible ? On va essayer de le définir par le biais de deux types de référents : par rapport, d'une part, au descriptif de compétences correspondant au niveau d'études accomplies et par rapport, d'autre part, aux compétences exigées de manière virtuelle par la poursuite des études au niveau universitaire.

Vu les caractéristiques de l'enseignement roumain des langues étrangères à l'école, les candidats qui se présentent à l'examen d'admission pour la Faculté de Langues Modernes sont censés avoir fait entre 8 et 11 années d'étude de la langue étrangère en question. Ce qui correspond en grandes lignes à un total de 500 - 700 heures de cours. Si l'on regarde dans le descriptif de compétences en langue étrangère mis en place par le Conseil de l'Europe, ce niveau correspondrait à ce qu'on appelle "utilisateur indépendant" (niveau B2), niveau dont le profil langagier se présente sous la forme suivante :

*"Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités". De manière plus concrète et spécifiée, le locuteur se situant au niveau B2 "possède une bonne gamme de vocabulaire pour des sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage des périphrases. Il a un bon contrôle grammatical; des bévues occasionnelles, des erreurs non-systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées retrospectivement. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. Il peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il / elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes". [2, p. 139, pp. 217-218]*

Cette longue description du profil de l'apprenant ayant

suivi au moins 500 heures d'étude de la langue étrangère correspond en grandes lignes aux compétences générales et spécifiques qui figurent dans le Curriculum Scolaire roumain pour la classe de Terminale [3, p. 15]. Voilà donc un premier référentiel pour la construction de l'épreuve d'évaluation sommative qui conditionne l'admission à la Faculté de Langues Modernes.

En plus de celui-ci, les concepteurs de l'épreuve sont en droit de définir un profil virtuel de l'étudiant en Ière année d'étude en Lettres Modernes par rapport auquel évaluer les candidats. En l'absence de toute trace écrite (à notre connaissance) qui décrive un tel profil langagier, on va s'appuyer sur notre expérience d'enseignante dans l'universitaire afin d'esquisser les coordonnées fondamentales de la compétence langagière attendue de la part des candidats voulant poursuivre des études de Langues Modernes :

- peut comprendre un long discours en langue étrangère sur un sujet de spécialité (linguistique ou littérature), même s'il n'est pas clairement articulé et que les articulations soient seulement implicites;
- peut prendre des notes de manière rapide et efficace à partir d'un discours oral sur un sujet de spécialité;
- peut utiliser ses propres notes afin de construire un exposé théorique sur un sujet de spécialité;
- peut présenter à l'oral et à l'écrit des descriptions détaillées de sujets complexes en intégrant des sous-thèmes, développant certains points et parvenant à une conclusion appropriée;
- peut exprimer son point de vue en réagissant aux sollicitations orales ou écrites, sur des sujets de spécialité;
- peut définir le modèle théorique qui se trouve à la base d'un exposé théorique de spécialité en langue étrangère;
- peut s'approprier l'appareil conceptuel d'un exposé théorique de spécialité en langue étrangère afin de l'utiliser dans des buts créatifs.

On voit bien déjà, de ces quelques lignes (qui n'ont en aucun cas des prétentions d'exhaustivité) que le profil de l'étudiant en Ière année de Lettres Modernes ajoute aux compétences communicatives générales définies dans le Cadre de Référence des éléments qui devraient mener vers ce qu'on pourrait appeler "la compétence théorique méta-linguistique" des sujets [4]. Il est clair que si la compétence théorique, sous cette forme, est sollicitée de la part des apprenants dès le début de leurs études universitaires sans faire l'objet d'aucun apprentissage, elle fait partie d'un autre paradigme de

compétences que celui antérieurement décrit. Si la compétence de communication, quelque avancée qu'elle soit, reste une compétence de manipulation de la langue, la compétence théorique, elle, est une compétence de travail sur la langue, une espèce de compétence méta-langagière. Il est évident en même temps que l'épreuve d'évaluation conditionnant l'admission à la Faculté de Langues Modernes ne peut pas évaluer au même titre la compétence communicative des candidats (considérée comme acquise) et leur compétence théorique (considérée comme compétence à acquérir). Cette dernière doit orienter de manière prospective la constitution des sujets et les compétences évaluées, au moins dans les zones où des contaminations entre les deux types de compétences sont possibles (types de texte donnés pour l'épreuve de compréhension, types de compréhension demandés, types de production écrite, etc.).

Le modèle référentiel de compétences pour l'épreuve de langue étrangère conditionnant l'admission à la Faculté de Langues Modernes devrait donc se construire sur la base des compétences décrites dans le Cadre Européen de Référence pour le niveau "utilisateur indépendant" en interaction avec les compétences attendues de manière virtuelle pour la poursuite des études universitaires.

Le modèle référentiel de compétences, défini de ces deux points de vue, se constitue donc sur les quatre types de sous-compétences spécifiques à l'accomplissement de tout acte de communication (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite), en ajoutant à celles-ci la sous-compétence théorique. L'apprentissage de cette dernière est clairement conditionné par des acquisitions transversales (du genre : capacité de réfléchir sur sa propre langue maternelle, capacité de comprendre un discours théorique en langue maternelle, capacité d'utiliser de manière créative l'appareil conceptuel d'une discipline théorique, capacité d'exposer de manière claire son point de vue sur un problème théorique, etc.), acquisitions qui devraient pouvoir être vérifiées par l'épreuve d'admission à la Faculté de Langues Modernes.

Dans la deuxième partie de l'article, on va essayer de comparer le modèle référentiel décrit plus haut avec une épreuve réelle de français langue étrangère proposée au concours d'admission à la Faculté des Lettres de Constanța lors de la session de juillet 2001. Tout en étant consciente de la portée limitée de nos

conclusions, imposée par les dimensions réduites du corpus, on peut tout de même s'appuyer sur le fait que les sujets de ce type d'épreuve d'évaluation ont une structure relativement semblable dans la plupart des universités de Roumanie (là où l'examen d'admission reste encore une exigence et où il n'a pas été remplacé par l'admission sur dossier). Notre analyse vise à mettre en évidence les points de conformité et les points de discordance avec le modèle de compétence décrit, dans des buts d'harmonisation et d'amélioration. L'épreuve orale, qui conditionne l'accès à l'épreuve écrite, est organisée sur la base des consignes suivantes :

- lisez le texte;
- résumez dans une phrase le texte que vous venez de lire;
- continuez les phrases suivantes (2 phrases);
- trouvez les questions appropriées pour les deux réponses ci-dessous.

Les textes support utilisés sont des fragments de textes, ne dépassant pas huit lignes. Ce sont en général des textes de presse (mais les textes littéraires ne sont pas complètement exclus). Bien qu'aucun barème officiel ne soit mis en place, l'examen des prestations orales des candidats se fait en fonction des objectifs suivants :

- la capacité de lire de manière suivie le texte écrit;
- la capacité de formuler une phrase cohérente et grammaticalement correcte qui résume le contenu informationnel du texte donné;
- la capacité de répondre de manière adéquate aux contraintes grammaticales et thématiques figurant dans les débuts de phrases données;
- la capacité de formuler des questions pragmatiquement pertinentes et grammaticalement correctes en fonction des réponses données.

Si tous ces objectifs paraissent s'inscrire de manière non problématique dans la définition de la compétence de communication de niveau B2 décrite ci-dessous, leur évaluation nous semble poser au moins quelques problèmes qu'on va juste soulever, bien que le niveau correcteur de l'évaluation ne fasse pas l'objet de ce travail. Dans les conditions où le barème de correction reste à ce niveau de généralité, la notation de l'oral a du mal à remplir les conditions de pertinence exigées. Pour ce qui est de l'oralisation d'un texte écrit à première vue, quelles capacités vérifier ? Le degré d'élaboration par les élèves de représentations correctes mettant en relation les formes sonores et graphémiques des mots, ou bien leur degré de maîtrise du traitement de la ponctuation et, plus généralement,

des modalités de connexion entre les propositions, allant jusqu'à la segmentation des textes ? Et si on parle en termes de degré, comment établir le seuil minimal de réussite alors qu'on ne travaille pas avec des enregistrements ? Pour ce qui est de la pertinence du résumé formulé dans une seule phrase, pareil, quelle marge d'écart permettre en fonction des buts poursuivis : compréhension en grandes lignes de la charge informationnelle du texte ? correctitude grammaticale de la phrase formulée ? Seuls les deux derniers sujets qui évaluent la compétence grammaticale des candidats semblent plus facilement standardisables dans une optique d'évaluation sommative.

Dans tous les cas, l'épreuve orale de l'examen de français reste une épreuve très contrainte, qui vise des objectifs de compréhension de l'écrit, de médiation textuelle et de structuration grammaticale.

L'épreuve écrite est structurée comme suit : traduction du roumain vers le français, traduction du français vers le roumain, production de texte narratif à partir d'une amorce textuelle donnée et production d'essai argumentatif sur un thème donné.

Pour ce qui est des traductions, dans les deux cas les textes support sont des fragments de textes littéraires, avec une dimension de huit-dix lignes. En 2001, le texte roumain à traduire a été tiré du roman *Ciresarii* par Constantin Chirita et le texte français de la nouvelle *L'Ermite des mers* par Andrée Chedid. Les compétences vérifiées par ces deux sujets, telles qu'elles ressortissent du barème de correction, sont les suivantes :

- la correction grammaticale;
- la pertinence lexicale;
- la cohérence du texte produit (du roumain vers le français et du français vers le roumain).

Elles s'inscrivent dans la compétence langagière de niveau B2, telle qu'elle a été décrite plus haut pour ce qui est de la maîtrise de la grammaire. La cohérence textuelle, elle, s'inscrit moins dans l'objectif de production textuelle en langue étrangère que dans celui de transfert et de médiation des messages oraux et écrits qui apparaît dans le programme scolaire pour la classe de Terminale [5, p. 15]. Elle vise à vérifier chez le candidat la maîtrise des ressorts lexicaux de répétition, de progression et de non-contradiction [3, pp. 22-25] à l'intérieur de textes résultant de traductions dans les deux sens. Au niveau de la notation, sont pénalisées les fautes grammaticales et d'orthographe, les erreurs lexicales (absence ou non-appropriation des lexèmes employés) et les

malentendus résultant du non-respect des règles de cohérence textuelle (co-références, contradictions énonciatives ou pragmatiques, etc.). La compréhension des textes de départ n'est prise en compte dans aucun des deux exercices, alors que les recherches s'accordent toutes à dire que la traduction est essentiellement un processus de compréhension.

Pour ce qui est de la production du texte narratif à partir d'une amorce textuelle donnée, les compétences vérifiées telles qu'elles figurent dans le barème de correction se présentent comme suit :

- la production d'un texte adéquat du point de vue thématique à la consigne donnée;
- la cohérence du texte produit;
- la correction grammaticale du texte produit.

Il s'agit d'un item spécifique de production écrite contrainte. Ici, les contraintes sont de type thématique et énonciatif, comme dans tous les cas de production à partir d'une amorce textuelle. Les étudiants sont censés démontrer leur capacité de produire un texte qui réponde aux règles de structuration thématique et énonciative du texte narratif, suite à la compréhension de l'introduction fournie :

*Alice se reposait en lisant, lorsque le timbre de la porte d'entrée résonna. Pensant que c'était sa tante, la jeune fille courut ouvrir. Sur le seuil, une enveloppe blanche était posée face contre terre. Alice la ramassa, la retourna et vit son nom écrit en grosses lettres..."*

Pourtant, ce qui apparaît vérifié en premier ce sont, encore une fois, la correction grammaticale et la pertinence d'emploi lexical à l'intérieur du texte.

Le dernier sujet de l'épreuve a comme consigne la rédaction d'un "essai" - texte argumentatif qui porte sur le commentaire d'une phrase ou d'un court texte polémique. En 2001 le sujet s'est présenté sous la forme suivante :

*En défendant l'enseignement de l'histoire, Régine Pernoud dit : "Il est dangereux de faire des amnésiques". Pensez-vous, comme elle, que la connaissance du passé est indispensable ? Vous illustrerez votre réponse par des exemples précis.*

Le barème de correction de ce sujet identifie les items suivants :

- l'adéquation de l'essai au thème indiqué;
- la cohérence du texte produit;
- la correction lexico-grammaticale du texte produit.

La compétence convoquée est encore une fois celle de production écrite, définie dans le cadre européen de référence sous le niveau B2 : "Peut écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en

donnant des raisons pour ou contre une opinion donnée". On ne va pas discuter ici de la pertinence de la formulation du sujet ou de celle de la mise en place du barème. On sait que la définition de l'essai reste problématique même dans les recherches portant sur la production de textes en français langue maternelle et que son enseignement pose plus de problèmes que de solutions dans les manuels de français langue étrangère pour le lycée. Ce qui nous semble pourtant assez parlant pour notre analyse c'est le fait de voir que deux des sujets proposés (la moitié de l'épreuve) s'inscrivent dans le contrôle de la même compétence langagière : celle de production écrite de textes longs. L'épreuve écrite de l'examen d'admission à la Faculté de Langues Modernes évalue donc essentiellement des compétences structurales grammaticales dans la production écrite. Présente dans le barème des quatre sujets dont est constituée l'épreuve, la correction lexico-grammaticale acquiert un poids beaucoup plus grand que les autres compétences évaluées (d'adéquation thématique, énonciative et pragmatique, de cohérence des textes produits). Les erreurs de grammaire sont plus faciles à pointer que les atteintes à la cohérence du texte ou les maladroites dans l'adéquation énonciative qui se situent, elles, sur d'autres palliers d'analyse. L'évaluation sommative, notamment dans le domaine du français langue étrangère, ne vise que des compétences très fragmentaires et mono-orientées par rapport au profil de compétence décrit dans le modèle pré-correcteur.

On va revenir, pour conclure, sur quelques points de différence sensibles qui ressortissent de l'analyse comparée des compétences attendues de la part des candidats et des compétences réellement évaluées lors de l'évaluation sommative qui est l'examen d'admission à la Faculté de Langues Modernes. On tiendra compte du fait que notre analyse s'est limitée au niveau de la fabrication des épreuves et des barèmes de correction, et que les conclusions auront du mal à préjuger de l'acte correcteur proprement dit. Pour ce qui est du référentiel en matière de compétence de communication de niveau B2 (cf. au Cadre Européen de référence), sont évaluées de manière prioritaire les capacités des candidats d'expression écrite contrainte, et à l'intérieur des épreuves de production écrite, notamment la correction grammaticale de celles-ci, sans trop d'outils pour l'examen des capacités à argumenter et à soutenir un point de vue cohérent par rapport à un sujet donné; à l'oral, ce qui est évalué avant tout est toujours la

compétence grammaticale, les outils d'analyse de la capacité de compréhension des textes étant encore déficitaires, en l'absence d'items clairement définis.

Pour ce qui est du référentiel en matière de compétence théorique (ou méta-compétence linguistique), il n'est point convoqué lors de la rédaction et de la correction des épreuves, alors qu'il est, comme on l'a vu, exigé de la part des candidats déclarés admis dès le début de leurs études universitaires, sans qu'il fasse l'objet d'aucun apprentissage.

Au terme de ce parcours analytique, deux directions nous semblent devoir prioritairement orienter la réflexion sur ce type d'épreuve d'évaluation qui est celle d'admission à la Faculté de Langues Modernes :

- la nécessité de définir de manière détaillée et structurée le profil de compétences pris pour référentiel par la construction de l'épreuve;
- la nécessité d'équilibrer à l'intérieur des épreuves proprement dites les items objectivant les diverses compétences évaluées.

Ce n'est que de cette manière qu'on pourrait, à notre sens, dépasser le cercle vicieux qui fait qu'on considère la langue comme un objet complexe, résultat de la mise en fonctionnement de compétences multiples, et qu'on évalue cette même langue comme si elle n'était qu'une somme de "bons usages" grammaticalement corrects.

Cette brève analyse, toute limitée qu'elle soit par la portée réduite de son corpus, démontre clairement la nécessité de repenser la manière d'évaluation qui conditionne l'entrée dans les études universitaires de Langues Modernes. Située au carrefour des études secondaires dont l'objectif majeur en matière de langues étrangères est la formation d'une compétence de communication de niveau avancé, et des études universitaires, dont l'objectif final est celui de perfectionnement de cette compétence de communication, mais surtout celui de mise en place d'une méta-compétence linguistique, l'épreuve d'évaluation ne peut pas échapper aux exigences de conformité avec les deux profils. A des niveaux différents, certes, car les acquisitions sont de types différents, mais de manière suivie et réfléchie. La seule évaluation des compétences grammaticales en langue étrangère risque, à terme, de défavoriser les candidats ayant subi des formations organisées sur des objectifs différents, de fausser les résultats des examens et, finalement, d'isoler une population d'étudiants inadaptée aux exigences des études universitaires.

**REFERENCES**

1. BECK, A. - "Programme et évaluation", in *Les Langues Modernes* nr. 4, Paris, APLV, pp. 259-268, 1984
2. Conseil de l'Europe: *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre. Les Langues Vivantes*, Strasbourg, 1998
3. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, 1999 : *Curriculum Școlar pentru Limba Franceză. Clasa a XII-a*
4. CRISTEA, T. - *L'Évaluation de la compétence théorique*, communication orale au Colloque *Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement universitaire*, Université Spiru Haret, Bucarest, 1999
5. CHAROLLES, M. - "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)", in *Langue Française* nr. 38, Paris, Larousse, 1978