

ÉVALUER LA COMPÉTENCE ÉCRITE EN FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS NON-FRANCOPHONES EN SITUATION ACADÉMIQUE

Frédéric Artus et Marc Demeuse*, Marielle Maréchal**, Dominique Casanova, Alexandra
Crendal, Franck Desroches et Alexandre Holle***

* Université de Mons
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Institut d'Administration scolaire
Place du Parc 18
B-7000 Mons, Belgique
frederique.artus@umons.ac.be

** Université de Liège
Institut Supérieur des Langues Vivantes
Place du 20-Août, 7
B-4000 Liège, Belgique
mmarechal@ulg.ac.be

*** Chambre de commerce et d'industrie de Paris
Direction des relations internationales de l'enseignement
Centre de langue française
28 Rue de l'Abbé Grégoire
75289 Paris Cedex 06
dcasanova@ccip.fr

Mots-clés : expression écrite, français académique, discours scientifique, validation empirique.

Résumé. Alors que les situations académiques de la vie universitaire nécessitent, de la part des étudiants, la mise en œuvre de compétences langagières spécifiques, l'évaluation en langue française des étudiants non francophones à l'entrée à l'université s'effectue souvent au moyen de tests les plaçant dans des situations de communication de la vie sociale. Cet article décrit l'élaboration et l'expérimentation d'une épreuve écrite académique et compare les résultats des étudiants à cette épreuve avec ceux qu'ils obtiennent à l'épreuve d'expression écrite du Test d'évaluation de français (TEF). Les premières données permettent de mettre en évidence des différences de performance pour la compétence communicative. Elles soulèvent cependant la question de l'équité d'une telle épreuve qui, compte-tenu de différences de cultures éducatives, risquerait de discriminer les candidats selon leur origine géographique.

1. Introduction

La mobilité des étudiants européens s'est fortement accrue depuis les années 2000 dans le cadre du processus de Bologne. Néanmoins, l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers dans les établissements d'enseignement supérieur pose la question de la maîtrise de la langue d'enseignement pour la réussite des études. La maîtrise du français (langue étrangère, mais également langue maternelle) a en effet été identifiée comme un des facteurs d'échec en première année universitaire, dans différents pays francophones (Delforge, 2002). Cela a souvent conduit les universités à exiger, lors de la sélection d'étudiants étrangers non francophones, un niveau

minimal de compétence en langue française et/ou à proposer des formations en français en amont ou en parallèle des études.

Cette exigence est généralement exprimée en correspondance avec le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (2001), qui définit notamment une échelle de niveaux communs de référence qui comporte 6 niveaux principaux (A1 à C2). Les candidats à des études doivent alors apporter la preuve de leur compétence au moyen de tests standardisés, comme le *Test d'évaluation de français* (TEF) de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP, 2010 ; Noël-Jothy et Sampsonis, 2006), de diplômes de français langue étrangère, ou de tests propres aux universités.

Mais les tests standardisés comme le TEF s'adressent à un public large d'adultes et de jeunes adultes et évaluent les compétences des candidats dans des situations de communication de la vie sociale, alors que les compétences langagières nécessaires à la réussite d'études supérieures sont sans doute plus spécifiques et se rapportent à un domaine davantage spécialisé. Le DALF (Diplôme approfondi de langue française du Centre international d'études pédagogiques) s'adresse pour sa part aux adultes en situation universitaire ou professionnelle, mais de niveau expérimenté (C1 ou C2), alors que les universités souhaitent en général accueillir un public plus large et ont donc un niveau d'exigence moindre en langue française.

La Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) a donc décidé d'élaborer, avec l'appui de l'Université de Liège et de l'Université de Mons, une épreuve écrite qui permet d'évaluer la capacité des candidats à mobiliser leurs compétences langagières pour la réalisation de productions écrites cognitivement complexes dans un contexte académique. Cette épreuve, qui situe les candidats sur en échelle en correspondance avec les niveaux du CECR pour le domaine éducatif, pourra être un complément utile au *Test d'évaluation de français* dans la mesure où elle permettra de déceler des étudiants qui disposent de compétences satisfaisantes en français général mais qui ne sont pas suffisamment outillés sur la plan cognitif pour satisfaire les exigences universitaires.

2. Élaboration d'une épreuve écrite académique

2.1 Choix de l'épreuve

Différentes études menées en Belgique ont analysé les attentes des enseignants du supérieur, relativement aux compétences langagières attendues des étudiants de première année universitaire. Ainsi, Defays et Maréchal (1997) ont montré que, pour les enseignants qu'ils ont interrogés, les principales lacunes des étudiants francophones concernaient « l'imprécision du vocabulaire, le manque de sélection entre l'essentiel et l'accessoire, le désordre dans les idées, les phrases mal articulées, les maladresses dans l'expression, la mauvaise structuration du texte et enfin le manque d'entraînement à la lecture d'un certain niveau de langue ». Romainville *et al.* (2006) insiste également sur le fait que « les étudiants maîtrisent relativement correctement la compréhension *ponctuelle* de parties de texte, mais éprouvent beaucoup de difficulté à mettre en relation plusieurs éléments d'un texte pour dégager de façon précise le sujet tel qu'il est problématisé dans le texte-source ». On voit donc que la compréhension approfondie de textes de niveau universitaire, la discrimination entre les idées et les capacités rédactionnelles sont au cœur des attentes universitaires.

Le résumé d'un texte scientifique est une activité intégrée qui mobilise ces différentes aptitudes. En effet, il ne s'agit pas de rédiger une production écrite spontanée à partir d'une situation simple qui sert de déclencheur, mais bien de traiter un texte de niveau universitaire, c'est-à-dire d'être capable de le comprendre, d'en retirer les points essentiels et de les restituer en prenant soin de produire un nouveau texte, rédigé, objectif et structuré. Par ailleurs, le résumé de texte ne requiert pas de connaissance spécialisée préalable et fournit au candidat un modèle de discours scientifique à partir duquel il pourra rédiger sont écrit. C'est par ailleurs une épreuve largement utilisée dans le monde universitaire, par exemple dans le cadre du Diplôme d'accès aux études universitaires

(DAEU) pour les non titulaires du baccalauréat en France, ou de l'examen d'admission aux études universitaires de premier cycle en Belgique francophone, pour les non titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur en Belgique.

2.2 Niveau de l'épreuve

La plupart des universités francophones européennes exigent des étudiants non-francophones, selon les filières, un niveau B1 (niveau seuil), B2 (indépendant) ou C1 (autonome) du CECR. L'épreuve a donc été conçue pour évaluer les candidats sur l'intervalle allant du niveau B1 au niveau C2. En effet, résumer un texte est une tâche complexe, qui n'est mentionnée, dans le CECR qu'à partir du niveau B1 dans les échelles « Essais et rapports » et « Traiter un texte », comme le montrent les extraits suivants.

Tableau 1: Extrait de l'échelle « Essais et rapports » du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001)

ESSAIS ET RAPPORTS	
B1	Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.

Tableau 2: Extraits de l'échelle « Traiter un texte » du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001)

TRAITER UN TEXTE	
C1	Peut résumer de longs textes difficiles.
B2	Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux.
B1	Peut collationner les éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre.

2.3 Sélection des textes

Afin de proposer des textes accessibles pour de futurs étudiants, le choix des textes s'est porté sur des articles scientifiques extraits de revues spécialisées à vocation de vulgarisation, dans le domaine des sciences humaines et sociales et des sciences naturelles. Les articles sélectionnés par de telles revues présentent en outre l'avantage d'être pré-calibrés et offrent une certaine qualité de rédaction et de structure.

Pour garantir l'accessibilité des textes source, dix articles dans le domaine des sciences humaines et dix autres articles dans le domaine des sciences exactes ont été présélectionnés et soumis à des tests de closure (de Landsheere, 1973) auprès d'un échantillon de 429 candidats, principalement de langue maternelle française (92%), dont 285 issus de la première année universitaire. La règle adoptée pour l'élaboration des tests a consisté en la suppression d'un mot sur cinq mais, compte tenu de la longueur de textes utilisés (entre 1000 et 1500 mots), seuls deux extraits de chaque texte ont été proposés et choisis au hasard. Sur la base du taux de bonnes réponses, les deux fois quatre textes ayant respectivement obtenu le meilleur score (pourcentage de bonnes réponses) ont été sélectionnés pour la seconde phase de l'expérimentation. Chacun de ces textes présentait un score supérieur à 50% pour les étudiants de 1^{ère} année, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 3 : Sélection des textes au moyen d'un test de closure

<i>Sciences humaines et sociales</i>		
1ère Bac (Psycho et Sciences) (N= 265)	- Origines du langage (58,98%) - Alchimie des émotions (57,54%)	- Abstentionnisme (52,76%) - Psychopathologie du travail (51,18%)
<i>Sciences naturelles</i>		
1ère Bac (Psycho et Sciences) (N= 265)	- MP3 (53,24%) - Clonage (52,19%)	- Modélisation (51,85%) - Traitement de la voix (50,97%)

2.4 Grille de correction

La grille de correction élaborée pour l'évaluation des candidats comporte deux séries de critères : les critères de la compétence linguistique, identiques à ceux utilisés pour l'épreuve générale d'expression écrite du *Test d'évaluation de français* de la CCIP, et les critères de la compétence communicative, propres à l'activité de résumé de texte.

Chacun des critères communicatifs est évalué sur une échelle allant du niveau B1 au niveau C2 (1 à 4 points) et l'application d'un système de pondération aboutit à l'expression d'un score global pour la compétence communicative. La réalisation d'un résumé de texte comporte une phase de compréhension, au cours de laquelle le candidat hiérarchise en mémoire, par ordre d'importance, les différentes idées perçues, et une phase de rédaction dans laquelle le candidat tente de restituer, en un texte original et organisé, la macrostructure du texte telle qu'il l'a identifiée. Les critères communicatifs cherchent donc à évaluer, à partir de la production du candidat, sa compréhension du texte (rapport du résumé au texte d'origine), la pertinence du résumé (présence des informations importantes, absence d'informations accessoires ou erronées), son objectivité (respect de la position de l'auteur), l'organisation du texte, sa progression logique et son caractère original (degré de reformulation).

Les critères linguistiques sont pour leur part évalués sur une échelle allant du niveau A1 au niveau C2 et l'application d'un système de pondération aboutit à l'expression d'un score global pour la compétence linguistique. Les critères linguistiques retenus sont indépendants de la tâche réalisée et identiques aux critères utilisés pour l'épreuve d'expression écrite du TEF.

L'échelle relative à la compétence communicative comporte 270 points, alors que l'échelle relative à la compétence linguistique ne comporte que 180 points. Le score composite de l'épreuve, somme des scores pour chacune des deux compétences, privilégie donc la compétence communicative, mais les scores par compétence permettent de préciser le profil des candidats.

3. Expérimentation de l'épreuve et résultats

3.1 Méthodologie

L'épreuve a été expérimentée, à partir des 8 textes sélectionnés, auprès d'un échantillon de 79 étudiants non francophones entre 2007 et 2009. Sept des huit textes sélectionnés ont été traités par une dizaine de candidats, le huitième n'ayant été traité que par cinq candidats. La plupart de ces candidats étaient inscrits en cours d'été de français langue étrangère ou en cours de préparation en français en Belgique, et se destinaient à des études en première année universitaire. L'échantillon comportait également 19 étudiants en première année universitaire au Maroc, dont 6 qui ont passé l'épreuve en cours d'année (à la fin du premier semestre). Chaque copie a été corrigée par deux

correcteurs de la CCIP. Chaque candidat a en outre passé l'ensemble des épreuves du TEF (à l'exception de l'épreuve d'expression orale), afin de disposer d'éléments de comparaison dans l'appréciation des résultats.

3.2 Fidélité inter-correcteurs

La fidélité des correcteurs, établie sur les scores à travers une corrélation de Bravais-Pearson, est élevée (0,90) quand on considère les scores délivrés pour la compétence linguistique, mais plus faible (0,81) quand on considère les scores délivrés pour la compétence communicative.

L'analyse des classements des candidats selon chacun des critères communicatifs (sur une échelle comportant 4 niveaux), menée au moyen du Rhô de Spearman, montre des différences sensibles de classement pour deux des six critères communicatifs (Objectivité et Reformulation), dont les corrélations sont respectivement de 0,430 et de 0,518, tout en restant significatives à $p < 0,0001$.

Pour le critère Reformulation, les différences de classement se situent essentiellement entre deux niveaux adjacents, et une reformulation des descripteurs devrait permettre de différencier davantage les différents niveaux de performance. Les différences de classement du critère d'Objectivité sont en revanche davantage réparties et pas nécessairement sur des niveaux adjacents. Une analyse de corpus devra donc être entreprise pour identifier les raisons de ces écarts et modifier en conséquence les descripteurs de ce critère.

3.3 Structure factorielle de la grille

Compte-tenu des différences de classement constatées, une analyse en composantes principales des résultats par critère a été menée pour chacun des correcteurs afin de déterminer la structure factorielle de la grille. Pour le premier correcteur, les résultats montrent la présence, à côté d'un facteur principal (valeur propre initiale de 7,574 qui correspond à 63,1% de la variance) qui peut être interprété comme « la capacité à produire un écrit académique de type résumé », d'un second facteur (de valeur propre initiale 1,574, correspondant à 13,1% de la variance) qui différencie les candidats selon leur tendance à obtenir une meilleure performance pour les critères communicatifs ou pour les critères linguistiques (Cf. Tableau 4).

Tableau 4 : Matrice des composantes. Corrélations entre les variables (résultats par critère) et les facteurs retenus (valeur propre > 1)

Corrélations critères / facteurs	Correcteur CCIP_1	
	Facteur 1	Facteur 2
1. Compréhension	0,877	-0,355
2. Pertinence	0,862	-0,358
3. Objectivité	0,818	-0,291
4. Organisation textuelle	0,873	-0,237
5. Progression logique	0,882	-0,297
6. Reformulation	0,495	-0,457
7. Complexité des structures	0,822	0,340
8. Formes verbales	0,668	0,520
9. Cohésion du texte	0,791	0,269
10. Variété	0,904	0,211
11. Précision	0,881	0,268
12. Orthographe et ponctuation	0,518	0,555

La structure factorielle de la grille de correction, pour le second correcteur, est assez proche quand on considère les résultats pour les textes de la catégorie *Sciences humaines*. En revanche, ce correcteur a fait une utilisation différente de la grille pour les textes de la catégorie *Sciences naturelles*. On voit alors apparaître un troisième facteur, qui est principalement expliqué par la mise en opposition des variables critères 6 (Reformulation) et 12 (Orthographe et ponctuation), avec lesquels la corrélation du facteur s'élève respectivement à 0,817 et à -0,558.

La présence du second facteur peut s'expliquer par l'exigence cognitive de la tâche, qui mobilise des stratégies (de traitement de texte notamment) dont rendent davantage compte les évaluations des critères communicatifs, liés à la tâche, que les critères linguistiques. La structure factorielle de la grille devra cependant être de nouveau analysée une fois que les descripteurs de la grille de correction auront été reformulés et les copies de nouveau corrigées par plusieurs correcteurs. Si la structure finale confirme l'existence d'un second facteur différenciant les candidats selon leur tendance à obtenir une meilleure performance pour les critères communicatifs ou pour les critères linguistiques, cela justifiera la restitution des résultats sous la forme de deux scores différents, l'un pour les compétences communicatives, l'autre pour les compétences linguistiques.

3.4 Comparaison des résultats à ceux obtenus aux épreuves du TEF

3.4.1 Analyse des corrélations

En plus de l'épreuve académique, chacun des candidats a passé :

- Les épreuves de compréhension écrite, compréhension orale et lexique/structure du TEF, sous la forme de questionnaires à choix multiple ;
- L'épreuve générale d'expression écrite du TEF.

Cela permet de comparer les différences d'ordonnement des candidats entre l'épreuve académique et chacune de ces épreuves basées sur des situations de la vie sociale. Comme le montre l'analyse des corrélations (Cf. Tableau 5), ces ordonnements sont assez semblables quand on considère le score total. Toutefois des différences assez nettes apparaissent selon que l'on considère le score obtenu pour la compétence communicative ou pour compétence linguistique de l'épreuve académique :

- Les scores de la compétence communicative, dont les critères d'évaluation sont liés à la tâche réalisée, sont sensiblement moins corrélés aux résultats globaux de l'épreuve d'expression écrite (0,567) que les scores de la compétence linguistique (0,811), dont les critères d'évaluations sont identiques pour chacune des deux épreuves. Cela semble refléter la nature particulière de la tâche académique ;
- Pour la compétence communicative, la corrélation des scores est plus importante avec les résultats de l'épreuve de compréhension écrite, ce qui montre l'importance de la compréhension du texte-source pour la rédaction du résumé ;
- Pour la compétence linguistique, la corrélation avec les scores de lexique / structure est relativement élevée.

Tableau 5 : Corrélations entre les scores à l'épreuve académique et les scores aux différentes épreuves du TEF (toutes les corrélations sont significative à $p < 0,0001$)

Épreuve académique	Compréhension écrite	Compréhension orale	Lexique / structure	Expression écrite
Compétences communicatives	0,634	0,566	0,54	0,567
Compétences linguistiques	0,613	0,657	0,762	0,811
Score total	0,673	0,668	0,696	0,743

Toutefois, l'échantillon comporte des candidats du Maroc qui sont classés très différemment selon que l'on considère leurs résultats à l'épreuve académique ou aux autres épreuves du TEF. En effet, pour le sous-échantillon des 19 candidats du Maroc, aucune des corrélations entre les scores à l'épreuve académique et les scores aux autres épreuves n'est significative à $p < 0,05$, à l'exception de la corrélation entre les scores de la compétence communicative et ceux de l'épreuve de compréhension écrite (0,496).

Quand on retire les candidats du Maroc de l'échantillon, on constate des corrélations sensiblement plus élevées entre les résultats à l'épreuve académique et les résultats aux épreuves du TEF (Cf. Tableau 6), notamment quand on considère le score total à l'épreuve académique et celui de l'épreuve d'expression écrite (0,84). Ainsi, pour ces candidats, l'épreuve académique rend compte, pour une large part, des compétences générales d'expression écrite des candidats.

Tableau 6 : Corrélations (entre les scores à l'épreuve académique et les scores aux différentes épreuves du TEF en ne tenant pas compte des résultats des candidats du Maroc

Épreuve académique	Compréhension écrite	Compréhension orale	Lexique / structure	Expression écrite
Compétences communicatives	0,652	0,637	0,573	0,705
Compétences linguistiques	0,659	0,675	0,775	0,871
Score total	0,695	0,721	0,757	0,84

3.4.2 Comparaison avec l'épreuve d'expression écrite du TEF

L'épreuve d'expression écrite du TEF est constituée de deux tâches distinctes, évaluées à partir de critères communicatifs propres qui donnent lieu à l'expression de deux scores distincts sur le plan des compétences communicatives. On peut donc calculer (Cf. Tableau 7), la corrélation du score communicatif de l'épreuve académique avec chacun de ces deux scores (respectivement 0,733 et 0,738). Ces valeurs, quoique relativement élevées (quand on retire de l'échantillon les candidats du Maroc), reflètent la différence de nature de la tâche à réaliser. On peut, en comparaison, calculer la corrélation entre les scores linguistiques obtenus par les candidats à chacune des deux épreuves (à partir des mêmes critères d'évaluation, indépendants des tâches réalisées). Cette valeur est particulièrement élevée (0,896) et montre que les candidats sont ordonnancés de manière très semblable sur le plan linguistique par chacune des deux épreuves.

Tableau 7 : Corrélations entre les sous-scores de l'épreuve académique et les sous-scores de l'épreuve d'expression écrite du TEF (hors candidats du Maroc).

Épreuve académique	Expression écrite du TEF		
	Compétences communicatives 1	Compétences communicatives 2	Compétences linguistiques
Compétences communicatives	0,733	0,738	0,648
Compétences linguistiques	0,733	0,812	0,896

Le tableau 8 permet de comparer, pour l'ensemble de l'échantillon, le niveau global obtenu par les candidats à l'épreuve écrite académique à celui qu'ils ont obtenu à l'épreuve générale d'expression écrite du TEF. On constate ainsi que :

- 65% des candidats obtiennent le même niveau aux deux épreuves et dans 97% des cas, l'écart est de 1 niveau maximum (2 écarts de 2 niveaux peuvent être mis en évidence)
- dans 24% des cas, les candidats obtiennent un niveau inférieur avec le TEFACA, et dans 11% des cas ils obtiennent un niveau supérieur

Tableau 8 : Comparaison entre les niveaux attribués aux candidats pour l'épreuve académique et pour l'épreuve d'expression écrite du TEF.

		TEFACA				Total
		2	3	4	5	
EE TEF	2		3			3
	3		19	1		20
	4		5	23	5	33
	5		2	12	9	23
Total		0	29	36	14	79

Quand on retire de l'échantillon les candidats du Maroc, le taux de concordance des classements est alors de 72%, l'écart est de 1 niveau maximum et, dans 18% des cas, les candidats obtiennent un niveau inférieur avec le TEFACA alors qu'ils sont 10% à obtenir un niveau supérieur.

4. Discussion

Les résultats de l'expérimentation montrent que, hors cas particuliers, l'épreuve écrite académique fournit en général des résultats proches de ceux de l'épreuve d'expression écrite du TEF (corrélation de 0,84 et 72% de classements identiques en termes de niveau quand on retire de l'échantillon les candidats du Maroc). C'est particulièrement vrai pour la compétence linguistique, évaluée à partir de critères communs aux deux épreuves (la corrélation entre les scores linguistiques est de 0,896). Les corrélations sont plus faibles quand on considère les compétences communicatives, évaluée à partir de critères propres aux tâches réalisées. Cela est probablement dû à la différence de nature des tâches, et notamment au fait que la réalisation d'un résumé de texte nécessite une compréhension approfondie du texte-source et que la proximité du résumé d'avec le texte source est évaluée à partir de trois des six critères communicatifs (Compréhension, Pertinence et Objectivité). D'ailleurs, les scores de la compétence communicative de l'épreuve académique sont plus fortement corrélés avec les scores de l'épreuve de compréhension écrite qu'avec ceux des autres épreuves au format QCM du TEF.

Cette particularité de la tâche académique se reflète également dans la structure factorielle de la grille, qui laisse apparaître, à côté d'un facteur principal, un second facteur qui met en opposition les variables *critères communicatifs* et les variables *critères linguistiques*. Il importe donc de restituer aux utilisateurs de cette épreuve chacun des deux scores, qui leur permettront de disposer d'un profil du candidat, le score communicatif indiquant sa capacité à réaliser des tâches académiques de type résumé de texte et le score linguistique informant sur la qualité linguistique générale de ses productions.

Ces premiers résultats sont toutefois à considérer avec prudence. En effet, les correcteurs ont proposé des classements sensiblement différents des candidats pour deux des six critères communicatifs : les critères d'Objectivité (corrélation inter-correcteurs de 0,430) et de Reformulation (0,518). Les échelles de descripteurs de ces deux critères devront être révisées et les copies de nouveau corrigées dans le but de tirer des conclusions à partir de données plus fiables.

Enfin, les données de l'échantillon du Maroc sont singulièrement différentes. On constate que les six candidats qui ont passé les épreuves à la fin du premier semestre ont tous obtenu de meilleurs résultats à l'épreuve académique qu'à l'épreuve d'expression écrite du TEF et trois d'entre eux se

sont vu attribuer un niveau supérieur, alors que tous les autres candidats du Maroc ont obtenu des scores plus faibles à l'épreuve académique. On doit donc se demander dans quelle mesure l'épreuve académique ne risque pas de s'avérer défavorable aux candidats de pays dont la culture éducative dans le secondaire est différente de celle de la France, alors qu'ils seraient peut-être en mesure de développer rapidement les compétences stratégiques nécessaires à la réalisation des tâches académiques au cours de la première année universitaire.

5. Conclusion

Pour faire face aux exigences des situations académiques universitaires, les étudiants doivent mobiliser des ressources communicatives complémentaires à celles qui leur permettent de communiquer dans les principales situations de la vie sociale. Ils sont fréquemment exposés, à l'oral ou à l'écrit, à de longs discours scientifiques dont ils doivent identifier et hiérarchiser les idées importantes. Par ailleurs, les écrits qu'ils sont amenés à produire dans le cadre de leurs études doivent respecter les normes linguistiques et discursives implicites de la communauté scientifique qu'ils rejoignent (Rivard, 2010).

C'est pourquoi la Chambre de commerce et d'industrie de Paris a décidé, en partenariat avec l'Université de Liège et l'Université de Mons, d'élaborer une épreuve académique basée sur une activité de résumé d'un texte scientifique. Cette épreuve permet, d'une part, d'évaluer les compétences linguistiques générales des candidats et, d'autre part, d'évaluer leurs compétences communicatives dans le cadre d'une situation académique type, avec ce qu'elle présuppose de mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives.

L'identification des processus cognitifs mis en œuvre pour rédiger un résumé d'un texte scientifique et leur comparaison avec ceux qui sont mobilisés dans le cadre de l'épreuve d'expression écrite du *Test d'évaluation de français* permettront d'informer plus précisément sur les spécificités de l'épreuve et sur l'intérêt et les limites de son utilisation par le monde universitaire. Si les processus cognitifs mobilisés pour l'accomplissement de la tâche de résumé s'avèrent nécessaires à la pratique du métier d'étudiant, cette épreuve pourra être un complément utile au *Test d'évaluation de français* dans la mesure où elle permettra de déceler des étudiants qui disposent de compétences satisfaisantes en français général mais qui ne sont pas suffisamment outillés sur le plan cognitif pour satisfaire les exigences universitaires. Avant d'envisager son utilisation à des fins de sélection, il convient toutefois d'étudier l'impact des différences de culture éducative sur les résultats à une telle épreuve (comparés aux résultats qu'obtiendraient les candidats à une épreuve comme l'épreuve d'expression écrite du TEF), pour ne pas discriminer les candidats selon leur origine géographique.

6. Références et bibliographie

- Chambre de commerce et d'industrie de Paris (2010). *TEF, le Test d'évaluation de français de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris*. Paris : CCIP.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- De Landsheere, G. (1973). *Le test de closure : mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Paris : Nathan.
- Defays, J.-M. et Maréchal, M. (1997). L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université ; une expérience à Liège (1995 – 1997). In E. Boxus, V. Jans, J.-L. Gilles, D. Leclercq (éds.), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur* (pp. 289-295). Actes du 15^{ème} Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Liège.
- Delforge, M. (2002). *Alma Lingua. Impact de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite en première candidature*. Université de Mons-Hainaut : Thèse de doctorat (non publiée).
- Demeuse, M., Artus, F. et Maréchal, M. (2010). Conception d'une épreuve spécifique écrite académique. In Fougères, M.-C. (coord.), Maratier-Decléty, G. et Demeuse, M., *L'évaluation des productions*

Actes du 23^{ème} colloque de l'Admée-Europe
Évaluation et enseignement supérieur

complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur (pp 89-94). Paris : l'Harmattan.

Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Rivard, L., P., Diop, L. et Nyongwa, M. (2004). Éliminer les frontières : le résumé scientifique dans trois communautés discursives. In *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, Vol 7 (2), 97-115.

Romainville, M., Houart M., et Schmetz R., 2006 : « Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants », in *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université*, Actes de la journée d'étude du 1^{er} décembre 2006, Presses universitaires de Namur, pp. 28-42.