

## Comment évaluer les compétences en français académique d'étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études en France ?

Dominique CASANOVA, Chambre de commerce et d'industrie de Paris (France)

Frédérique ARTUS, Marc DEMEUSE, Université de Mons (Belgique)

Marielle MARÉCHAL, Université de Liège (Belgique)

### INTRODUCTION

La part des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français est en constante augmentation depuis 1998. La plupart de ces étudiants suivant, en France, leurs enseignements en français, la maîtrise de la langue française est un facteur qui contribue inévitablement à leur possible réussite universitaire. C'est la raison pour laquelle un niveau minimal de compétence en langue française est en général exigé lors de l'accueil d'étudiants non francophones à l'université.

Cependant, la plupart des tests standardisés permettant d'évaluer le niveau de compétence en langue française des étudiants s'appuient sur des situations de communication de la vie sociale. Si de tels tests permettent d'estimer dans quelle mesure les compétences langagières d'un candidat sont favorables à son insertion sociale, on peut s'interroger sur leur capacité à rendre compte des compétences langagières spécifiques qui doivent être mobilisées dans l'exercice du métier d'étudiant. En effet, « le milieu académique (de l'université ou de l'enseignement supérieur) génère des discours très spécifiques, très typés, et en même temps très divers (du syllabus aux énoncés d'examens en passant par l'ouvrage scientifique) » (GLORIEUX *et al.* 2006 : 101) et les situations d'enseignement et d'examen nécessitent, de la part des étudiants, la mobilisation de compétences langagières, stratégiques et méthodologiques spécifiques.

Cette complexité langagière concerne tout autant les étudiants francophones (DELFORGE 2002). Une expérimentation menée à Liège auprès d'étudiants francophones, dans le cadre de la sélection des étudiants en médecine, a permis de montrer que les résultats à trois épreuves mobilisant des compétences en langue française étaient corrélés aux résultats aux partiels de janvier des étudiants, et de constater que « plus les sous-tests sont dégagés du caractère scolaire au sens strict, plus ils intègrent des compétences dépassant les sous-systèmes de la langue, plus ils sont proches de la réussite académique. » (GLORIEUX *et al.* 2006 : 105). Ces constats montrent que l'emploi régulier et efficace d'une langue dans les situations courantes de la vie sociale (il s'agit ici, en l'occurrence, de la langue maternelle des étudiants) n'est pas une garantie de la capacité de l'étudiant à traiter correctement les discours universitaires pour la réalisation de tâches académiques qui requièrent la mise en œuvre de compétences spécifiques, notamment sur le plan stratégique (processus cognitifs et métacognitifs).

Il semble donc opportun, lors de l'évaluation en langue française d'étudiants non francophones désireux de poursuivre leurs études en France, de les placer dans des situations qui nécessitent la mobilisation de compétences langagières et stratégiques semblables à celles qui peuvent être exigées à l'université pour s'assurer que leur capacité à communiquer en langue française ne sera pas un obstacle majeur à la poursuite de leurs études. C'est à cette fin que la Chambre de commerce et d'industrie de Paris a élaboré, en collaboration avec l'Institut des langues vivantes de l'Université de Liège et avec l'Université de Mons, une épreuve écrite académique, qui consiste en un résumé d'un texte scientifique (DEMEUSE *et al.* 2010).

## THÉORIE

### Les compétences « langagières » essentielles à la réussite universitaire

En Belgique, pays où le baccalauréat n'existe pas et où l'accès des ressortissants nationaux à l'université s'effectue dans la continuité des études secondaires, des études ont été menées auprès de plusieurs facultés pour identifier quels étaient les « pré-requis<sup>1</sup> » nécessaires à l'entrée des études universitaires (ROMAINVILLE *et al.*, 2006). Les enseignants ont souligné « l'importance de savoir lire et comprendre un texte de niveau universitaire » pour aborder la première année à l'université. L'enquête menée par DEFAYS & MARECHAL (1997) auprès d'enseignants de l'Université de Liège, pour identifier les principales sources de handicap selon eux liées à la maîtrise de la langue française, évoque plus spécifiquement « 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 ».

L'évaluation conçue, dans le travail relaté par ROMAINVILLE *et al.* (2006), pour mesurer les acquis des étudiants de première année a par ailleurs montré 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 ». Elle a également permis de mettre en évidence des corrélations significatives des résultats au test avec les résultats académiques des étudiants. Encore une fois, on voit que le traitement des écrits universitaires nécessite, y compris pour les étudiants francophones, la mise en œuvre de compétences stratégiques différentes ou mobilisées différemment que dans des situations de la vie courante.

Sur le plan de la production écrite, MANGIANTE & PARPETTE (2011 : 124) soulignent que « les diverses productions écrites des étudiants constituent dans une large mesure une réécriture des discours disciplinaires dispensés par les enseignants ». Ce travail peut être entrepris tout au long de l'année par les étudiants qui mettent au propre leurs notes prises dans le cadre de cours magistraux ou à partir d'articles, de livres ou de photocopiés (constitutions de fiches, de résumés), ou à l'occasion des examens qui placent souvent, les premières années, les étudiants dans une situation de restitution du cours.

### L'activité de résumé de textes scientifiques

Le résumé d'un texte scientifique est une activité intégrée qui mobilise les processus évoqués dans la section précédente. 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, 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.

---

<sup>1</sup> « Nous avons rassemblé sous l'étiquette « prérequis » toute connaissance ou compétence s'avérant cruciale pour la maîtrise d'un cours et qui est considérée comme devant être acquise préalablement à l'entrée des études universitaires ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite. » (Romainville *et al.*, 2006, p.29)

Selon FAYOL (1978), l'activité de résumé implique la sélection des éléments indispensables au maintien des idées d'un texte source qui sont à conserver et, la suppression des éléments les plus accessoires. Pour MANDIN (2009 : 35-36), résumer est une tâche complexe qui nécessite, au niveau sémantique, de hiérarchiser en mémoire, par ordre d'importance, les différentes idées exprimées par l'auteur. Elle définit l'activité de résumer comme « la formulation des idées perçues dans le texte source et appartenant à un haut niveau hiérarchique [...] et des liens qu'elles entretiennent entre elles ».

On perçoit là la double dimension de l'activité de résumé, qui s'appuie sur une compréhension approfondie du texte source, au cours de laquelle une macrostructure du texte est élaborée, pour parvenir à la rédaction d'un texte nouveau, reflet de la macrostructure, au moyen de macrorègles de condensation (VAN DIJK et KINTSCH 1983). Au-delà de ces macrorègles, l'activité de rédaction mobilise les processus rédactionnels habituels de planification, la transcription et la révision. Dans le cas d'un texte scientifique, dont la complexité de traitement augmente les difficultés de compréhension, l'activité de résumé s'apparente à une situation de résolution de problème, dans laquelle le processus de planification est prépondérant.

L'activité de résumé est donc une activité complexe par les compétences qu'elle exige tant en compréhension qu'en production d'écrit. Pour le candidat dont le français n'est pas la langue maternelle, s'ajoutent à cette complexité les difficultés de compréhension et de rédaction en langue étrangère.

### **L'activité de résumé en langue seconde**

Plusieurs recherches confirment le fait que les adultes écrivant en L2 s'appuient sur leurs compétences en L1, et particulièrement sur des compétences d'ordre stratégique qui concernent l'élaboration des objectifs de la tâche, l'organisation des idées, ainsi que le contrôle et l'évaluation des performances. Cela renforce l'idée d'un bagage « de compétences rédactionnelles générales pouvant être mises en œuvre quelle que soit la langue utilisée » (BARBIER, 2003 : 10).

CUMMING *et al.* (1989) ont comparé les stratégies de résolution de problèmes mises en œuvre par un groupe de 14 étudiants anglophones étudiant le français qui ont eu à lire et à résumer des textes difficiles en langue anglaise et en langue française. Ils ont constaté qu'au niveau individuel, les étudiants avaient utilisé des stratégies semblables dans les deux langues, tant lors de la lecture que de l'écriture. En revanche, les stratégies ont varié selon le niveau d'expertise déclaré des étudiants en lecture en langue maternelle, alors que l'usage de stratégies de résolution de problèmes n'a pas semblé dépendre du niveau en L2 (débutants et intermédiaires). L'analyse des rapports verbaux montre que les processus de réflexion sont les mêmes dans les deux langues mais varient selon l'expertise en lecture en L1 et les connaissances générales.

CORBEIL (2000) a pour sa part montré, à partir des résultats de 111 étudiants anglais en langue française, que le niveau en langue seconde et la compétence à résumer en langue maternelle influent tous deux sur différents aspects de la compétence à résumer en langue seconde, mais de manière différenciée. Les candidats qui disposent des compétences à résumer en langue maternelle transfèrent manifestement, au delà d'un niveau seuil, ces compétences pour résumer des textes en français. Leur niveau de compétence en langue française a toutefois de l'influence sur leur capacité de reformulation (tendance à la copie

directe de portions du texte, paraphrase ou reformulation approfondie) et sur la qualité linguistique de la réalisation.

Une épreuve de résumé en langue française devrait donc permettre de différencier les candidats non-francophones sur deux dimensions : leur capacité à mobiliser les compétences stratégiques nécessaires au résumé d'un texte et leur capacité à mobiliser leurs compétences langagières pour la rédaction d'un écrit structuré. Ces deux types de compétences sont nécessaires au « métier » d'étudiant.

## **METHODOLOGIE**

### **Le choix de l'épreuve**

Nous avons vu que, de par les compétences qu'elle mobilise, une épreuve de résumé de textes scientifiques en langue française doit permettre d'évaluer la capacité des candidats à communiquer langagièrément à l'écrit dans des situations académiques universitaires. Les candidats à une première inscription en premier cycle d'études supérieures ne sont cependant pas toujours familiers des écrits scientifiques. Les articles de vulgarisation scientifique, qui constituent le type de texte source de l'épreuve, présentent les caractéristiques des textes scientifiques tout en demeurant accessibles à des candidats qui ne sont pas encore entrés à l'université. Le texte-source de l'épreuve offre par ailleurs aux candidats un modèle de discours sur lequel ils pourront s'appuyer pour rédiger leur propre texte<sup>2</sup>.

L'activité de résumé est par ailleurs relativement authentique, les étudiants étant fréquemment amenés à mettre en œuvre des procédés de résumé de texte. En effet, BERLEMONT *et al.* (2007, p. 64) ont interrogé des étudiants de la faculté polytechnique de Mons sur leurs stratégies d'apprentissage, et une part importante de ces étudiants déclare faire des résumés du cours (plutôt d'accord : 31,8%, tout à fait d'accord : 20,2%). REY (2005, pp. 76, 163, 181 et 219) a également montré que la rédaction de résumés fidèles aux cours était une des stratégies privilégiées par les étudiants de différentes universités et hautes écoles belges. Selon lui, les étudiants qui effectuent un travail de restructuration satisfont plus fréquemment aux examens que ceux qui se contentent d'étudier directement leurs notes ou leurs syllabus, sans un travail de réappropriation, ce qui tient probablement au fait que l'activité de résumé améliore la compréhension des textes.

### **Les niveaux évalués**

Cette épreuve n'a pas vocation à évaluer les candidats sur l'ensemble du spectre décrit par le CECR, mais sur l'intervalle allant du B1 au C2. En effet, résumer un texte est une tâche complexe, qui n'est mentionnée, dans le CECR (échelles « Essais et rapports » et « Traiter un texte »), qu'à partir du niveau B1 pour des « informations factuelles sur des sujets familiers ». Compte-tenu de la nature des textes-sources utilisés (textes scientifiques), les candidats de niveau B1 éprouveront toutefois des difficultés à réaliser cette tâche, davantage accessible au niveau B2. Le niveau B2 correspond justement au niveau minimal exigé pour l'accès au premier cycle universitaire dans le cadre de la procédure d'admission préalable. En dehors de

---

<sup>2</sup> Il ne serait en effet pas équitable d'exiger des candidats la production d'un écrit universitaire sans modèle de référence : cela conduirait probablement à favoriser les candidats appartenant à des milieux sociaux éduqués et serait un obstacle supplémentaire à l'accès au savoir des candidats issus des milieux les moins favorisés.

cette procédure et pour les autres cycles, les universités demandent généralement, selon les filières un niveau B1, B2 ou C1 (MANGIANTE & PARPETTE 2011 : 207).

### **Le choix des textes**

Les candidats ont la possibilité de choisir, selon la filière qu'ils souhaitent intégrer à l'université, entre le résumé d'un article dans le domaine des sciences humaines et sociales ou dans le domaine des sciences naturelles. Le choix des textes-sources a été effectué à partir des revues « La Recherche » et « Sciences humaines ». Les articles sélectionnés par de telles revues présentent l'avantage d'être pré-calibrés et offrent une certaine qualité de rédaction et de structure. A vocation de vulgarisation, ils minimisent les exigences de connaissance préalable du domaine pour la compréhension du contenu, contrairement à ce que l'on pourrait trouver dans des manuels de premier cycle universitaire.

Pour utiliser des textes de difficulté comparable pour l'épreuve, nous avons élaboré des tests de closure (un supprimant un mot sur cinq d'extraits du texte-source) que nous avons administré à des étudiants francophones. Les textes retenus pour l'épreuve de résumé sont ceux pour lesquels les résultats aux tests de closure étaient supérieurs à 50%.

### **Les critères d'évaluation**

La grille d'évaluation élaborée pour l'épreuve de résumé d'un texte scientifique comporte un ensemble de critères communicatifs, liés la tâche à réaliser, et un ensemble de critères linguistiques indépendants de la tâche (nous avons repris les critères linguistiques de l'épreuve d'expression écrite du Test d'évaluation de français).

Comme nous l'avons vu, 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. Sur le plan communicatif, nous allons donc chercher 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).

## **EXPÉRIMENTATION**

L'épreuve a été expérimentée, à partir de 8 textes différents, auprès d'un échantillon de 79 étudiants non francophones entre 2007 et 2009. La plupart de ces candidats étaient inscrits en cours d'été de FLE 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. Chaque copie a été corrigée par deux correcteurs de la CCIP. Chaque candidat a par ailleurs 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.

Les résultats détaillés de l'expérimentation sont présentés dans Artus *et al.* (*à paraître*). Nous ne reprenons ici que les principaux constats.

La fidélité des correcteurs est satisfaisante (0,91), mais on constate des différences de classement pour deux des six critères communicatifs, dont les descripteurs de niveau doivent être reformulés pour différencier davantage les différents niveaux de performance. L'analyse en composantes principales des scores par critère a montré la présence, à côté d'un facteur principal pouvant être interprété comme « la capacité à produire un écrit académique de type résumé », d'un second facteur qui différencie les candidats selon leur tendance à obtenir une meilleure performance pour les critères communicatifs ou pour les critères linguistiques. Cela 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.

Les résultats des candidats à l'épreuve académiques sont assez fortement corrélés aussi bien aux résultats obtenus par les candidats à l'épreuve générale d'expression écrite du TEF (0,743), qu'aux scores totaux qu'ils obtiennent aux questionnaires à choix multiples (0,762). Ainsi, en dépit de sa nature académique, le résumé de texte reste donc une activité de communication langagière. Cependant on constate une singularité concernant l'échantillon des candidats du Maroc, dont la performance au résumé de texte est sensiblement plus faible. Cela est peut-être dû au fait que ces candidats seraient peu familiers de ce type de tâche ou moins exposés au cours de leurs études secondaires à ce type de textes.

## **CONCLUSION**

L'épreuve écrite académique conçue par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris en partenariat avec l'Université de Liège et l'Université de Mons a pour objectif de fournir au monde universitaire les moyens d'évaluer la compétence des étudiants non francophones à communiquer à l'écrit en français dans des situations académiques.

La contre-performance des candidats du Maroc et la structure factorielle de la grille de correction montrent que cette épreuve ne différencie pas les candidats simplement sur leur capacité à communiquer langagièrement dans des situations de la vie sociale, mais fait intervenir d'autres composantes qui restent à identifier. Cette spécificité géographique (qui reste à confirmer sur d'autres échantillons) montre toutefois que, dans un processus de sélection, une telle épreuve pourrait s'avérer défavorable aux candidats de pays dont les cultures éducatives dans le secondaire sont différentes et ne permettent pas le développement des compétences stratégiques spécifiques au traitement et à la restitution de discours scientifiques. L'introduction d'une seconde tâche académique, de nature différente, permettrait sans doute de réduire l'impact de cet effet éventuel sur les résultats des candidats. En revanche, utilisée à des fins diagnostiques, l'activité de résumé pourrait permettre d'identifier les candidats nécessitant un accompagnement spécifique pour être en mesure de traiter des écrits scientifiques.

## **Références bibliographiques :**

ARTUS F., DEMEUSE M., CASANOVA D., CRENDAL A., DESROCHES F. et HOLLE A. (*à paraître*) « Évaluer la compétence écrite en français des étudiants non-francophones en situation académique », in *Actes du 23e colloque international de l'Association pour le*

*Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)*, Paris, France, 12-14 janvier 2011

BARBIER M.-L., 2003 : « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *Arob@se*, volume 1-2, pp. 6-21

BERLEMONT B., BOECKMANS H., GLORIEUX C., LERMINIAUX A., RAMON F., WLOMAINCK A., 2007 : « Analyse de la maîtrise des prérequis et des difficultés perçues en début de parcours universitaire », Rapport final, *réalisations menées par le Centre de didactique supérieure dans le cadre de la subvention ministérielle « Promotion de la réussite » 2006-2007*

CUMMING A., REBUFFOT J. et LEDWELL M. 1989, « Reading and Summarizing Challenging Texts in First and Second Languages », in *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 2(3), pp. 201-219

DEFAYS J.-M. et MARECHAL 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*, Actes du 15<sup>ème</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), Liège, pp. 289-295.

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 Fougerouses M.-C. (coord.), Maratier-Decléty G. et Demeuse M., *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*, pp 89-94, Paris : l'Harmatan.

FAYOL M., 1992 : « Le résumé : un bilan des recherches de psychologie cognitive », in M. Charolles & A. Petitjean (Éds.), *L'activité résumante*, pp. 105-124, Metz : Université de Metz.

GLORIEUX C., POLLET M.-C., MALENGREAU E., WYNSBERGHE D. et DELFORGE M., 2006 : « Élaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser les lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques », in *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université*, Actes de la journée d'étude du 1<sup>er</sup> décembre 2006, Presses universitaires de Namur, pp. 98-122.

MANDIN S., 2009 : « Modèles cognitifs computationnels de l'activité de résumer : expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée », Université Grenoble 2 : Thèse de doctorat (non publiée).

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<sup>er</sup> décembre 2006, Presses universitaires de Namur, pp. 28-42.

MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., 2011 : *Le Français sur Objectif Universitaire. Analyse de situations et méthodologie de formation*, PUG, février 2011.

REY B. (dir.), BAILLET D., COMPÈRE D., DEFRANCE A. et LAMMÉ A. (coll.), 2005 : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*, Communauté française de Belgique

VAN DIJK T. A. et KINTSCH W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Londres : Academic Press.