

---

## APPROCHES ÉVALUATIVES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Jean-Marc Defays

Marielle Maréchal

Département de français, Institut Supérieur des Langues Vivantes -  
Université de Liège - Belgique

---

---

### 1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

---

Il faut commencer par insister sur la particularité de la maîtrise de la langue par rapport à d'autres savoirs et à d'autres compétences. Tout d'abord, une langue n'est pas homogène : elle connaît de multiples formes ainsi que de multiples usages, et sa pratique peut s'exercer sur des plans différents (lire, écrire, parler...), avec des intentions différentes (informer, convaincre, émouvoir...), selon des modalités différentes (la conversation, l'article de journal, la notice technique, la littérature...). Son acquisition générale, achevée et définitive, que ce soit chez un natif ou un étranger, n'est qu'une vue de l'esprit. Notre connaissance d'une langue, y compris de notre langue maternelle, reste variable, relative, perfectible, autant en fonction de nos motivations ou compétences personnelles que des circonstances extérieures. C'est la raison pour laquelle il est préférable, en didactique des langues étrangères, de renoncer au modèle idéal du locuteur autochtone, du bilingue parfait, mais de considérer plutôt les apprenants comme des *plurilingues polymorphes en puissance*, c'est-à-dire de les préparer à pouvoir développer et adapter leurs compétences linguistiques en fonction des situations, des nécessités, des occasions qui se présenteront dans leur vie privée et professionnelle.

Un autre problème concernant la maîtrise des langues est la complexité des compétences auxquelles elle fait appel. D'une part, il est très difficile de les distinguer les unes des autres tant elles sont intriquées : les inventaires et les classements que l'on propose à leur propos sont toujours critiquables sur le plan théorique et toujours embarrassants en pratique. On verra que les tentatives pour isoler les unes des autres les compétences concernées, en vue de les évaluer séparément, conduit à une conception aussi artificielle qu'incohérente de la maîtrise de la langue. D'autre part, il n'est pas plus aisé de préciser quelles compétences sont spécifiques à la pratique de la langue que la plupart débordent largement, sur les plans cognitifs, psychologiques, sociaux. La langue et l'intelligence, notamment, même étroitement liées, restent distinctes comme le prouvent certaines pathologies. Il n'empêche que, hors du cadre scientifique et

médical, le partage semble aussi problématique que vain lors de la pratique quotidienne et de l'apprentissage d'une langue. Aussi vaut-il mieux partir du principe que, pour communiquer, nous recourons à un ensemble de compétences multiples, variées et interconnectées parmi lesquelles le vecteur linguistique ne se présente jamais sous une forme élémentaire, ni de manière isolée, mais en combinaison et en interaction systématique avec les différents aspects de notre personnalité et de notre vie en société.

Dans les méthodes traditionnelles et structurales de l'enseignement des langues, l'évaluation des savoirs et de savoir-faire limités ne posait guère de problème particulier. En effet, cet enseignement reposait sur les mêmes principes que l'enseignement des autres disciplines scolaires et sur les mêmes méthodes que l'enseignement des langues mortes. Il ne visait donc qu'une connaissance passive et formelle de la langue, plus précisément de sa grammaire, de son vocabulaire, éventuellement de quelques aspects de la civilisation concernée, sans se préoccuper de leur utilisation dans des communications en situation réelle. Cet enseignement n'exerçait guère chez l'apprenant que ses capacités à mémoriser ces données, à comprendre ces règles, et à pouvoir les appliquer dans des exercices spécifiques ou des traductions. Ces connaissances scolaires ne persistaient guère après l'examen pour lequel elles avaient été acquises, et ne servaient en tout cas pas à une pratique ultérieure de la langue.

Alors que dans ces approches philologiques et structuralistes, la langue et son apprentissage trouvaient leur principe et leur justification en eux-mêmes, les approches pragmatiques et les méthodes communicatives motivent au contraire la langue et son apprentissage par leur finalité, c'est-à-dire par l'utilisation réelle de la langue dans des situations qui le sont tout autant. Or, depuis l'avènement de ces nouvelles méthodes, il est devenu difficile de préparer et d'organiser des évaluations en rapport direct avec les compétences que l'on s'efforce de développer chez l'apprenant, et cohérentes par rapport aux principes de l'apprentissage.

Nous avons commencé par souligner la complexité de l'objet de l'enseignement d'une langue étrangère, que ce soit sur le plan strictement linguistique, culturel ou plus généralement communicatif, et sur leur inextricable association tant au niveau de l'apprentissage que de la pratique de la langue. Cette foisonnante et stimulante confusion devient un véritable casse-tête quand on veut évaluer méthodiquement la maîtrise de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère d'ailleurs.



- Sur le plan *linguistique*, faire le partage entre la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, le texte ne suffit évidemment pas. On peut essayer de décomposer davantage les critères pour affiner l'évaluation, à l'exemple du tableau des composantes structurales du langage proposé par Rondal (1997, p. 13), certes fort intéressant pour quadriller le domaine sur le plan théorique ou clinique, mais peu applicable à la pratique habituelle de l'évaluation dans l'enseignement :

Phonologie	Morpho-lexicologie	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Discours
1. Phonèmes	1. Lexèmes et organisations sémantiques lexicales	1. Organisations sémantiques structurales	1. Types illocutoires de phrases	1. Macro-structures discursives
	2. Morphologies inflexionnelles	2. Structurations syntagmatiques	2. Adéquation interpersonnelle et situationnelle	2. Cohésion discursive
	3. Catégories lexico-grammaticales	3. Structurations phrastiques	3. Deixis	
	4. Structures hiérarchiques et sémiques	4. Structurations paragraphiques	4. Emphase	
	5. Morphologies référentielles et dérivationnelles		5. Ellipse	
			6. Pratique de la conversation	

À supposer même que l'on puisse évaluer séparément chacune de ces composantes, il est fort peu probable que l'addition des différents résultats obtenus puisse donner une idée fiable de la maîtrise générale du langage de tel ou tel locuteur. Car la structure de la langue dépasse largement la somme de ses parties, de la même manière que son fonctionnement ne se réduit pas à l'articulation de ses différents mécanismes, ni sa maîtrise à l'accumulation de compétences qui la caractérisent.

- En ce qui concerne la *culture* et ses rapports avec la langue, comment savoir où l'une s'arrête et où commence l'autre, et, dans un test de langue, comment être sûr si l'on juge réellement la capacité d'un apprenant à lire un texte, à participer à une conversation, ou plutôt l'étendue de sa culture générale qui ne devrait pas faire l'objet de pareille épreuve. Par ailleurs, si l'on estime que la culture, surtout sous ses formes quotidiennes, pragmatiques ou interculturelles, est aussi indispensable pour communiquer que la grammaire et, qu'à ce titre, elle devrait également être prise en compte dans l'évaluation, comment peut-on l'apprécier, la mesurer, la noter lors d'un test ou au cours d'une activité langagière, d'une situation de communication ? C'est alors la personnalité de l'apprenant qu'on risque de juger ! Toutes ces questions

restent pendantes, et les réponses qu'on leur a données jusqu'à présent sont peu convaincantes.

- \* Quant à la *communication*, la linguistique et la didactique ne cessent de démontrer les habiletés (écouter, parler, lire et écrire) et les compétences (linguistiques, sociolinguistiques, discursives, encyclopédiques, situationnelles, stratégiques, etc.) dont dépend la capacité à utiliser le langage et qui servent désormais de références à la plupart des méthodes de langues. Aussi stimulante et pertinente soit-elle, l'approche communicative pose d'épineux problèmes que nous ne pouvons ici que passer en revue.

En effet, vu la multiplicité, la variété, l'imprécision, la confusion des paramètres, il n'est pas facile d'évaluer la capacité d'un apprenant à communiquer sans faire appel à l'intuition de l'évaluateur (estimation de la capacité à donner son avis, à s'adapter à l'interlocuteur, à recourir à l'implicite...), sans provoquer la complication (fragmentation des compétences en une infinité de sous-compétences sous prétexte de mieux les contrôler), et sans tomber dans l'incohérence (chevauchements, déséquilibres, hiatus entre critères : on ne sait pas ce qu'on juge réellement, on ne juge pas tout, et on juge plusieurs fois la même chose).

L'obstacle a deux versants : d'une part, celui de déduire de la communication en général ses différentes composantes que l'on pourrait isoler pour les évaluer ; d'autre part, d'induire une compétence communicative générale à partir de ces différentes composantes que l'on combinerait. Comment concilier l'analyse de ces composantes que réclame l'évaluation et leur interaction sur laquelle repose la communication ? Comment éviter ce paradoxe que la communication, l'objet de l'évaluation, se désagrège précisément au moment où on veut la saisir pour l'évaluer ?

Par ailleurs, si l'on n'y prend garde, on court toujours le danger de juger l'individu, son enthousiasme, son assurance, son charisme, et non plus l'apprenant et ses performances linguistiques. Par ailleurs, on se demandera dans quelle mesure on doit et on peut tenir compte de la participation en classe de cet apprenant, des efforts qu'il déploie en dehors de la classe pour s'exposer à la langue, de son sens des relations humaines, de son esprit d'initiative, ce savoir-vivre dont on ne cesse de souligner le rôle dans l'enseignement communicatif comme dans l'apprentissage en immersion des langues étrangères.

La question concernant l'objet de l'évaluation en matière de langue devient plus embarrassante encore quand on constate qu'elle dépasse fréquemment les savoirs et savoir-faire linguistiques pour englober l'ensemble des compétences que l'on appelle « transversales », « connexes », « parallèles » ou « générales »



qui sont requises par la préparation du test, mobilisées lors de son exécution, et finalement mesurées et notées. Sans une analyse approfondie de ses exigences, le test risque de porter sur tout autre chose que sur ce qu'il prétend évaluer, par exemple sur la capacité de comprendre une question plutôt que sur celle d'y répondre, sur la capacité de retenir des données plutôt que sur celle de les utiliser, sur la capacité de séduire plutôt que sur celle de communiquer.

Ces différentes compétences sont souvent imbriquées les unes dans les autres dans l'acquisition et l'utilisation de savoirs et de savoir-faire, surtout concernant la maîtrise linguistique qui est, nous l'avons répété, protéiforme. On pourra tout de même les isoler grâce à certaines questions spécifiques (de mémorisation, de compréhension, d'application) : le simple fait d'autoriser les apprenants à consulter leurs cahiers, le dictionnaire, la grammaire pendant l'épreuve est la garantie que ce n'est pas leur mémoire que l'on met à l'épreuve. Pour les opérations plus complexes où les compétences sont combinées (une rédaction, un exposé), il dressera un inventaire des différents savoirs(-faire) qui sont impliqués pour décider quelles appréciations et quelles recommandations il doit donner aux apprenants concernés. Dans tous les cas, il est indispensable d'annoncer aux étudiants ce qu'on attend d'eux avant le test, exemples à l'appui, et de leur communiquer la grille d'évaluation avec ses différents paramètres et leur pondération.

Dans ces conditions, outre la nécessité de remettre sans cesse en cause les références, de multiplier les angles d'approche, de confronter l'avis de plusieurs évaluateurs, on recommande l'usage d'évaluations ou de corrections croisées, les unes de type *analytique* basées sur une grille de critères pondérés, et les autres de type *synthétique*, portant sur l'ensemble de l'activité, de la production, de la communication. On évite ainsi l'incohérence de la fragmentation des compétences tout en réduisant au minimum la part de subjectivité. En tout cas, il faut faire face au défi de l'évaluation des compétences communicatives, quels que soient ses risques et ses complexités, en résistant à la tentation de revenir aux tests structuraux dans le seul souci d'objectiver et de légitimer une évaluation. La contradiction est inadmissible de chercher à développer certaines compétences et d'en évaluer finalement d'autres.

---

## 2. PRATIQUES ÉVALUATIVES

---

Nous venons de voir à quel point il est difficile d'élaborer un instrument d'évaluation qui soit à la fois valide, c'est-à-dire qui présente une correspondance entre son contenu et le(s) objectif(s) visé(s) ainsi qu'entre ses objectifs et ceux de l'apprentissage, et fidèle. Le contrôle de la fidélité, qui

implique une notation stable et constante quelles que soient les conditions de la correction, nous semble d'ailleurs être un leurre. En effet, à l'instar de Caroline Veltcheff et Stanley Hilton, nous pensons « qu'une évaluation, même celle qui s'entoure de toutes les précautions possibles, ne peut être totalement objective. De plus, si l'on veut travailler dans le domaine qualitatif, une part assumée de subjectivité peut et doit intervenir. Sans doute y a-t-il eu confusion au fil du temps entre rigueur et science exacte. Si l'évaluation doit être rigoureuse, elle doit également être consciente de ses limites » (Veltcheff, Hilton, 2003, pp.140-141). Cette précaution prise, la mise au point d'outils de mesure qui assurent une évaluation efficace et équitable est primordiale dans le processus de tout apprentissage.

Si l'on envisage plus précisément l'évaluation linguistique, l'on peut constater qu'elle est souvent réduite aux seules compétences communicatives langagières. Elle aborde parfois les savoir-faire mais ignore souvent les savoir-être ou les savoir-apprendre, en tout cas de manière explicite. Or, ces compétences ont la part belle dans les méthodes actuelles d'enseignement des langues étrangères. Cet hiatus semble inévitable et, pour l'illustrer, nous pouvons constater que dès l'introduction de leur ouvrage sur l'évaluation en FLE, les auteurs précédemment cités expliquent que « la suite de l'ouvrage s'appuiera essentiellement sur les activités langagières pour deux raisons : d'une part parce que vous avez l'habitude de les utiliser, qu'elles sont opérationnelles ; d'autre part parce que le domaine de l'évaluation nécessite une telle attention qu'il nous semble préférable d'adopter une démarche simple que vous pourrez vous approprier en la complexifiant selon vos besoins, sachant qu'il n'existe pas de catégories pures, que tout acte langagier est complexe » (Veltcheff, Hilton, 2003, p. 25). Quelles que soient les justifications que l'on donne à ce postulat de départ, il est symptomatique de la difficulté qu'éprouvent beaucoup d'enseignants à mesurer une tâche aussi complexe que celle de communiquer dans une autre langue.

En effet, évaluer des habiletés est bien plus complexe qu'évaluer des connaissances. Pour Denise Lussier (*numéro spécial du Français dans le monde*, 1993, p.120), il faut pour ce faire « suivre l'étudiant dans la progression de ses apprentissages et lui présenter des situations de communication et d'évaluation qui lui permettent d'actualiser ses habiletés et ses connaissances ». Le problème est donc posé : comment concevoir un instrument de mesure capable non seulement d'évaluer des compétences microlinguistiques, mais aussi macrolinguistiques et, bien plus difficile encore, une compétence sociolinguistique ? Le défi serait donc, à l'heure actuelle, de « concilier l'enseignement des compétences de communication et les dimensions culturelles de ces compétences sans oublier le rôle de la conceptualisation dans



l'apprentissage » (Janitza, *numéro spécial du Français dans le monde*, 1993, p. 162).

Quoi qu'il en soit, même si l'on se limite aux compétences langagières, la tâche est déjà bien ardue. En effet, selon le moment (évaluation initiale, continue, finale) et le type d'évaluation (formative, sommative, critériée, normative, autoévaluative,...), il faudra opérer des choix. Des choix quant aux compétences mesurées, aux types d'exercices, aux sujets, aux consignes, aux grilles de critères, aux notations,...

Nous avons décidé ici de privilégier l'analyse de l'évaluation de la compétence d'expression écrite, et ce par le biais de deux grilles. Pourquoi avoir choisi l'écrit, et plus spécifiquement encore l'activité de production ? Tout simplement parce qu'elle est très présente dans le processus d'évaluation, trop peut-être, pour des raisons historiques mais surtout pratiques. Sa permanence par rapport à la fugacité de l'oral explique sans doute la relative « facilité » avec laquelle cette compétence est (sur)évaluée. Cette situation n'est pas sans effet négatif, comme entre autres des exigences parfois démesurées pour cet exercice périlleux s'il en est. Or, pour l'apprenant de langue étrangère, « il faut d'emblée compter sur une gamme ou une amplitude d'erreurs bien plus larges » (Marquillo Larruy, 2002, p.43). L'analyse de ces erreurs est donc un enjeu crucial pour l'enseignant et les travaux actuels sur l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, les interlangues et les parlars bilingues peuvent l'aider dans sa tâche.

Si l'on se penche plus avant sur quelques outils précis, apparaît une diversité indéniable dans le choix des critères retenus mais aussi dans les degrés, pondérés ou non, assignés à chacun de ces critères.

Prenons l'exemple d'une grille proposée dans le numéro 275 du *Français dans le monde*.

Critères	Valeur pragmatique du texte ou de son interprétation, adéquation à la situation et aux variables discursives possibles dans ce contexte de (types de texte)	Qualité rhétorique du texte en production ou compréhension, progression thématique, anaphores conceptuelles, jeu de thème/rhème, paragraphes, outils grammaticaux	Gestion de l'implicite (richesse des inférences, validation efficace des hypothèses)	Capacité de reformulation et de reprise	Syntaxe morpho-syntaxe	Richesse et pertinence lexicales	Maitrise des registres de langue	Orthographe	Ponctuation	Mise en page
Degrés										
12	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
11	+++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
10	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
9	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
8	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
7	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



Critères	Valeur pragmatique du texte ou de son interprétation, adéquation à la situation et aux variables discursives possibles dans ce contexte de (types de texte)	Qualité rhétorique du texte en production ou compréhension, progression thématique, anaphores conceptuelles, jeu de thème/rhème, paragraphes, outils grammaticaux	Gestion de l'implicite (richesse des inférences, validation efficace des hypothèses)	Capacité de reformulation et de reprise	Syntaxe morpho-syntaxe	Richesse et pertinence lexicales	Maitrise des registres de langue	Orthographe	Ponctuation	Mise en page
Degrés										
12	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
11	+++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++	++++
10	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
9	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
8	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
7	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

S'il est vrai que cette grille a le mérite de présenter une synthèse des compétences de compréhension et d'expression écrites, elle nous semble néanmoins difficilement « utilisable » ; pas seulement en raison de la grande complexité du libellé de certains critères mais aussi, et surtout, en raison du nombre très élevé de degrés permettant d'évaluer chaque critère. Comment, en effet, parvenir à une discrimination si fine qu'elle permette d'attribuer un 9 à une copie en « capacité de reformulation et de reprise » et un 8 à une autre ?

A l'opposé, nos collègues de la KULeuven (Centrum voor Taal en Migratie), suivant en cela une tendance actuelle des modalités d'évaluation en langues, préfèrent utiliser un système binaire qui, pour chaque micro-compétence préalablement définie, se traduit par la note de 0 ou 1 (« l'étudiant est capable de... » ou « l'étudiant n'est pas capable de... »).

Entre ces deux possibilités, une grille qui présenterait quelques critères tournant autour de l'utilisation du lexique, de la morphosyntaxe, de l'orthographe (pour les niveaux hauts), de la cohérence et de la cohésion textuelles, et qui ventilerait chacun de ces critères en trois degrés, ce qui laisserait la place à une nuance dans la maîtrise plus ou moins grande de tel ou tel élément, constituerait un bon point de départ.

Il faut donc se rendre à l'évidence : l'évaluation linguistique est une gageure et, dans cette perspective, réussir à élaborer un bon instrument de mesure relève d'un processus infiniment perfectible.

Pour continuer avec intérêt une réflexion sur l'évaluation, peut-être pourrions-nous, avec Caroline Veltcheff et Stanley Hilton, conclure en envisageant celle-ci « comme un accompagnement du processus d'apprentissage, elle doit aider et permettre à chaque apprenant de connaître son profil d'apprentissage. En ce sens, une partie de l'évaluation peut et doit être déléguée à l'apprenant. Le passage de la notion de faute à celle d'erreur, l'examen de brouillons, une réflexion sur l'acte d'écrire par l'apprenant lui-même (...) font désormais partie du processus de l'évaluation. Au fur et à mesure de l'apprentissage en langue, l'apprenant construit une interlangue, par définition pleine d'erreurs mais fonctionnelle » (2003, p.141).



---

### 3. BIBLIOGRAPHIE

---

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Didier.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- de Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Le français dans le monde* (août-septembre 1993). Numéro spécial. Paris : Hachette.
- Lussier, D. (1993). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette FLE.
- Marquillo Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Cle International.
- Rondal, J.-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Editions Mardaga.
- Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette FLE.