

Université Lumière – Lyon 2
Centre de langues
DESS Acquisition et Didactique des Langues Etrangères

***Compte-rendu et synthèse de documents
au DALF : pour une refonte des grilles
d'évaluation***

Mémoire de DESS présenté par
Marjolaine DUPUY
Sous la direction de Mme Maria-Alice MEDIONI
Septembre 2004

Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
Chapitre 1 : Le DALF dans le système des évaluations officielles en FLE . .	7
Panorama des principales évaluations officielles en Français Langue Etrangère . .	7
Les tests de connaissance . .	7
Les certifications . .	9
Les échelles de niveaux .	13
Correspondances entre les divers diplômes ou tests et les échelles de niveaux .	14
Complément d'informations sur le DELF et le DALF . .	16
Naissance et évolution du DELF et du DALF .	17
Remarques sur la conception et l'organisation des examens .	17
Les épreuves de compte-rendu et de synthèse au DALF . .	18
Définition des épreuves .	19
Objectifs visés, compétences et savoir-faire en jeu .	19
Chapitre 2 : Analyse d'épreuves écrites (DALF B1/B3) .	23
Analyse des grilles de correction des épreuves de production écrite .	23
Définition .	23
Document fourni au correcteur .	23
Analyse . .	25
II. Analyse détaillée des marques de correction relevées sur le corpus des épreuves B1 et B3 .	28
Démarche suivie .	28
Conclusions partielles .	28
Synthèse des résultats .	30
III. De quelques grilles d'évaluation utilisées au DALF et des conclusions à en tirer . .	31
Trois exemples de grilles d'évaluation du compte-rendu (épreuve B1) . .	31

Trois exemples de grilles d'évaluation de la synthèse (épreuve B3) . . .	33
Commentaires . . .	34
Chapitre 3 : Pour une reformulation des grilles d'évaluation des épreuves de compte-rendu et synthèse au DALF . . .	39
Quelles correspondances entre le <i>Cadre Européen de Référence pour les Langues</i> et le DALF ? . . .	39
Vers une proposition de nouvelles grilles d'évaluation . . .	42
Quelles contraintes devons-nous respecter ? . . .	42
Proposition de grilles et justifications . . .	46
Bilan . . .	51
Essai d'expérimentation des grilles d'évaluation proposées . . .	51
Démarche suivie . . .	51
Dépouillement des résultats . . .	52
Conclusion . . .	57
Bibliographie . . .	59
Ouvrage général . . .	59
Concernant le DELF, le DALF et d'autres certifications . . .	59
Articles de périodiques . . .	59
Ouvrages . . .	60
Ressources sur Internet . . .	60
Concernant l'évaluation . . .	61
Articles de périodiques . . .	61
Ouvrages . . .	61
Ressources sur Internet . . .	62
Annexes . . .	63
Annexe 1 : analyse globale de l'intégralité du corpus de copies . . .	63
Présentation . . .	63
Analyse globale des marques de correction . . .	64
Relevé des marques de correction . . .	64
Commentaires et corrections . . .	65

Attribution des points . .	65
Autres observations . .	66
Conclusion . .	66
GROUPE 1 (Pérou) . .	67
GROUPE 2 . .	67
GROUPE 3 . .	69
GROUPE 4 (Maroc) . .	70
Annexe 2 : liste des épreuves constitutives du DELF et du DALF .	70
Annexe 3 : Détail des marques de correction relevées sur les copies des épreuves de compte-rendu et synthèse . .	75
I. Groupe 1 . .	75
II. Groupe 2 . .	78
III. Groupe 3 . .	79
IV. Groupe 4 . .	81
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux correcteurs . .	87
Questionnaire de satisfaction . .	87
Annexe 5 : Grilles d'évaluation présentées aux correcteurs . .	91
Pour le compte-rendu . .	91
Pour la synthèse . .	93
Annexe 6 : Extrait d'un questionnaire . .	94
Témoignage d'un des correcteurs . .	94

Remerciements

A Mme Medioni pour ses conseils judicieux et sa patience dans la direction de ce travail, depuis les prémices de la recherche jusqu'à la rédaction finale ;

A M. Riba, responsable du bureau DELF-DALF au CIEP, grâce à qui j'ai pu obtenir le précieux corpus nécessaire à l'élaboration de mon travail ;

A Mme Maurer, Mme Parpette et M. Pastor à Lyon 2, qui m'ont écoutée et guidée alors que ce mémoire n'était encore qu'une série d'hypothèses ;

A Gilles Guey, directeur de l'Alliance française de La Laguna – Torreón, qui m'a donné la responsabilité du cours de DALF et qui a répondu à toutes mes questions ;

Aux correcteurs volontaires et fidèles, Gabrielle Chort, Hamama Ghezali et Marie-Laure Vasseur, pour leur aimable collaboration malgré la brièveté des délais imposés ;

A ma famille et mes amis qui m'ont soutenue dans l'élaboration de ce travail et/ou qui y ont contribué par des relectures attentives ;

A tous, sans qui rien n'aurait été possible, un grand merci pour votre soutien et votre collaboration !

Introduction

Dans le domaine des langues, nombreux sont les diplômes ou certificats délivrés après qu'un apprenant a atteint un certain niveau ou réussi à un examen précis ; certains d'entre eux n'ont de valeur que dans l'institution où ils ont été obtenu, d'autres sont reconnus à l'intérieur d'un pays et d'autres encore bénéficient d'une reconnaissance internationale. Dans ce dernier cas, dans le domaine du Français Langue Etrangère, on trouve notamment le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), certifications élaborées par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), validées et même décernées par le Ministère de l'Education Nationale français. Depuis 1985, date de leur création, et dans le monde entier, de nombreux apprenants se présentent aux sessions de ces examens qui sont le gage de la reconnaissance à l'échelle mondiale d'un niveau de français déterminé précisément et qui, dans le cas du DALF, dispensent du test de langue à l'entrée des universités françaises.

Chacune de ces certifications cherche à évaluer une ou des compétences, dans le sens de production orale ou écrite et de compréhension orale ou écrite. Pour ce faire, on a établi des sujets et des critères visant à évaluer lesdites compétences, tout en tenant compte aussi de la qualité de la langue en termes de morphosyntaxe, lexicque, structure des phrases, prosodie, etc., selon l'examen présenté et la compétence évaluée. Lors des sessions, les examinateurs doivent évaluer les productions et corriger les copies selon les critères correspondant à chaque unité du DELF ou du DALF et qui sont envoyés aux centres d'examen en même temps que les sujets, afin que le barème soit identique partout et que tous les candidats soient évalués sur les mêmes critères. Ce que l'on vient

de décrire recouvre le déroulement (chrono)logique des épreuves d'examens, mais c'est aussi le point de départ de nos interrogations et réflexions.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est l'évaluation des travaux et l'utilisation qui est faite des grilles de correction. Comment peut-on tout autour du monde, dans des contextes d'apprentissage et de culture profondément différents, évaluer de la même manière ? Bien sûr, les épreuves d'examens et les grilles de correction qui les accompagnent sont les mêmes pour tous. Mais cela veut-il dire que la manière de corriger est identique ? Il n'est pas question ici de remettre en cause les capacités de correction des examinateurs, mais plutôt les marges de liberté laissées par les grilles : la formulation de celles-ci est-elle précise au point de ne pouvoir être interprétée que d'une seule manière ? Est-ce à dire que pour chaque correcteur, il n'y a qu'une seule et unique lecture possible, limitant par là-même les différences d'interprétation et donc de notation ? D'autre part, y a-t-il à l'intérieur du critère d'évaluation en question (par exemple : « morphosyntaxe », « richesse lexicale », « degré d'élaboration des phrases », etc.) d'autres critères qui permettent de juger avec fiabilité et objectivité et de noter de manière identique ? Là est le problème : les grilles devraient permettre la fiabilité, l'objectivité et donc la limitation des différences de notation, tout en étant assez détaillées, lisibles et claires.

A partir d'un corpus de copies déjà corrigées de différentes unités du DELF et du DALF, fournies par le CIEP, nous nous sommes penchée à la fois sur les grilles d'évaluation et les marques de correction que portent les examens. Notre analyse a été guidée par plusieurs hypothèses : tout d'abord, les marques de correction laissées par les examinateurs sont-elles le reflet de la grille d'évaluation et des critères qu'elle contient ? Ou bien les correcteurs privilégient-ils – ou plutôt sanctionnent-ils – certains types d'erreurs en particulier ? Dans ce cas, comment interpréter les corrections effectuées ? D'autre part, les critères de correction sont-ils assez descriptifs pour permettre une évaluation fiable, rationnelle et la plus objective possible, et qui limite en même temps les écarts de notation et les mauvaises interprétations de la grille ? D'un autre côté, sur quoi les critères sont-ils en fait plus axés : l'évaluation de la qualité linguistique ou celle de la compétence de communication ? De là, nous arrivons à une dernière question : pour chaque compétence, les critères d'évaluation sont-ils en adéquation avec les descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, aujourd'hui incontournable en ce qui concerne l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues ?

Au vu du corpus fourni, nos objectifs étaient les suivants : premièrement, tenter d'établir ce sur quoi les correcteurs semblent insister lorsqu'ils évaluent un paquet de copies ; en fonction de cette analyse, nous avons essayé de voir s'ils respectent vraiment la grille fournie ou s'ils sanctionnent d'autres éléments aussi. Deuxièmement, en partant de l'annonce de la prochaine réforme du DELF et du DALF, fondée sur l'harmonisation avec les niveaux établis par le *CECRL*, nous souhaitons tenter de proposer des grilles d'évaluation qui pourraient satisfaire à plusieurs critères, tels que cette harmonisation sur le *CECRL* et la recherche d'une plus grande fiabilité, illustrée par la diminution des écarts de notation.

Ce travail ne pouvant être effectué ici sur l'ensemble des épreuves du DELF et du

DALF, soit respectivement six unités réparties en deux niveaux d'un côté, et quatre unités de l'autre, il a fallu faire un choix. Les épreuves de production orale ont été exclues pour la simple raison qu'il fallait des enregistrements, ce dont nous ne disposions pas. Le corpus contenait des épreuves de compréhension orale, mais il ne nous semblait pas pertinent de les retenir, car dans de nombreux cas, leur évaluation ne pose pas de problème spécifique lié par exemple à la subjectivité du correcteur ou à son interprétation d'un document. Les questions sont en effet majoritairement fermées, ne laissant ainsi la place qu'à une réponse possible. Il faut parfois répondre par une phrase, mais la question est formulée de telle sorte que les informations demandées sont très précises et excluent les réponses subjectives. Restait l'écrit : la majorité des épreuves se composent d'un travail de production écrite suivi ou précédé d'un travail de compréhension écrite, ce dernier point nous paraissant moins intéressant au niveau des différences de notation possibles : les corrigés contiennent en effet les réponses acceptées et/ou attendues pour les questions de compréhension ; s'il y a des questions plus générales, pour lesquelles on demande par exemple l'opinion personnelle du candidat, une grille d'évaluation spéciale est fournie, contenant deux ou trois critères. Pour la production écrite, en revanche, l'examineur, bien qu'aidé de sa grille de correction, pourrait être très souvent guidé ou distrait, consciemment ou inconsciemment, par sa subjectivité, qui lui fera par exemple préférer un style à un autre malgré une moins bonne qualité linguistique. Bien évidemment, nous ne pouvons pas, ni ne voulons ici établir les « préférences » des correcteurs, ni critiquer ces derniers. Nous souhaitons tout simplement essayer d'étudier la fiabilité des grilles de correction, et c'est avec les travaux conçus uniquement pour évaluer la production écrite que nous avons eu le plus de possibilités de nous y exercer.

Notre choix s'est porté sur deux épreuves du DALF, le compte-rendu (épreuve B1) et la synthèse (épreuve B3), représentant deux sessions d'examens. Nos justifications sont les suivantes :

Le travail qui suit est la conséquence de toutes les interrogations que nous avons soulevées plus haut. Afin d'aider le lecteur à mieux cerner les caractéristiques du DALF, nous allons dans un premier temps nous intéresser à cette certification et à la place qu'elle a dans le champ des évaluations en Français Langue Etrangère (FLE) ; nous progresserons du plus général vers le particulier, afin de pouvoir entrer plus facilement au cœur de nos interrogations dans la deuxième partie. Celle-ci laissera place à l'analyse de données concrètes, fournies par le corpus dont nous disposons. Nous travaillerons d'abord sur les grilles d'évaluation des examens concernés, puis nous passerons à l'analyse détaillée des marques de correction. Nous terminerons ce point en observant le cas de certaines pratiques attestées, à partir desquelles nous ouvrirons une perspective. C'est alors seulement que nous pourrons essayer de mettre à profit les analyses précédentes en cherchant à élaborer de nouvelles grilles d'évaluation pour le compte-rendu et la synthèse. Cette présentation devra s'appuyer sur un cadre théorique strictement défini, et chaque parti pris devra être justifié. Tout cela permettra de formuler des propositions pour de nouvelles grilles d'évaluation au DALF.

Chapitre 1 : Le DALF dans le système des évaluations officielles en FLE

Panorama des principales évaluations officielles en Français Langue Etrangère

Les tests de connaissance

Définition

« Un test est une situation standardisée permettant d'évaluer le comportement d'un individu en comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation. [...] Un test de niveau évalue la qualité d'une performance, et non sa rapidité. » (Beudet et Monnerie-Goarin, d'après Mothe et De Landsheere : 1993, p. 59).

Les tests permettent de positionner les candidats sur une même échelle de niveaux en comparant leurs performances ; le placement s'effectue le plus souvent par rapport au *Cadre européen commun de référence*. Grâce à eux, on peut aussi établir le profil d'un

apprenant et faire un diagnostic pour chaque compétence (compréhension écrite/orale, production écrite/orale).

Le TCF (Test de connaissance du français) ¹

Lancé par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) en 2002 et reconnu par le Ministère de l'Education Nationale, le TCF est un test de niveau linguistique permettant de faire valider officiellement des connaissances en français en détaillant les compétences linguistiques des candidats.

Le TCF comporte trois épreuves obligatoires, d'une durée totale d'une heure 30, évaluant la compréhension écrite, la maîtrise des structures de la langue et la compréhension orale sous forme de QCM (Questions à Choix Multiples). Il compte aussi des épreuves complémentaires (2 heures) consacrées à l'expression écrite et orale.

A l'issue de la correction, le candidat obtient une attestation détaillée, d'une validité de deux ans, comprenant son score et son niveau global sur une échelle de six niveaux, ainsi que son score et son niveau par épreuve, et une note sur 20 par épreuve facultative. Les six niveaux du TCF se réfèrent aux six niveaux du *Cadre européen commun de référence*. En fonction des résultats obtenus et sous certaines conditions, l'attestation peut permettre un accès direct au DELF 2nd degré ou au DALF.

Le TEF (Test d'évaluation de français) ²

Créé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) en 1998, le TEF est reconnu par le Ministère de l'Education Nationale depuis l'arrêté du 23 mars 2004 (JO n°75 du 28 mars 2004). Ce test, dont la conception et la correction sont gérées par la CCIP, permet de mesurer les connaissances et les compétences des candidats en français général par le biais d'épreuves obligatoires et facultatives.

Les épreuves obligatoires, au nombre de trois, durent en tout 2h10 et se présentent sous la forme d'un questionnaire à choix multiple comptant 150 questions et permettant d'évaluer la compréhension écrite, la compréhension orale, ainsi que le lexique et les structures de la langue. Les deux épreuves facultatives, respectivement d'une durée d'une heure et de 35 minutes, permettent d'évaluer l'expression écrite d'une part, et l'expression orale d'autre part.

A l'issue du test, après la correction des épreuves, le candidat reçoit de la CCIP une attestation de niveau, valable un an, qui indique non seulement le nombre de points total, ce qui lui permet de se situer sur une échelle comprenant 7 paliers regroupés en 3 niveaux (de l'élémentaire au supérieur), mais aussi le score par épreuve.

Autres tests

¹ On trouvera toutes les informations relatives au TCF à l'adresse <http://www.ciep.fr/tcf/index.htm>

² Le TEF est sur Internet à l'adresse <http://www.fda.ccip.fr/>

Le « test des ambassades », ou demande d'admission préalable (DAP)

Ce test est régi par le décret n°71-376 du 13 mai 1971 et est en fait le test linguistique préalable à une demande d'admission dans une université française. Selon le score obtenu, il permet l'inscription en premier cycle universitaire. Il n'a cependant pas de valeur diplômante.

Ce test comprend une épreuve de compréhension orale permettant d'évaluer la capacité des candidats à suivre cours et conférences, et deux épreuves d'expression et compréhension écrites, s'attachant entre autres à tester les capacités de regroupement et comparaison d'informations, ainsi que la maîtrise du code écrit dans ses dimensions linguistique, discursive et pragmatique.

Le TFI (Test de Français International) ³

Le TFI a été établi par Educational Testing Service, créateur du TOEIC et du TOEFLE en anglais. Ce test a pour but de mesurer le niveau en français des candidats dans un contexte professionnel.

Les épreuves consistent en QCM permettant d'évaluer la compréhension orale et écrite en 1h50 et 180 questions ; à partir des résultats, il est cependant possible de déduire le niveau d'expression écrite et orale. Treize thèmes ont été choisis pour l'utilisation qui peut en être faite dans la vie professionnelle (par exemple « activités générales de l'entreprise », « finances et budgets », « recherche et développement » ou encore « au bureau »).

Après la passation des épreuves, le candidat reçoit une attestation, sans limite de validité, établissant sa position sur une échelle de 6 niveaux allant de « faux débutant » à « maîtrise professionnelle internationale ».

Les certifications

Les examens de l'Alliance française

L'Alliance Française de Paris a conçu cinq diplômes de français général et un diplôme de français du commerce, répartis en cinq degrés correspondant à un apprentissage total d'environ 1000 heures de français. A l'étranger, ces degrés peuvent être définis différemment afin de mieux correspondre à la situation d'apprentissage de chaque pays. C'est l'Alliance française de Paris qui conçoit les examens et le plus souvent corrige les épreuves écrites ; en revanche, les épreuves orales sont évaluées sur place grâce à des supports établis et définis par Paris.

En ce qui concerne les diplômes en français général, aux degrés I et II sont évaluées les compétences langagières de survie, validées par l'obtention du Certificat Élémentaire de Français Pratique 1^{er}, puis 2^e degré (CEFP1 ⁴ et CEFP2 ⁵). Le troisième degré

³ Renseignements complémentaires à l'adresse <http://toeic.ca/tfi/tffrancais.htm>

mesure la capacité d'adaptation à travers le Diplôme de Langue (DL⁶). Dans ces trois premiers degrés sont évaluées la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, ainsi que la connaissance des structures de la langue. Le degré IV s'intéresse à la maîtrise des outils de communication et aux connaissances culturelles, certifiées par le Diplôme Supérieur de Langue et Culture Françaises (DSLFCF)⁷. Enfin, le cinquième degré donne lieu au Diplôme de Hautes Etudes Françaises. Au degré V, des épreuves de littérature s'ajoutent à celles de perfectionnement linguistique.

D'autre part, le Certificat d'Etudes Commerciales en Langue Française (CEC) est conçu pour évaluer les compétences nécessaires à l'emploi de la langue dans un contexte professionnel, ainsi que la connaissance de ce même domaine professionnel. Il correspond au diplôme supérieur en français général et est donc une certification de degré V.

Les diplômes universitaires de Français Langue Etrangère

Née dans les années 1980, l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour les Etrangers (ADCUEFE) a redéfini trois diplômes de français langue étrangère existant depuis 1961, puis travaillé à l'aménagement et à l'harmonisation de leurs enseignements et contrôles. Grâce à ces modifications, ces diplômes laissent aux universités les proposant une marge d'autonomie comparable à celle dont elles disposent pour leurs cursus traditionnels. Ces certifications sont :

Dans les deux premiers degrés sont évaluées les quatre compétences, de même que des connaissances en littérature et civilisation. A partir du 2^e degré (et encore plus au 3^e) est introduite une sensibilisation à la méthodologie des exercices universitaires (résumé, dissertation, exposé, etc.).

Afin d'encourager la mobilité des étudiants, les universités qui reconnaissent la réglementation ADCUEFE admettent sans test de contrôle les apprenants titulaires d'un de ces diplômes, mais issus d'autres centres universitaires. Actuellement, l'ADCUEFE travaille encore sur ces diplômes, plus particulièrement sur une réorganisation du 3^e degré et sur des équivalences avec le DELF et le DALF ; les modifications apportées seront définies par rapport au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Les examens de la CCIP⁸

Dans les années 1960, la CCIP a mis en place des certifications en français commercial,

⁴ Cf. http://www.alliancefr.org/html_fr/pdf/diplomes/CEFP1_04.pdf

⁵ Cf. http://www.alliancefr.org/html_fr/pdf/diplomes/CEFP2_2004.pdf

⁶ Cf. http://www.alliancefr.org/html_fr/pdf/diplomes/Depliant_DL_04.pdf

⁷ Cf. http://www.alliancefr.org/html_fr/pdf/diplomes/Depliant%20DSC_04.pdf

⁸ Toutes les informations se trouvent à l'adresse <http://www.fda.ccip.fr/default.asp?metaid=23>

puis en français des professions dans les années 1970. Organisées dans le monde entier, elles sont reconnues non seulement en termes de compétences linguistiques professionnelles (ce sont des diplômes de français sur objectifs spécifiques), mais aussi pour leur valeur professionnalisante dans le monde de l'entreprise.

La CCIP propose huit examens répartis en deux ensembles, français des affaires et français des professions ; un de ces examens constitue un tronc commun ou une entrée pour ces deux filières : c'est le Certificat de Français Professionnel (CFP), supposant un niveau de français allant d'élémentaire élevé à intermédiaire moyen, qui évalue les compétences de base nécessaires à la communication dans un contexte professionnel général (tâches administratives, commerciales et relationnelles).

Les certifications en français des affaires, au nombre de trois, permettent d'évaluer graduellement les compétences linguistiques et les connaissances des structures du monde de l'entreprise :

En français des professions, quatre certifications, de niveau intermédiaire, ont été conçues grâce aux recherches sur l'enseignement fonctionnel des langues afin d'évaluer des compétences linguistiques et communicatives, en même temps que des performances professionnelles dans quatre domaines spécifiques :

La CCIP dispose de centres d'examens agréés dans le monde entier. Cependant, la conception et la correction des épreuves écrites se fait toujours à Paris, alors que les épreuves orales sont organisées localement par les différents centres d'examens selon un référentiel très précis ; l'ensemble des résultats est de toute façon soumis au jury de la CCIP.

Les certifications du CIEP⁹

Les certifications du CIEP sont connues sous le nom de Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF) et de Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), créés en 1985 et modifiés à plusieurs reprises par arrêté ministériel. Conçus par le CIEP, où est installée la Commission Nationale du DELF et du DALF, ils sont reconnus par le Ministère de l'Education Nationale français. Le DALF, par ailleurs, dispense ses titulaires de test de langue lors de leur demande d'entrée dans les universités françaises.

Jusqu'à aujourd'hui, le DELF et le DALF sont des certifications à unités capitalisables, dont chacune équivaut approximativement à 100 heures d'apprentissage ; un apprenant titulaire du DALF a donc suivi en tout environ 1000 heures d'apprentissage. Les unités sont indépendantes les unes des autres et une fois acquises, elles le sont à vie, ce qui permet aux apprenants de passer les unités dans l'ordre et au rythme qui leur conviennent ; de plus, les candidats ont un numéro unique qui les suit au long de leur parcours et qui leur permet de passer sans difficulté les examens dans d'autres centres (et même pays). Chaque unité acquise donne lieu à la délivrance d'une attestation de réussite ; une fois additionnées, les unités acquises permettent la délivrance officielle du diplôme correspondant.

⁹

On se reportera pour plus de précisions à l'adresse <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.htm> .

Si à l'intérieur d'un diplôme, les unités peuvent être passées dans n'importe quel ordre, il n'en est pas de même pour les certifications, pour lesquelles un ordre est établi : d'abord le DELF 1^{er} degré, composé de quatre unités, puis les deux unités du DELF 2nd degré, et enfin le DALF avec ses quatre unités. Cependant, il existe un test d'accès direct au DELF 2nd degré (le TD), valable deux ans, qui une fois obtenu, permet de s'inscrire aux épreuves A5 et A6 ; de même, le CO est un test d'accès direct au DALF, lui aussi valable deux ans. Ces deux tests, s'ils donnent la possibilité de s'inscrire aux épreuves souhaitées, ne permettent cependant pas d'obtenir les diplômes précédents.

Alors que le DELF évalue progressivement des compétences particulières, le DALF se situe au niveau du perfectionnement linguistique, ce qui suppose la maîtrise de la langue et de ses structures ; il mesure aussi les savoir-faire relevant de la pratique d'exercices de type universitaire. D'autre part, à l'unité A6 du DELF 2nd degré ainsi qu'aux unités B3 et B4 du DALF, les candidats doivent choisir un domaine de spécialité auxquels les supports des exercices se réfèrent. Pour le détail du contenu des épreuves de chaque unité du DELF et du DALF, on se reportera à l'annexe 2. Nous ne donnons ici qu'un aperçu des unités :

Cependant, il est à noter qu'à partir du 1er septembre 2005, un nouveau système sera mis en place, qui harmonisera le DELF et le DALF avec le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Les unités ne seront alors plus capitalisables, mais formeront six diplômes indépendants les uns des autres, chaque diplôme correspondant à un des six niveaux du Conseil de l'Europe. Chaque diplôme évaluera les quatre compétences, à savoir compréhension orale et écrite, et production orale et écrite. A l'heure où nous écrivons, nous ne pouvons pas détailler le contenu des épreuves, celui-ci ne devant pas être présenté avant octobre 2004. Nous pouvons simplement reprendre ici le tableau du CIEP indiquant la nouvelle présentation du DELF et du DALF :

Niveau du Conseil de l'Europe	Nouveau diplôme	Durée de l'épreuve
Utilisateur expérimenté	DALF C2	4h
	DALF C1	3h55
Utilisateur indépendant	DELF B2	2h30
	DELF B1	1h55
Utilisateur élémentaire	DELF A2	1h40
	DELF A1	1h20

Avec ces nouveaux diplômes, mais pour garder une continuité dans les certifications, la majorité des exercices existants sera maintenue, même s'ils seront parfois repositionnés. Cependant, afin de correspondre au mieux aux nombreux descripteurs du *CECRL*, de nouveaux types d'exercices seront élaborés. D'autre part, en ce qui concerne l'évaluation, on ira vers une meilleure recherche de la fiabilité : « Une reformulation des grilles d'évaluation des épreuves d'expression, ainsi que la mise à disposition des correcteurs et des examinateurs de documents d'étalonnage, garantiront une meilleure fiabilité des résultats, même s'il a été décidé, s'agissant d'examens nationaux en général présentés comme évaluations sommatives, de ne pas se limiter à des questions fermées. » (Riba 2004 : 2). Des formations auront d'ailleurs lieu, destinées aux

correcteurs et examinateurs.

Les échelles de niveaux

Le recours à des échelles de niveaux permet de positionner les apprenants, mais aussi de situer les différentes certifications et d'établir des correspondances entre elles. Trois structures ont pour objectif l'établissement d'un système européen de validation des compétences linguistiques qui permettrait d'établir des niveaux semblables de maîtrise des langues, et ce dans le but de promouvoir la reconnaissance des certifications en Europe, et de définir des normes communes d'évaluation des connaissances en langue.

LangCred

LangCred (LANGUage CREDits/CREDibility) a établi une échelle de niveaux pour la qualification professionnelle. Cette échelle de cinq niveaux tient compte de la langue générale et de la langue de spécialité, principalement. Les niveaux ont été définis en partie en référence à ceux du Conseil de l'Europe : survie, coopération/échange, autonomie, intermédiaire avancé et enfin, avancé.

ALTE¹⁰

ALTE, Association des organisations de certification de langues en Europe (en anglais Association of Language Testers in Europe), est née en 1989 et regroupe plusieurs organismes européens d'enseignement de langues (dont l'Alliance française et le CIEP pour le français) ; 23 langues y sont représentées. ALTE a mis en place un système de comparaison des certifications afin d'élaborer un système d'équivalence, ce qui permet la reconnaissance des compétences linguistiques et peut favoriser la mobilité, professionnelle notamment. Définir des normes communes d'évaluation fait aussi partie des objectifs de l'association.

Un niveau de découverte et cinq autres niveaux numérotés de 1 à 5 ont été définis en tenant compte systématiquement de plusieurs situations différentes d'emploi de la langue : le cadre général, le cadre quotidien et touristique, le cadre professionnel et enfin le cadre des études. A chaque situation correspondent bien évidemment des besoins différents. Cette échelle de niveau se veut donc très complète, et chaque niveau est par conséquent détaillé avec des descripteurs très précis.

ALTE a collaboré au *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Le Conseil de l'Europe et le Cadre européen commun de référence pour les langues¹¹

¹⁰ Adresse Internet : <http://www.alte.org>

¹¹ Renseignements disponibles sur le site

http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Cadre_commun_de_r%E9f%E9rence/default.asp

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* est un outil de référence pour l'enseignement et l'évaluation en Europe. En ce qui concerne la définition d'une échelle de niveaux, notons que chaque compétence est détaillée pour toutes les possibilités d'utilisation de la langue (familiale, quotidienne ou professionnelle) ; les compétences elles-mêmes sont détaillées en descripteurs.

L'échelle générale de référence se compose de trois niveaux, eux-mêmes subdivisés :

Correspondances entre les divers diplômes ou tests et les échelles de niveaux

Après ce panorama des certifications et tests de français langue étrangère, accompagné de la présentation rapide d'échelles de niveaux permettant de situer les apprenants, il nous semble bon de récapituler l'ensemble de ce qui a été vu précédemment, afin aussi de nous rendre mieux compte finalement des équivalences entre les différents tests et diplômes, sans oublier les échelles de niveaux¹². Nous reprenons ici les travaux de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, ainsi que ceux d'Isabelle Barrière : les deux tableaux récapitulatifs présentés ci-après introduisent des éléments différents. Celui de J.-P. Cuq et I. Gruca tient compte de plus d'échelles et de certifications, tandis que celui d'I. Barrière, en plus d'un test n'apparaissant pas dans le premier tableau, introduit par exemple le nombre d'heures approximatives d'apprentissage correspondant à chaque unité, degré ou niveau, ce qui est aussi un point de repère intéressant. Toutefois, ces deux tableaux pour le FLE ne présentent pas de contradictions dans la répartition des tests et certifications sur les échelles de niveaux.

¹² Il existe également des tableaux présentant les équivalences entre des diplômes de différentes langues en Europe à la page <http://perso.club-internet.fr/fleasso/diplomes>.

Tableau de correspondances entre les échelles de niveaux

Conseil de l'Europe	ALTE	LangLearn	DELF DALF	Diplômes Universitaires Français	CCFP	TEF	DFP
A1 Introductif			DELF 1 Unité A1			1 Élémentaire	Élémen- taire
A2 Intermédiaire ou aisé	1	1 aisé	DELF 1 Unité A2			2 Élémentaire avancé	
B1 Seuil	2	2 Compé- tition échange	DELF 1 Unités A3 + A4		Certificat d'études de français pour les français	3 Intermédiaire	Intermé- diaire
B2 Avancé ou Indépendant	3	3 Autono- mie	DELF 2 Unités A5 + A6	Certificat pratique d'études françaises (1 ^{er} degré)	Diplôme de langue française	4 Intermédiaire avancé	
C1 Autonome	4	4 Intermé- diaire avancé	DELF 2 Unités	Diplôme d'études françaises (2 ^e degré) ; Test logistique	Diplôme supérieur d'études françaises modernes ; Certificat d'études commer- ciales en langue française	5 Supérieur	Supé- rieur
C2 Maîtrise	5	5 Avancé	DELF Compétit Unités B1 à B4	Diplôme d'études françaises (3 ^e degré)	Diplôme de hautes études françaises	6 Supérieur avancé	

TABLEAU 1 : Tableau de correspondances entre les échelles de niveaux

Source : Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca – 2002

TABLEAU 2 : Correspondances niveaux / tests / certifications / nombre d'heures d'apprentissage

Compte-rendu et synthèse de documents au DALF : pour une refonte des grilles d'évaluation

Cadre commun de référence	ALTE	TCF	TEF	TFI	CIEP /Ministère de l'Education Nationale	Alliance Française	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris	Nombre d'heures
Utilisateur élémentaire A1 Découverte	Découverte	1 Elémentaire (0-199 points)	0+ (0-68 points) 1 (69-203 points)	0/0+ Faux-débutant (10-250 points)	DEL F 1 A1	CEFP 1		150h
A2 Survie	1	2 Elémentaire avancé (200-299 points)	2 (204-360 points)	1 Elémentaire (255-400 points)	DEL F 1 A2	CEFP2	CFP	300h
Utilisateur autonome B1 Seuil	2	3 Intermédiaire (300-399 points)	3 (361-540 points)	1+ Intermédiaire (405-600 points)	DEL F 1 A3 - A4	DL	CFS CFTH CFST	450h
B2 Autonomie	3	4 Intermédiaire avancé (400-499 points)	4 (541-699 points)	2 Opérationnel de base (605-780 points)	DEL F 2 A5 - A6	DS	DFA1 CFJ	600h
Utilisateur expérimenté C1 Efficacité	4	5 Supérieur (500-599 points)	5 (699-833 points)	2+ Opérationnel supérieur (785-900 points)	DALF B1 - B2		DFA2	750h
C2 Maîtrise	5	6 Supérieur avancé (600-699 points)	6 (834-900 points)	3/3+ Maîtrise professionnelle internationale (905-990 points)	DALF B3 - B4	DHEF	DAFA	900h

Source : Isabelle Barrière – 2003

Complément d'informations sur le DELF et le DALF

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Naissance et évolution du DELF et du DALF

Le DELF et le DALF, bien plus que de simples diplômes, sont des éléments constitutifs du français langue étrangère. Pour preuve, leur conception, voulue par le Ministère de l'Education Nationale français, a été comme une petite révolution dans le monde des certifications en FLE. Ce sont en effet les premières certifications engageant officiellement la France pour la reconnaissance des acquis en langue française, soit des examens à réglementation nationale, comme le baccalauréat. Mais surtout, la souplesse (pensons au système des unités capitalisables) et l'adaptabilité voulues par les concepteurs font que « pour la première fois, peut-être, c'est le système d'examens qui s'adapte aux programmes de formation et aux méthodologies en usage et non pas l'inverse. » (Faure, Laubepin et Lescure, 1987 : 24). On peut en effet se présenter aux unités que l'on veut, sans ordre préétabli, ni formation spécifique obligatoire à suivre auparavant ; les unités peuvent donc être adaptées à tous les rythmes d'enseignement/apprentissage.

En 1981, le ministre de l'Education Nationale, Alain Savary, met en place un groupe de travail susceptible de faire un état des lieux de la situation de l'enseignement du FLE. Ce groupe de travail, par l'intermédiaire du rapport Auba, propose en 1982 la création de filières universitaires de formation de professeurs de FLE, de postes d'inspecteurs généraux de FLE et de diplômes officiels français établis par le Ministère de l'Education Nationale pour certifier les compétences en langue française des étrangers. Dès 1983 ces propositions sont partiellement concrétisées ; la seule différence par rapport au rapport Auba réside en la création d'une mention FLE au lieu de la licence de didactique du FLE initialement proposée. Il faudra cependant attendre juin 1985 pour que la création du DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française) et du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) soit annoncée au Bulletin Officiel : ce sont deux diplômes composés d'unités capitalisables, organisés localement, en France par les rectorats, à l'étranger par la Commission Nationale (mixte : ministères de l'Education Nationale et des Affaires Etrangères), dont le président est le directeur du CIEP de Sèvres. Les premières sessions auront lieu en 1986. En 1988, un nouveau décret stipule que les titulaires du DALF sont dispensés de tout test linguistique à l'inscription d'une université française.

En 1992, un premier arrêté ministériel modifie le texte de 1985 : le DELF sera désormais divisé en deux diplômes différents (DELF 1^{er} et 2nd degrés) et prend le nom de « Diplôme d'Etudes en Langue Française » ; d'autre part, certaines épreuves sont modifiées. Un nouvel arrêté est publié en mai 2000, qui allège et modifie d'autres épreuves.

De nouvelles modifications sont prévues pour octobre 2004 : le DELF et le DALF seront alors constitués de six diplômes distincts, chaque diplôme correspondant à un des niveaux définis par le Conseil de l'Europe. On renoncera alors au principe des unités capitalisables. Certaines épreuves seront aménagées, changées d'unités ou créées afin que tous les descripteurs du *CECRL* soient évalués au sein de ces diplômes.

Remarques sur la conception et l'organisation des examens

Un des aspects novateurs du DELF et du DALF à leur création a consisté en la décentralisation, alors que ce sont des diplômes à réglementation nationale : certaines décisions étaient en effet prises au niveau local (désignation des membres du jury, montant des droits d'inscription, conception des épreuves, ...). Par exemple, en ce qui concerne la conception des examens, les commissions régionales ou les centres-pilotes pour le DELF et le DALF à l'étranger, organismes centralisateurs, créaient, avec l'aide des centres d'examens, des sujets qui étaient alors envoyés au CIEP pour vérification, et ensuite renvoyés, parfois avec suggestion d'amélioration, aux institutions citées plus haut. Cela permettait d'adapter par exemple le thème des sujets d'examens au public.

Aujourd'hui, au contraire, on assiste à une centralisation pour les sujets d'examens¹³ : c'est le CIEP qui conçoit et fournit les épreuves et les centres ont à leur charge l'organisation des oraux et la correction des examens écrits. Chronologiquement, nous avons donc la conception des épreuves au CIEP, puis la transmission des sujets à un organisme centralisateur dans chaque pays, qui les redistribue en temps voulu aux différents centres d'examens. Ces derniers, quant à eux, recueillent les inscriptions, transmises au CIEP, publient les résultats, éditent les attestations de réussite pour chaque unité et distribuent les diplômes après l'obtention des différentes unités qui les composent¹⁴. Avec les nouveaux DELF et DALF surviendront peut-être des changements à ce niveau-là (« La stabilité des épreuves d'une session sur l'autre, d'un lieu à l'autre, doit également être garantie et en ce sens une réflexion sur le dispositif français nous semble souhaitable », Riba 2004 : 2).

Concernant les pratiques du DELF et du DALF, il n'existe pas de référentiel ; les points de repère que l'on peut avoir se trouvent dans les différentes publications de la Commission Nationale du DELF et du DALF (*Annales, Guide de l'examineur, Guide du concepteur de sujets, Guide des sujets*). Nous pouvons y trouver certaines recommandations, qui, respectées, contribueraient à obtenir des conditions « idéales » de passation et de correction des examens ; or, nous savons par expérience que dans la réalité, ces conditions ne sont pas toujours réunies, parfois pour des raisons purement matérielles, comme le manque de personnel ou de moyens financiers. Voici cependant les recommandations concernant la correction des épreuves écrites du DELF et du DALF (Dayez 2003 : 20-22) :

Les épreuves de compte-rendu et de synthèse au DALF

¹³ La date exacte de ce changement ne nous est pas connue. Cependant, elle est attestée en octobre 2003 dans une brochure éditée par le Centre Culturel et de Coopération près l'Ambassade de France au Vietnam, *Les certifications françaises du DELF et du DALF. Guide pratique à l'usage de l'examineur et du candidat* : « [Le DELF et le DALF] sont gérés depuis Paris par le Centre International d'Etudes Pédagogiques qui réalise les épreuves, communes à tous les centres d'examens agréés dans le monde. » (p. 4).

¹⁴ Cf. l'exemple de l'Alliance française de Rome sur Internet : http://www.alliancefr.it/delf_dalf_fr-org.htm

Définition des épreuves

Compte-rendu

« Le compte-rendu est un exercice de contraction de texte, assorti d'une consigne de longueur impérative, habituellement donnée en nombre de mots (avec une marge de tolérance de plus ou moins 10%). Il doit donner lieu à un nouveau texte, cohérent, articulé et entièrement compréhensible pour un lecteur qui ne dispose pas du texte source. Il comporte deux autres règles essentielles : - l'objectivité vis-à-vis du document à condenser : pas de jugement ni de commentaire personnels ; pas d'apport d'informations ou d'idées extérieures ; pas d'introduction ni de conclusion autres que celles éventuellement tirées du texte source [...] ; - la reformulation : le texte produit pas le candidat doit être rédigé avec ses propres mots, sans reprise directe du texte source, à l'exception des mots-clefs. A la différence du résumé, le compte-rendu - autorise tout plan différent du texte initial qui n'en trahisse pas le contenu essentiel (on n'est donc pas tenu de respecter l'ordre et l'articulation exacts du texte source) ; - ne pénalise pas la mention de la source [...]. » (Dayez 2003 : 151).

Synthèse

Yves Dayez (*op. cit.* p. 165-166) donne à la synthèse de documents une définition similaire à celle du compte-rendu en ce qui concerne la contraction de textes en un nombre de mots limité et les règles d'objectivité et de reformulation. Mais d'autres précisions sont apportées :

« [...] la synthèse porte sur un ensemble de documents de nature, format et origine variables. Elle nécessite donc : la mise en relation et la comparaison du contenu des documents en fonction du thème commun ; le classement des données retenues et leur organisation dans un texte unique ; l'élaboration d'un plan personnel, qui souligne les relations liant les différents textes ; une très brève introduction (présentation du thème ou de la problématique, nature du dossier) et une très brève conclusion objective (centrée sur le contenu du dossier). Par ailleurs, la mention de la source [...] est acceptée, et même souvent nécessaire lorsqu'il s'agit de comparer des points de vue ou des informations. »

Objectifs visés, compétences et savoir-faire en jeu

Le niveau DALF

Le DALF se situe à un niveau de perfectionnement linguistique qui certifie la maîtrise de la langue française nécessaire pour permettre de suivre efficacement les cours d'une université francophone. En tant que tel, et contrairement aux unités du DELF, le DALF ne compte plus de progression en termes de connaissances morphosyntaxiques ; la seule différence entre ses unités concerne les épreuves en français général (unités B1 et B2) et celles en français de spécialité (épreuves B3 et B4).

Cependant, les attentes en terme de compétence linguistique au DALF ont été listées (Dayez, *op. cit.* p. 147-148) :

Pour la compréhension orale et écrite : « maîtrise de l'ensemble du système morphosyntaxique du français courant [...] ; relative aisance dans la lecture des phrases longues et de structures complexes [...] ; perception fine des niveaux et registres de langue ainsi que des procédés rhétoriques courants [...] ; perception de la logique interne d'un document et de ses différents niveaux d'articulation [...] ; lexique suffisamment étendu [...] pour pouvoir saisir [...] le contenu essentiel d'un document authentique écrit ou oral » ;

Pour la production écrite et orale : « non pas, évidemment, la maîtrise d'un parfait francophone, mais une aisance relative et une précision dans l'expression permettant de faire face à des situations de communication diversifiées dans un contexte d'études universitaires ou professionnel ; aptitude à varier l'expression, tant dans le maniement de la phrase que dans celui du lexique. ».

Objectifs et savoir-faire en jeu dans le compte-rendu (épreuve B1)

L'objectif du compte-rendu est de rapporter de manière synthétique les idées essentielles d'un texte avec ses propres mots.

Pour ce faire, on attend du candidat qu'il sache et puisse (Dayez : 1994 p. 119, et 2003 p. 150 ; repris in : CIEP : 1996, p. 11) :

« identifier la nature et l'enjeu d'un document ; « dégager le thème principal et l'organisation d'ensemble ; « extraire les informations et les idées essentielles ; « synthétiser et reformuler ces contenus dans une langue personnelle, mais de manière objective (respect de la perspective du scripteur) ; « produire un texte écrit cohérent et articulé, témoignant d'une aisance et d'une variété suffisantes dans l'expression »

Objectifs et savoir-faire en jeu dans la synthèse (épreuve B3)

L'objectif de la synthèse est de rapporter de manière synthétique et avec ses propres mots les idées essentielles d'un ensemble de documents liés par un sujet commun.

Pour ce faire, on attend du candidat qu'il sache et puisse (Dayez : 1994 p. 134 et 2003 p. 164 ; repris in : CIEP : 1996, p. 99) :

« saisir la spécificité de chaque document (origine, nature, enjeu, perspective, organisation logique, etc.) ; « dégager la problématique commune aux différents documents ; « en fonction de cette problématique, dégager les informations et idées essentielles ; « comparer, classer et hiérarchiser ces contenus ; « les reformuler dans une langue personnelle, mais de manière objective (sans introduire d'informations ni de commentaires personnels) ; « intégrer ces contenus dans un texte écrit unique, cohérent et articulé, en respectant la consigne de longueur donnée. »

Après cette présentation, qui nous a apporté, espérons-le, assez d'informations pour mieux appréhender l'étude du corpus, nous allons pouvoir passer à l'analyse de données concrètes.

Chapitre 2 : Analyse d'épreuves écrites (DALF B1/B3)

Analyse des grilles de correction des épreuves de production écrite

Définition

Une grille est un « tableau présentant de manière hiérarchisée l'ensemble des critères intervenant dans l'évaluation d'une épreuve, avec les enveloppes de points correspondantes. » (Dayez 2001 : 16)

Document fourni au correcteur

Epreuve B1

ÉCRIT 1 (compte rendu) – note sur 20

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu du texte - compréhension globale - sélection des informations/idées essentielles - aptitude à synthétiser ces informations/idées - aptitude à reformuler - objectivité par rapport au texte (respect de la perspective du scripteur) - cohérence du plan adopté	8
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours - présence d'éléments introducteurs - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	4
Compétence linguistique - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	8

Source : CIEP, Commission Nationale du DELF et du DALF – mars 2003

NB : la compétence orthographique est à inclure dans la rubrique " compétence linguistique ".

* *Le respect de la consigne de longueur* fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en *correction négative*. Ainsi :

On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note de " compétence linguistique " sera mise à 0.*

Epreuve B3

ÉCRIT 1 (synthèse) – note sur 20

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu des documents - compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux différents documents - mise en relation des documents - sélection des informations/idées essentielles - présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel - aptitude à reformuler - objectivité (respect des informations, absence de commentaire ou de jugement personnel)	8
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours - présence d'éléments introducteurs pertinents - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	4
Compétence linguistique - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	8

Source : CIEP, Commission Nationale du DELF et du DALF – mars 2003

NB : La compétence orthographique est à inclure dans la rubrique « compétence linguistique ».

* *Le respect de la consigne de longueur* fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera

évalué qu'en *correction négative*. Ainsi :

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note de « compétence linguistique » sera mise à 0.*

Analyse

Nous analyserons ensemble les grilles d'évaluation des épreuves B1 et B3 car elles sont presque identiques : elles comportent les mêmes rubriques, et seule la présentation / formulation des critères à l'intérieur de la catégorie savoir-faire diffère légèrement. Le nombre de critères et de points est le même.

Ces deux grilles sont datées de mars 2003, mais elles sont en fait attestées par la Commission Nationale du DELF et du DALF depuis au moins 1996, date à laquelle ont été publiées des annales du DALF dans lesquelles on retrouve deux grilles-types identiques proposées par la Commission pour l'évaluation du compte-rendu et de la synthèse. Cela tend à confirmer les indications de la Commission (Dayez 2003 : 16) : « Le contenu d'une grille étant fonction de la nature des objectifs de l'épreuve et non lié à tel ou tel sujet particulier, la même grille peut, en règle générale, être utilisée d'une session à l'autre ». Est-ce à dire que ces grilles ont traversé les années et les réformes sans qu'on les ait modifiées ?

Les critères d'évaluation sont divisés en deux grandes catégories, savoir-faire et connaissance de la langue. Entre ces deux rubriques, la répartition des points n'est pas équilibrée, puisque la connaissance de la langue vaut presque deux tiers des points. Prenons le cas extrême d'un candidat qui n'aurait pas bien compris le texte et fait la différence entre les idées principales et secondaires, mais qui n'aurait pas pour autant copié le document et qui surtout aurait une très bonne connaissance de la langue. On peut supposer que si le correcteur respecte à la lettre (et naïvement) la répartition des points telle qu'elle est dans la grille d'évaluation, ce candidat pourrait s'en sortir avec la moyenne. Au contraire, un candidat qui aurait très bien compris le ou les documents et qui maîtriserait la technique du compte-rendu ou de la synthèse, mais qui aurait de gros problèmes au niveau de la compétence linguistique, aurait sans doute beaucoup de mal à obtenir dix sur vingt. Ce sont bien évidemment des cas extrêmes, et la perfection est difficile (voire impossible) à atteindre dans un cas de production écrite, mais ne serait-il pas cependant envisageable de tâcher de rééquilibrer le poids du savoir-faire et de la connaissance de la langue ? Comme le disait en effet Christine Tagliante (propos recueillis en 1993), « le correcteur scrupuleux est parfois confronté à des aberrations qui consistent à accorder la moyenne à une copie en fonction du barème imposé alors que globalement, elle ne la « mérite » pas. Ou inversement ». A ce sujet, Y. Dayez (2003 : 12), parlant des grilles d'évaluation du DELF et du DALF, dit qu'il faut chercher à « maintenir un équilibre satisfaisant » entre la capacité à communiquer (i. e. les savoir-faire) et la compétence linguistique, cette dernière ne devant être « jamais considérée comme une fin en soi [cela aboutirait, cas d'école absurde, à surnoter une production écrite totalement « hors-sujet » mais linguistiquement correcte], mais en tant qu'elle conditionne dans la pratique l'aptitude à communiquer ». L'examineur doit donc évaluer la compétence linguistique en fonction de la nature de l'épreuve, et ce faisant,

évaluer aussi comment elle intervient dans la compétence communicative. Le DALF se situant à un niveau de perfectionnement linguistique, et ses épreuves s'inscrivant d'une certaine manière dans la préparation d'exercices universitaires, quelle place accorder à la compétence linguistique et à la compétence communicative ?

Les savoir-faire stipulés sont la restitution de texte (épreuve B1) et la restitution du contenu des documents (épreuve B3) en un nombre de mots limité, car le compte-rendu et la synthèse sont des exercices de contraction de texte. Pour ce faire, six critères ont été retenus, le tout valant 8 points. Le nombre de points est global, chaque critère n'est pas répertorié avec son nombre de points maximal.

La connaissance de la langue est divisée en deux catégories de poids différent en termes de points : la structuration du discours sur 4 points et la compétence linguistique sur 8 points. Chaque catégorie est constituée respectivement de deux et trois critères, mais là encore un nombre de points global est attribué aux catégories, et non pas un nombre de points par critère, ce qui suppose, pour les savoir-faire comme pour la connaissance de la langue, qu'une grande latitude est accordée aux correcteurs. Serait-ce « afin d'éviter un usage trop rigide du barème, aboutissant à une taxation mécanique des erreurs », comme le dit Maccario (1996 : 39) à propos de la latitude laissée aux correcteurs dans les examens et concours ?

La Commission Nationale du DELF et du DALF s'explique ainsi sur le degré de précision des grilles (Dayez 2003 : 18) :

« Nous nous sommes efforcés d'éviter des grilles trop détaillées et trop subdivisées pour les raisons suivantes : Une grille soit être suffisamment simple pour pouvoir être mémorisée et intégrée par l'examineur. [...] Une notation trop détaillée et pointilliste favorise une évaluation hypernormative qui va à l'encontre de l'esprit de l'examen [...] Une grille relativement sommaire s'avère dans la pratique bien plus fonctionnelle qu'un outil trop élaboré, visant à l'exhaustivité sous couvert d'objectivité « scientifique ». [...] En revanche, il est vivement souhaitable que chaque critère auquel nous attribuons une enveloppe de points fasse l'objet dans les centres de discussions destinées à en affiner la signification et l'usage, par exemple lors des réunions préparatoires entre examinateurs et jury. [...] Il est évident que de telles informations doivent être intégrées par l'examineur : les détailler pour chaque rubrique d'une grille rendrait celle-ci rapidement illisible ».

Bien qu'elles soient peu détaillées à cause d'un choix justifié et argumenté, les grilles de correction doivent donc être en quelque sorte « aménagées », puisqu'elles ne sont pas utilisables telles quelles. Elles doivent être complétées par le détail de l'attribution des points et celui des attentes par critère. Mais comment peut-on être sûr que la répartition des points et l'explicitation des critères soient identiques d'un centre d'examens à un autre ? Et même, comment savoir que les réunions dont il est question ici ont effectivement systématiquement lieu ? Tout cela ne pourrait-il pas en fin de compte introduire un facteur nuisant à la fiabilité des mesures ?

Une note précise que la compétence orthographique est à évaluer dans la compétence linguistique. Pourtant elle ne fait pas partie de la liste de critères proposés pour cette catégorie. Faut-il donc ajouter ce critère à la liste et lui attribuer une partie des

8 points de la compétence linguistique, ou bien exclusivement l'évaluer négativement en retranchant des points du total de la catégorie « compétence linguistique » ? Dans ce dernier cas, des candidats qui ne feraient pas d'erreurs d'orthographe ne gagneraient rien, alors que dans le premier cas ils pourraient bénéficier de points supplémentaires. C'est pourtant ce que prescrit la Commission Nationale du DELF et du DALF (Dayez 2003 : 17) : « pour les épreuves écrites, nous n'avons pas attribué de rubrique spécifique à la compétence orthographique. Celle-ci sera évaluée exclusivement en correction négative (retrait de points) sur l'ensemble de la rubrique « compétence linguistique ». La compétence orthographique ne peut être sanctionnée mathématiquement. Nous conseillons une évaluation globale, qui tiendra compte des paramètres suivants : la position de l'unité [...] ; l'objectif communicatif de l'épreuve. » Mais cette évaluation globale, malgré les paramètres indiqués, ne risque-t-elle pas, elle aussi, de laisser une certaine liberté aux correcteurs ?

Une note explique le principe de correction négative en ce qui concerne le nombre de mots en deçà ou au-delà du nombre fixé, principe justifié par le fait qu'un exercice de contraction de texte doit être concis – mais dans une certaine limite.

Une seconde note donne des indications à respecter en cas de compte-rendu ou de synthèse créés à partir de morceaux de texte recopiés : la mesure prise dans un tel cas est la mise à zéro de la catégorie « compétence linguistique ». Pourquoi cette mesure, si le savoir-faire visé dans ces exercices est la restitution du contenu d'un ou plusieurs textes ? Ne serait-ce donc pas cette partie qui devrait être mise à zéro, puisque le candidat qui procède de cette façon montre qu'il ne sait pas faire un compte-rendu ? Certes, il ne prouve pas non plus qu'il possède la compétence linguistique nécessaire s'il se contente de recopier le texte de départ, mais à ce moment-là, pourquoi par exemple ne pas mettre directement zéro à l'exercice de contraction de texte ou diminuer la note finale de moitié, si l'on considère que le candidat n'a fait que la moitié du travail qui lui était demandé ? Ces exemples ne sont pas là pour demander plus de sévérité dans l'évaluation, mais simplement pour illustrer des points qui pourraient être discutés.

La Commission Nationale du DELF et du DALF préconise la fourniture aux correcteurs d'une liste des points les plus importants du ou des documents, destinée à les aider dans l'évaluation du compte-rendu (Dayez 2003 : 154) ou de la synthèse (idem : 168). On peut constater que finalement, cette recommandation n'est pas respectée par la Commission dans les sujets qu'elle conçoit.

En conclusion, on peut se demander si ces grilles d'évaluation ne nécessiteraient donc pas d'être revues afin d'éliminer des points litigieux. Peut-être cela pourrait-il aussi permettre un peu plus de fiabilité si on détaillait les points attribués à chaque critère d'évaluation ? L'évaluation ne pourrait-elle pas alors être plus juste, dans la mesure où tous les correcteurs, où qu'ils soient dans le monde, auraient entre leurs mains exactement la même grille de correction, tous avec le même nombre de points pour chaque critère d'évaluation, alors qu'à l'heure actuelle, il semblerait que chacun puisse finalement faire sa propre grille, ce qui ne met pas les candidats sur un pied d'égalité ?

II. Analyse détaillée des marques de correction relevées sur le corpus des épreuves B1 et B3

Démarche suivie

Sur chaque copie, nous avons analysé tout ce qui témoignait de la présence du correcteur : note finale, points attribués à chaque critère d'évaluation (si cela était précisé), commentaires, marques de correction (traits, mots entourés ou barrés, points d'interrogation, etc.) et dans ce dernier cas, nous avons essayé d'interpréter ce que voulait faire remarquer le correcteur : s'agissait-il d'une erreur de syntaxe, d'un style inapproprié, d'un barbarisme, du non respect de la consigne ou encore d'une appréciation signalant l'accord du correcteur avec la production de l'apprenant ? Nous avons aussi voulu observer, dans la mesure du possible, si les sanctions réservées au nombre de mots étaient appliquées.

La plupart du temps, la marque ou l'erreur mise en évidence sont assez frappantes pour ne pas laisser place au doute ; dans le cas contraire, nous n'avons pas tenu compte de ces marques, nous les avons considérées comme « indéterminées ». D'autre part, nous avons reçu certains examens du corpus sous forme de photocopies et il n'a pas toujours été possible d'identifier clairement si certaines corrections avaient été effectuées par le candidat ou le correcteur ; ces marques incertaines n'ont alors pas fait non plus l'objet d'analyses.

En outre, il nous a semblé intéressant de voir ce que le correcteur n'avait pas signalé. Il est notoire qu'un correcteur ne remarque pas toujours toutes les erreurs d'une production, ou qu'il en laisse sciemment. Cela s'explique d'une part par la fatigue (un certain nombre de copies à corriger en peu de temps généralement) et d'autre part par des phénomènes récurrents inhérents à la situation de correction (effets de halo, stéréotypie, etc., étudiés par la docimologie). Cependant, nous avons voulu tenter de savoir si les correcteurs privilégiaient certains aspects des grilles d'évaluation au détriment d'autres : par exemple, ce correcteur s'intéresse-t-il plus à la rubrique compétence linguistique qu'aux savoir-faire ?

Nous avons réalisé une synthèse des observations une fois les copies de chaque groupe analysées, puis un compte-rendu final. Nous reproduisons l'ensemble des conclusions dans les points suivants. L'analyse détaillée des marques d'évaluation relevées sur chaque copie se trouve en annexe (annexe 3).

Conclusions partielles

Groupe 1

On ne peut observer sur aucune des six copies une signalisation exhaustive des erreurs. Orthographe et syntaxe ne sont pas systématiquement corrigées ou marquées comme erronées. Cependant, les marques relevées sur les copies des épreuves B1 et B3 du DALF concernent majoritairement une syntaxe incorrecte. Mauvaise orthographe et lexique inadéquat sont aussi très souvent signalés, mais toutefois moins que la syntaxe, en termes quantitatifs.

Il est important de constater que finalement peu de corrections ou commentaires se rapportent au type d'épreuve et aux savoir-faire correspondants, c'est-à-dire la rédaction d'un compte-rendu ou d'une synthèse de documents : la moitié des copies sont concernées, dont deux en B3, mais cela ne constitue quantitativement que quelques remarques si on compare avec le nombre de corrections se rapportant à la qualité de la langue. Deux hypothèses s'offrent à nous pour interpréter ces faits :

Groupe 2

Ces copies ont la particularité d'avoir toutes été corrigées par la même personne : elles portent en effet toutes la même signature, moyen d'identifier le correcteur (dans ce domaine, il n'y a pas de règle : tout correcteur doit pouvoir être identifié par sa signature au moins, souvent par son nom aussi, soit directement sur la copie, soit sur une feuille de notes ou un registre, par exemple).

Ce correcteur se révèle finalement assez avare de marques sur les copies. Cependant, on peut remarquer que les catégories vues précédemment sont les plus nombreuses à être présentes (lexique, orthographe, syntaxe). D'autre part, l'examineur fait explicitement référence au style des productions, ce qui n'était pas apparu dans le premier groupe. En revanche, il n'y a aucune référence aux savoir-faire.

En dernier lieu, il faut remarquer qu'ici nous n'avons pas le détail de l'attribution des points ; nous ne savons donc pas comment l'examineur a évalué chaque catégorie, ni si celles-ci ont été détaillées ou évaluées globalement. Rappelons que sur la grille de correction de l'examineur, chaque catégorie est certes détaillée, mais comporte seulement une note globale, à savoir :

En conclusion, il semblerait que l'hypothèse selon laquelle les correcteurs laissent des traces écrites de l'évaluation de la compétence linguistique parce que c'est le plus évident, et manifestent leur évaluation des savoir-faire seulement dans la note, sans émettre de commentaires directement sur la copie, se vérifie.

Groupe 3

Parmi tous les signes de correction relevés dans les copies du groupe 3, seuls deux font référence aux savoir-faire :

- Le signe validant le choix du titre d'une synthèse (seule marque positive trouvée jusqu'à présent).

Toutes les autres marques relèvent de la compétence linguistique. A ce sujet, on peut cependant s'interroger sur l'importance quantitative des erreurs non signalées, dans ce

groupe comme dans les précédents, d'ailleurs : ont-elles bien été prises en compte pour l'attribution de la note finale ? Et comment le savoir ?

Groupe 4

La caractéristique principale de ce groupe réside dans le fait que plusieurs copies ont bénéficié d'une correction multiple, bien qu'apparemment, les traces de correction – quand il y en a – semblent toujours avoir été laissées par une seule personne (nous ne disposons cependant pas des moyens techniques permettant de l'affirmer).

Nous retrouvons dans ce groupe, formé par des copies venant de huit centres d'examen du Maroc, des signes qui se réfèrent majoritairement au linguistique, comme vu précédemment. Il semblerait néanmoins que l'utilisation des connecteurs logiques ait été plus considérée ici, du moins selon les traces laissées par les correcteurs.

Les examinateurs ont aussi très souvent attiré l'attention sur des aspects stylistiques, des maladresses ou un manque de clarté dans l'expression.

En ce qui concerne les savoir-faire, nous avons pu recenser aussi quelques marques : titre défaillant ou absent, texte de départ non compris ou recopié, mauvaise hiérarchisation des informations retenues. A ce titre, on pourrait reparler ici de l'importance accordée aux connecteurs logiques dans les productions.

Pour la première fois, nous avons pu observer une correction négative en ce qui concerne le décompte des mots, bien que dans la copie en question, le total soit défaillant. Dans les autres cas, nous ne savons pas si la règle a été respectée puisque nous ne disposons pas du détail des points.

En dernier lieu, notons que nous avons retrouvé une autre évaluation positive sur une copie, ce que nous avons observé précédemment dans un groupe ; cela dit, ce phénomène est assez rare pour le souligner.

Synthèse des résultats

Pour synthétiser nos analyses, nous pouvons dire que les marques de correction les plus fréquentes concernent la compétence linguistique : les correcteurs des examens les signalent beaucoup plus que les erreurs relevant d'autres domaines, et nous-même aussi, lorsque nous avons essayé de faire un relevé des erreurs non soulignées. Cela s'explique sans doute pour deux raisons : d'une part, ce sont les erreurs les plus voyantes, car elles « sautent aux yeux », comme on dit familièrement ; d'autre part, dans la grille de correction du compte-rendu et de la synthèse, la compétence linguistique compte pour 12 points, c'est donc ce qui, aux yeux des concepteurs de ces examens, a le plus d'importance à ce niveau. N'oublions pas que les candidats titulaires de ces examens peuvent intégrer une université française sans passer de test de langue à l'entrée ; on attend donc d'eux qu'ils soient aptes à suivre les cours, rendre les différents travaux et passer les examens comme n'importe quel étudiant français.

Toutefois, nous ne voulons pas dire que les examinateurs du DALF dont nous avons analysé les copies ne tiennent pas compte du tout des savoir-faire requis dans le

compte-rendu ou la synthèse de documents. Certains le mentionnent sur les copies, d'autres non. Lorsque cela est mentionné, c'est souvent quand l'élément en question est d'une certaine manière « voyant » : nombre de mots non respecté, absence de titre, morceaux du texte de départ recopiés, manque d'objectivité ou de logique, etc. Tout cela peut se signaler matériellement, clairement et simplement sur la copie par des signes (ponctuation, traits, soulignement, croix, etc.) et/ou un mot : le lecteur fait rapidement la relation entre le commentaire et la production sans avoir nécessairement besoin de se référer au document de départ. En revanche, lorsqu'il s'agit de commentaires relevant par exemple de la sélection des informations ou encore de la hiérarchisation des idées, comment le signaler avec concision sans l'explicitier et sans devoir se référer au document initial ? De plus, il ne faut pas surcharger la copie de commentaires, car elle doit rester lisible pour une éventuelle correction supplémentaire ou une lecture par la Commission Nationale du DELF et du DALF. Il serait donc possible que les correcteurs s'abstiennent de commentaires pour certaines catégories de la grille par choix de ne pas rentrer dans les détails : il s'agit en effet d'examens officiels, anonymes et pour lesquels les correcteurs ne disposent pas toujours de beaucoup de temps, et non d'épreuves de contrôle continu, par exemple (dans ce dernier cas, au contraire, il serait bon pour l'étudiant de disposer d'informations précises sur la construction de son travail afin de pouvoir corriger ses erreurs et progresser.). C'est pourquoi nous pensons que certaines catégories sont évaluées directement sur la grille de correction, c'est-à-dire par une simple note, sans que le correcteur ait fait un quelconque commentaire ou signalement à ce sujet dans la copie.

D'autre part, un point supplémentaire doit être évoqué : beaucoup d'erreurs, linguistiques ou relevant des savoir-faire en jeu, ne sont pas signalées par les correcteurs. Bien évidemment, tout correcteur peut oublier certaines erreurs (ou parfois choisit d'oublier, c'est-à-dire de ne pas en tenir compte) ; mais comment savoir s'il en a été tenu compte dans l'évaluation chiffrée ?

En dernier lieu, ne disposant pas du détail des points pour tous les examens, il est difficile de déterminer si tous les correcteurs ont utilisé de la même manière la grille de correction fournie et les recommandations qu'elle contient en ce qui concerne le nombre de mots. Cependant, il nous semblerait pertinent de concevoir une grille de correction qui soit plus détaillée que celle utilisée actuellement, ce qui limiterait sans aucun doute que certains correcteurs accordent plus de poids à une catégorie qu'à une autre. Rappelons-nous en effet que la grille propose 3 catégories avec un nombre total de points, mais qu'à l'intérieur de chaque catégorie il y a une liste de critères ; selon le correcteur, les points peuvent être partagés différemment entre ces critères. Dans ce cas, comment l'évaluation peut-elle être la même partout ?

III. De quelques grilles d'évaluation utilisées au DALF et des conclusions à en tirer

Trois exemples de grilles d'évaluation du compte-rendu (épreuve B1)

Mexique

Grille d'évaluation du compte-rendu – Unité B1 du DALF : Ambassade de France au Mexique, Commission de coordination du Mexique et de Cuba - DELF/DALF

Compréhension Compréhension globale du texte (l'enjeu du texte) Compréhension détaillée du texte (idées secondaires, nuances, détails)				3	2	2	1	1	0	0
Syntaxe (degré d'élaboration des phrases)	6	5	4	3	2	1	0			
Cohérence de l'articulation du texte				3	2	1	0			
Orthographe				3	2	1	0			
Richesse lexicale				3	2	1	0			

Source : Alliance française de La Laguna, Mexique – Session de juillet 2001

Maroc

Grille d'évaluation du compte-rendu – Unité B1 du DALF : Ambassade de France au Maroc, service de coopération et d'action culturelle, bureau des examens

PARAMETRES	NOTATION
COMPETENCE PRAGMATIQUE Restitution du contenu du texte : Compréhension globale Sélection des informations et idées essentielles Aptitude à reformuler ces informations et idées Objectivité par rapport au texte Respect de la consigne de longueur COMPETENCE LINGUISTIQUE Structuration du discours Compétence morphosyntaxique Compétence lexicale Degré d'élaboration des phrases	/2 /2 /3 /2 /1 /3 /3 /2 /2

Source : Ambassade de France au Maroc – session de janvier 2001 ¹⁵

Brésil

Grille d'évaluation du compte-rendu – Unité B1 du DALF : Alliance française du Brésil

¹⁵ <http://www.ambafrance-ma.org/delfdalf/200101/B1.rtf>

COMPETENCE PRAGMATIQUE	
- Dégager les informations et les idées essentielles	/4
- Classer et hiérarchiser les informations et les idées	/2
- Reformuler les informations	
De manière personnelle	/2
De manière synthétique	/2
- Produire un texte cohérent et articulé	/3
COMPETENCE LINGUISTIQUE	
- Morphosyntaxe	/4
- Lexique	/3

Source : Alliance française du Brésil – session de novembre 2000 ¹⁶

Trois exemples de grilles d'évaluation de la synthèse (épreuve B3)

Mexique

SAVOIR-FAIRE

Restitution du contenu du texte	
Compréhension globale (nature, sujet, enjeu du document)	2
Sélection des informations/idées essentielles	2
Aptitude à synthétiser ces informations/idées et à reformuler	3
Objectivité par rapport au texte (respect de la perspective du scripteur)	1

CONNAISSANCE DE LA LANGUE

Structure du discours	
Cohérence du plan adopté	4
Présence d'éléments introducteurs pertinents	
Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	
Compétence linguistique	
Compétence morphosyntaxique	3
Compétence lexicale	2
Degré d'élaboration des phrases	3

Source : Alliance française de La Laguna, Mexique – Session de janvier 2002

Maroc

Grille d'évaluation de la synthèse – Unité B3 du DALF : Ambassade de France au Maroc, service de coopération et d'action culturelle, bureau des examens

¹⁶ <http://www.aliancafrancesa.com/annales/b1/b1.html>

Savoir-faire	Notation
Restitution du contenu du texte	
Compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux documents (notamment titre)	/2
Sélection des informations et idées essentielles / Présentation dans un plan personnel	/3
Aptitude à synthétiser (consigne de longueur) et à reformuler informations et idées	/2
Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document)	
Connaissance de la langue	
Structuration du discours	
Découpage en alinéas judicieux	/1
Bonne hiérarchisation des informations à l'intérieur des alinéas	/1
Présence d'articulateurs adéquats	/2
Compétence linguistique	
Compétence morphosyntaxique	/3
Compétence lexicale	/2
Degré d'élaboration des phrases	/3

Source : Ambassade de France au Maroc – session de janvier 2001 ¹⁷

Brésil

Grille d'évaluation de la synthèse – Unité B3 du DALF : Alliance française du Brésil

COMPETENCE PRAGMATIQUE	
- Dégager les informations et les idées essentielles	/4
- Classer et hiérarchiser les informations et les idées	/2
- Reformuler les informations	
De manière personnelle	/2
De manière synthétique	/2
- Produire un texte cohérent et articulé	/3
COMPETENCE LINGUISTIQUE	
- Morphosyntaxe	/4
- Lexique	/3

Source : Alliance française du Brésil – session de novembre 2000 ¹⁸

Commentaires

¹⁷ <http://www.ambafrance-ma.org/delfdalf/200101/B3.rtf>

¹⁸ <http://www.aliancafrancesa.com/annales/b3/b3.html>

Les grilles présentées ci-dessus ont toutes été utilisées lors de la correction des examens dans les pays et à l'époque indiqués. L'une des nouveautés du DELF et du DALF dans le domaine des certifications était en effet la volonté de décentralisation, qui permettait à chaque pays organisateur de sessions de concevoir ses propres sujets afin de les adapter à son public. La seule condition était de respecter la forme des épreuves (nombre, nature et coefficient) telle qu'elle avait été définie par la Commission Nationale du DELF et du DALF et fixée par arrêté ministériel. Par ailleurs, la Commission vérifiait l'adéquation des sujets proposés en termes d'objectifs, format et niveau avant que ces sujets ne soient utilisés lors des sessions d'examens. Il en était de même des grilles d'évaluation : la Commission Nationale proposait des grilles-types, mais les commissions régionales avaient la possibilité de les utiliser telles quelles, ou en les modifiant, ou même d'utiliser une toute autre grille.

Nous avons ci-dessus plusieurs exemples, provenant de trois pays différents. Deux grilles correspondent en majeure partie à celles proposées par la Commission nationale, ce sont les grilles d'évaluation de la synthèse du Mexique et du Maroc ; les autres sont totalement différentes. Dans cette dernière catégorie, on pourrait dire que les grilles produites pour le Brésil sont les plus communicatives, car elles n'accordent que sept points sur vingt à la compétence linguistique ; au contraire, la grille d'évaluation du compte-rendu du Mexique est assez normative quand celle du Maroc équilibre parfaitement les points entre les savoir-faire et la compétence linguistique.

Ce sont cependant les grilles se rapprochant de celles proposées par la Commission Nationale qui nous intéressent le plus. Nous pouvons en effet y constater que la distribution des points de l'enveloppe consacrée aux savoir-faire n'est pas identique : la sélection des informations et idées essentielles est notée sur deux points au Mexique, alors que le Maroc lui en accorde trois ; de même, l'aptitude à reformuler et synthétiser ces idées vaut trois points au Mexique et seulement deux au Maroc.

A partir de ces deux exemples pourrait se poser la question de l'égalité dans l'évaluation, et par là-même celle de la fiabilité, c'est-à-dire ce qui fait « la note "vraie", celle qui serait débarrassée de toute erreur de mesure » (Gomez-Pescie 1991 : 237). La Commission Nationale a certes opté ces dernières années pour la centralisation afin de réduire les différences entre les examens de même niveau produits à différents endroits, mais les grilles de correction telles quelles sont présentées ne risquent-elles pas de provoquer des situations identiques à celles des exemples ci-dessus ? En effet, attribuer un certain nombre de points pour une catégorie subdivisée en critères amène forcément à distribuer ces points entre lesdits critères ; or, comment savoir si cette répartition se fera strictement de la même façon ? Comment être sûr qu'une commission régionale n'attribuera pas par exemple trois points à la reformulation des idées tandis que les autres commissions ne lui en accorderont que deux ? On pourrait penser que les habitudes de correction ne seront pas forcément remises en cause avec les grilles désormais imposées de la Commission Nationale du DELF et du DALF. Nous ne voulons pas dire par là que les commissions régionales continueront à utiliser leurs propres grilles, mais que celles qui disposaient de critères d'évaluation proches de la grille-type de la Commission Nationale ne modifieront peut-être pas la répartition des points par critères qu'elles utilisaient avant, par commodité (si c'était une pratique bien ancrée), voire par habitude.

Pour reprendre nos exemples, on pourrait supposer qu'au Mexique, la sélection des idées essentielles et la capacité à reformuler (présentes sur la grille actuelle de la Commission Nationale) continueraient à être notées respectivement 2 et 3 points, comme sur son ancienne grille ; de même, au Maroc, ces deux savoir-faire pourraient tout à fait être notés respectivement 3 et 2 points comme avant, même si c'est la grille de la Commission Nationale qui est utilisée. Il y aurait donc dans ces conditions des différences dans la manière d'évaluer des candidats au même examen. Ne serait-ce pas remettre en cause la fiabilité voulue lors de la création du DELF et du DALF ?

On sait que malgré les grilles de notation et les barèmes, il reste toujours une part de subjectivité dans l'évaluation de la production écrite ou orale ; nous reprenons ici Luis Gomez-Pescie, lorsqu'il dit des grilles de correction qu'« [elles] ne représent[ent] pas l'objectivité, elle[s] [ne sont] que la canalisation de la subjectivité » (1991 : 224)¹⁹. Or la subjectivité entache la fiabilité de l'évaluation, puisqu'elle fausse la mesure. Cependant, d'autres facteurs entrent en jeu, qui nuisent aussi à la fiabilité mais dont la connaissance et la conscience peuvent amenuiser les conséquences : effet de projection (cas spécifique d'examens capitalisables tels que le DELF et le DALF, où chaque unité a ses propres objectifs, qu'il ne faut pas projeter sur les autres niveaux), de « halo », de contraste, de saturation, d'atténuation, sur- ou sous-évaluation de certaines erreurs, sévérité ou indulgence extrêmes, ordre dans la série, place et quantité des fautes dans la copie, moment et conditions de la correction²⁰, ... Nous ne souhaitons pas entrer plus avant dans la description et l'explicitation de ces phénomènes que la docimologie étudie, car là n'est pas notre propos. Nous voulons seulement garder à l'esprit ces paramètres qu'il est impossible de faire disparaître et qui subsisteront dans toute évaluation d'une production suite à une question ouverte. Autrement dit, nulle évaluation d'une production écrite ou orale ne sera fiable à cent pour cent du fait de ces paramètres. Cependant, on pourrait certainement gagner plus de fiabilité en réduisant le nombre d'éléments trop subjectifs des grilles d'évaluation, car les paramètres évoqués plus haut, appelés aussi « variations intra-individuelles » par Gomez-Pescie, sont provoqués selon ce dernier « en général [par] l'absence ou [le] manque de précision des critères de correction » (1991 : 228) ; on pourrait généraliser et penser que ces phénomènes sont encore augmentés par l'absence de critères partagés. D'où, pour revenir au sujet qui nous intéresse, la nécessité

¹⁹ Citation complète et en contexte : « S'il est possible d'établir des critères objectifs pour un certain nombre d'éléments quantifiables, noter par exemple la maîtrise du système verbal (le nombre de points étant en relation avec le nombre et le type de fautes) ; et de procéder de la même façon pour les accords, la syntaxe ou les relations logiques, comment "noter" la richesse lexicale ou l'originalité de la copie ? Ces deux derniers paramètres seront jugés selon des critères qualitatifs non codifiables, ayant des répercussions très subjectives sur la "moyenne". D'autre part, comme il est impossible de prendre en considération un très grand nombre de critères sans alourdir exagérément une grille, le nombre et le type de critères retenus le sont d'une façon arbitraire. Le barème adopté est nécessairement lui aussi arbitraire, donc subjectif. En effet, partager la note en quatre "tranches" de 5 points chacune ne conduira pas nécessairement à une notation objective, de l'addition de plusieurs notes subjectives ne peut résulter qu'une note sur 20 toujours subjective. Une grille de correction ne représente pas l'objectivité, elle n'est que la canalisation de la subjectivité. Il s'agit d'une inter-subjectivité partagée, assumée, par les concepteurs-utilisateurs de la grille. »

²⁰ Cf. Dayez (2003 : 22-23), Gomez-Pescie (1991 : 227-228) ; Tagliante (1991 : 27-28) ; Merle reprenant les travaux de Bonniol (1998 : 16-17)

de réduire la marge de liberté laissée aux correcteurs du DALF en utilisant des critères plus précis ou du moins en imposant une distribution précise des points par critère d'évaluation. Et c'est ce qui nous amène à proposer une nouvelle formulation des grilles d'évaluation des épreuves de compte-rendu et synthèse du DALF.

Chapitre 3 : Pour une reformulation des grilles d'évaluation des épreuves de compte-rendu et synthèse au DALF

Quelles correspondances entre le *Cadre Européen de Référence pour les Langues* et le DALF ?

A l'heure actuelle, le *CECRL* est la référence indispensable dans le domaine des langues. C'est pourquoi nous avons choisi de fonder sur lui nos hypothèses pour de nouvelles grilles d'évaluation du DALF. En nous appuyant sur les parallèles établis par Cuq et Gruca (2002) et Barrière (2003), nous allons chercher dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* les compétences attribuées aux niveaux C1 et C2, dans lesquels nous allons placer respectivement l'unité B1 et l'unité B3²¹. Nous ne garderons

²¹ Dans sa forme actuelle, le DALF ne coïncide pas totalement avec les caractéristiques du niveau C2 du Conseil de l'Europe (Riba 2004 : « le DALF ne couvre pas complètement le niveau C2 »). C'est peut-être ce qui a amené Veltcheff et Hilton (2003 : 45) à l'inclure intégralement dans le niveau C1. A l'heure où nous écrivons, nous ne savons pas dans quel niveau les épreuves du DALF seront intégrées (informations à paraître en octobre 2004). Il nous a donc fallu faire un choix.

de ces informations que celles pouvant être utilisées pour l'évaluation du compte-rendu ou de la synthèse.

Commençons avec une présentation générale des niveaux C1 et C2. L'apprenant de niveau C2 « peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ²² /entend ; peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente ; peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes » (CECRL, p. 25). Quant à lui, l'apprenant de niveau C1 « peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites ; peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots ; peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique ; peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. » (*ibid.*). Il y a donc des convergences entre la description générale du niveau DALF et les niveaux C1 et C2 du Conseil de l'Europe ; mais il faudrait affiner la description du niveau DALF pour la rendre totalement en adéquation avec celle des deux niveaux C1 et C2.

Passons maintenant à un point plus spécifique, la production écrite ²³ : l'utilisateur de niveau C1 « peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée » (*op. cit.* p. 51). C'est ce que l'on attend dans les deux épreuves B1 et B3 dans leur totalité (exercice de contraction de texte et questions) ; cependant, la défense de points de vue, les justifications et exemples n'entrent absolument pas en compte dans le compte-rendu et la synthèse, mais peuvent se retrouver dans les questions accompagnant le ou les textes. La description des compétences en C2 correspond aussi aux attentes des deux épreuves du DALF : « écrire des textes élaborés, limpides et fluides ²⁴, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants » (*ibid.*). Pour entrer plus encore dans les détails, nous pouvons reprendre l'échelle du CECRL concernant les essais et rapports, formes de production écrite « scientifique » (par opposition à l'écriture créative) dans laquelle nous intégrerions la rédaction de compte-rendu ou de synthèse de documents. Ainsi, l'apprenant de niveau C2 « peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique [...] ; proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants. » (*op. cit.* p 52) ; c'est tout à fait ce que l'on attend des candidats de l'épreuve B3 lors de la rédaction de leur synthèse, laquelle doit présenter

²² C'est nous qui soulignons dans la perspective des épreuves du DALF qui nous intéressent.

²³ Nous laissons volontairement de côté tout ce qui se rapporte exclusivement à la compréhension, bien que celle-ci soit bien évidemment nécessaire dans un exercice de contraction de texte(s).

²⁴ Veltcheff et Hilton (2003 : 102) ajoutent ici dans leur reprise des scripteurs du CECRL « exempts de calques de la langue maternelle »

une problématique et un plan en découlant logiquement. Au niveau C1, l'apprenant doit pouvoir « exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. » (*ibid.*) ; là encore, cela correspond bien à la rédaction du compte-rendu, où l'on doit savoir faire la différence entre idées principales (celles qui doivent être mises en valeur) et secondaires, et rapporter les faits de façon très organisée. Nous pouvons dire en conclusion que les épreuves du DALF s'adaptent bien aux niveaux C1 et C2 du *CECRL*.

D'autre part, le *CECRL* s'intéresse à la compétence linguistique de chaque niveau en la décomposant en plusieurs entités. Il y a tout d'abord le lexique, pour lequel deux points sont retenus : son étendue et sa maîtrise. En C1, l'apprenant « possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement ; bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières » (*op. cit.* p. 88) ; en outre, il commet « à l'occasion, [de] petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives ; » (*ibid.* p. 89). En C2, l'utilisateur « possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique » (*ibid.* p. 88) ; il fait une « utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire » (*ibid.* p. 89). Ces caractéristiques pourront nous être utiles lors de la reformulation des grilles d'évaluation, car pour le lexique, les caractéristiques générales du niveau DALF ne sont pas aussi précises.

La correction grammaticale fait aussi partie de la compétence linguistique selon le *CECRL*. Au niveau C1, l'apprenant « peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer » (*ibid.* p. 90), tandis qu'au niveau C2, il « peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs [...] » (*ibid.*). Les exigences sont ici légèrement supérieures à celles attendues au DALF, où l'on parle de la maîtrise de l'ensemble de la morphosyntaxe en compréhension, mais sans faire référence explicitement au degré de correction grammaticale attendue en production.

Dans le *CECRL*, enfin, la compétence orthographique est explicitement intégrée dans la compétence linguistique. Elle inclut aussi bien l'orthographe correcte des mots que les signes de ponctuation et leur usage, les conventions typographiques, les polices ou encore les logographes. Pour l'apprenant de niveau C1, « la mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus » ; pour celui de C2, « les écrits sont totalement sans faute d'orthographe » (*ibid.* p. 93). Nous pensons que la compétence orthographique devrait être intégrée matériellement dans la grille d'évaluation de l'épreuve de compte-rendu de l'unité B1 du DALF afin de mieux correspondre au niveau C1 du *CECRL* ; d'autre part, dans les copies que nous avons analysées plus haut, un certain nombre signalait une ponctuation erronée, donc intégrer la mesure de l'orthographe telle que définie dans le *CECRL* permettrait de l'évaluer. En revanche, en B3, la compétence orthographique pourrait tout à fait continuer à être évaluée négativement, puisque à ce niveau de compétence, il ne devrait plus y avoir d'erreurs.

En dernier lieu, il convient d'ajouter la compétence discursive qui permet d'organiser, structurer et adapter des propos. La cohérence et la cohésion en font partie. Leurs degrés

sont explicités page 98 du *CECRL* : l'apprenant de niveau C1 « peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation » ; celui de C2 « peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs. ». Ces éléments sont tout à fait nécessaires dans le compte-rendu et la synthèse, pour organiser un plan et présenter la gradation des idées. C'est d'ailleurs d'autant plus vrai pour la synthèse, où l'on doit produire un seul texte à partir de plusieurs documents.

D'après les parallèles effectués ci-dessus, les convergences entre les épreuves B1 et B3 du DALF dans sa forme actuelle, d'une part, et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, d'autre part, paraissent nombreuses. Seules quelques mises au point seraient nécessaires en termes d'équivalence entre les compétences attribuées d'un côté ou de l'autre (nous ne parlons ici spécifiquement que des épreuves de compte-rendu et de synthèse ; nous ne traiterons pas les questions qui les accompagnent, ni les autres unités du DALF). Nous pouvons cependant tenter de formuler de nouvelles grilles d'évaluation qui soient non seulement en harmonie avec le *CECRL*, mais encore qui puissent contribuer à améliorer la fiabilité lors de l'évaluation.

Vers une proposition de nouvelles grilles d'évaluation

Quelles contraintes devons-nous respecter ?

Lisibilité et présentation de la grille

La présentation est très importante, car la grille doit être très fonctionnelle, claire, lisible. De nombreux spécialistes s'accordent pour dire que si trop de critères sont présents, ils surchargent la grille, qui perd donc en lisibilité ; les examinateurs ont alors beaucoup plus de difficultés à l'intégrer²⁵. Il faudra donc faire une sélection parmi les critères, sept étant le chiffre maximal selon le *CECRL* : « Toute pratique de l'évaluation doit réduire le nombre de catégories possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. » (p. 145) Selon les exemples présentés dans le *CECRL* (p. 146-147), les critères sont cependant accompagnés d'échelles en annexe, voire d'autres catégories, afin d'être complets.

En ce qui concerne la présentation de la notation, les deux pratiques les plus

²⁵ Cf. Veltcheff & Hilton, 2003 : « L'important est de faire des choix clairs qui permettent : - aux candidats de savoir exactement comment ils seront évalués ; - aux différents correcteurs d'avoir une pratique harmonisée. N'oubliez pas : rien ne sert de multiplier les critères. Au moment de la correction, l'évaluateur ne pourrait tous les mémoriser » (p. 122). Cf. aussi Dayez 2003 : 18 (*op. cit.*) et *CECRL* p. 136 : « Il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu[e les examinateurs] peuvent manipuler comme critères. ».

courantes au DELF et au DALF sont les suivantes (Dayez 2003 : 16-17) :

La première possibilité est économique, puisqu'une seule grille de référence est utilisée pour toutes les copies, alors que dans le second cas, chaque copie induit sa propre grille de notation. Mais n'est-ce pas simplifier la tâche du correcteur que de lui laisser la possibilité d'identifier clairement une copie et la grille qui lui correspond ? D'autre part, la distribution des points de la seconde possibilité identifie clairement le zéro comme note possible, tendance qui semblerait parfois oubliée chez les correcteurs (Dayez 2003 : 17) ; en revanche, à cause de la lisibilité de la grille, toutes les possibilités pour l'attribution des points ne sont pas matérialisées, notamment les demi-points, ce qui est dommage. Cependant, il ne nous semble pas aisé d'aller plus dans le détail et de recourir aux quarts de points.

Nous pensons que les décisions concernant la matérialisation des points sur les grilles d'évaluation pourraient être prises par les centres d'examens en fonction de leur situation (nombre de candidats, d'examineurs, possibilité ou non de photocopier facilement et en grand nombre, etc.). Une autre solution serait peut-être d'intégrer directement la grille dans la copie d'examen, vis-à-vis de la production, ce qui permettrait au candidat de savoir comment et sur quoi il serait évalué, et à l'examineur d'avoir la copie et la grille systématiquement sous les yeux en même temps.

Fiabilité de l'évaluation

Selon le CECRL, la fiabilité est « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves » (p. 135). La tentative de réduction des erreurs de mesures inhérentes à l'évaluation va de pair avec la formulation de nouvelles grilles, puisque celles-ci doivent être plus précises et performantes que les précédentes. C'est dans cet ordre d'idées que nous reprenons les indications du CECRL, que nous essaierons de respecter :

« Le poids de la subjectivité sur l'évaluation peut être diminué et, en conséquence, la validité et la fiabilité augmentées, en appliquant la démarche suivante : - développer une spécification du contenu de l'évaluation fondée, par exemple, sur un cadre de référence commun au contexte en question ; - utiliser la négociation ou les jugements collectifs pour sélectionner le contenu et/ou noter les performances ; - adopter des procédures normalisées relatives à la passation des tests ; - fournir des grilles de correction précises pour les tests indirects et baser l'évaluation des tests directs sur des critères de correction clairement définis ²⁶ ; - exiger des jugements multiples et/ou l'analyse de différents facteurs ; - mettre en place une double correction ou une correction automatique lorsque c'est possible ; - assurer une formation relative aux barèmes de correction ; - vérifier la qualité de l'évaluation (validité, fiabilité) par l'analyse des résultats. » (p. 143).

²⁶ « L'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire. Par exemple, lors d'un travail en sous-groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, confronte aux critères d'une grille et donne son évaluation. L'évaluation indirecte, en revanche, utilise un test, généralement écrit, qui évalue souvent les potentialités » (CECRL p. 141).

On peut remarquer que certaines recommandations sont déjà appliquées au DELF et au DALF : les jugements collectifs, les normes de passation des examens, les corrections multiples par exemple, bien que cela ne soit pas le cas dans chaque centre d'examen. D'autre part, avec la réforme de 2005 sera introduite une plus grande formation des examinateurs et correcteurs. Et quant à la spécification des critères visant à faire un cadre de référence commun aux examinateurs, nous sommes en train d'y travailler – en espérant pouvoir vérifier les résultats obtenus.

Cependant, il nous faut relativiser la notion de fiabilité : « malgré le développement d'instruments objectifs, fondés sur le morcellement méthodologique de l'objet linguistique et sur des principes de quantification qui paraissent en garantir l'objectivité, on doit bien admettre que mesurer de façon fiable le degré d'acquisition des compétences d'un apprenant reste une opération aux résultats pratiques bien incertains », expliquent Cuq et Gruca (2003 : 211). Même en recourant à des critères d'évaluation très détaillés, le risque d'obtenir des résultats non stables en fonction des correcteurs existe toujours, car « ce qui se dégage des études docimologiques, c'est que l'évaluation n'est pas une mesure mais une estimation : c'est la représentation par un chiffre de la « valeur » attribuée à une copie : elle vaut 13,50/20. Quels que soient la méthode utilisée, la grille de correction employée et le barème pratiqué, la note obtenue n'est que la représentation chiffrée d'un jugement forcément subjectif qu'on porte sur la valeur qualitative d'un travail ». (Gomez Pescie 1992 : 226), ce à quoi le même auteur ajoute en note : « Les grilles de correction, les barèmes permettent de canaliser cette subjectivité, de neutraliser ses excès, non de l'éliminer. ».

Merle (1998 : 12) va encore plus loin, en analysant les différences de notation existant avec l'emploi des demi-points. De cette analyse, nous ne gardons que la conclusion : « L'utilisation d'un barème de notation au point près, voire au demi-point près, ne constitue pas une garantie de précision de la correction. [...] Finalement, la finesse d'un barème ne permet la précision de la notation que s'il existe une définition précise entre les différents correcteurs sur ce qui est attendu exactement [...] Il ne faut pas attendre une grande efficacité de l'introduction d'un barème dans la correction d'une dissertation en dehors d'une socialisation longue des correcteurs à des exigences effectivement communes. ». Cependant, ses propos confirment la nécessité pour les différents correcteurs d'avoir des critères partagés – ce qui recoupe finalement les indications du *CECRL*.

En dernier lieu, il nous semble important de moduler la nécessité de recourir aux corrections multiples préconisée par le *CECRL*. Les spécialistes s'accordent en effet pour en montrer les limites, qui conduiraient à engager un nombre inimaginable (dans la pratique) de correcteurs afin d'obtenir une note débarrassée de toute erreur de jugement. Hadji (1997) introduit ainsi l'analyse de plusieurs expériences de corrections multiples : « Soit un objet à "mesurer" : une copie d'élève. Où est l'instrument ? Ce ne peut être que la personne du correcteur. Or, il est clair que cet instrument n'est pas fiable. Dès que l'on a voulu prendre plusieurs mesures différentes d'une même copie, on s'est rendu compte que les notes divergeaient, et souvent très largement. ». Ainsi, pour stabiliser une note et obtenir la « vraie », 78 correcteurs par copie de français sont nécessaires selon Piéron (cité in Gomez Pescie, *op. cit.* : 230-231 ; Langouet 1993 : 24-25 ; Merle 1998 : 9) ; plus

tard, Bonniol arrivera de son côté au nombre de 468 correcteurs ! Il faut donc relativiser le pouvoir de la correction multiple dans l'augmentation de la fiabilité.

Epreuves communicatives

Les épreuves du DELF et du DALF se veulent avant tout communicatives : « elles privilégient la compétence communicative : leur objectif n'est pas d'évaluer chez un candidat une maîtrise purement linguistique mais des « savoir-faire », autrement dit son aptitude à se tirer d'embarras dans un contexte précis d'utilisation du français, avec les connaissances supposées acquises à son niveau. C'est pourquoi les tâches proposées visent à se rapprocher de situations « réelles » d'usage du français, du moins autant que possible dans des conditions d'examen. » (Dayez 2003 : 6).

Cependant, nous avons observé dans l'analyse des grilles d'évaluation que la répartition entre les savoir-faire et la connaissance de la langue n'était pas équilibrée, et même que la compétence linguistique l'emportait en termes de points attribués. C'est pourquoi nous pensons qu'il faudrait revoir le partage des points pour faire de l'évaluation des épreuves du DALF une évaluation qui privilégierait vraiment les savoir-faire communicatifs, et non le niveau de perfectionnement linguistique tel qu'on le voit aujourd'hui. Autrement dit, nous souhaitons redonner aux savoir-faire la place qu'ils auraient toujours dû avoir dans la grille d'évaluation.

CECRL

La volonté du CIEP d'harmoniser le DELF et le DALF avec les niveaux du *CECRL* impose d'y faire référence dans la reformulation des grilles d'évaluation des épreuves qui nous intéressent. Le *CECRL* est d'ailleurs conçu aussi pour permettre d'élaborer des critères communs d'évaluation pour des tâches communicatives correspondant à un niveau donné : « Les échelles peuvent apporter des données pour le développement de barèmes de notation pour l'évaluation de l'atteinte d'un objectif d'apprentissage donné, et les descripteurs faciliter la formulation des critères » (p. 137). Cet emploi possible pour l'évaluation est repris à la page suivante : « L'utilisation la plus évidente des échelles de descripteurs sur les aspects de la compétence [...] est de proposer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation. En aidant à la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés, de tels descripteurs peuvent faciliter la mise en place d'un cadre de référence par les membres d'un même jury » (p. 138). Dans notre cas, on pourrait reprendre la dernière phrase et en transformer la fin en « par tous les correcteurs de la même certification ».

D'autre part, nous souhaitons inclure la référence au *CECRL* dans les grilles d'évaluation pour permettre d'explicitier le niveau attendu de chaque compétence dans les épreuves : « la cohérence avec laquelle enseignants et apprenants peuvent interpréter les descripteurs s'accroît si les descripteurs ne décrivent pas seulement CE QUE l'apprenant doit faire, mais aussi COMMENT (et à quel niveau de qualité)²⁷ il doit le faire. » (p. 137). Cette référence pourra faire fonction d'étalonnage²⁸, celui-ci devant être partie intégrante

²⁷ C'est nous qui soulignons.

des nouvelles grilles d'évaluation du DELF et du DALF selon les souhaits du CIEP (Riba 2004).

Proposition de grilles et justifications

Reformulation stricte des grilles du CIEP en fonction du CECRL

Compte-rendu

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale du texte	8
		Le candidat peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents et dégager un plan clair	
		Il peut synthétiser les idées du texte	
		Il peut reformuler les idées sans recopier le texte, mais en reprenant des mots-clés	
	Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel		
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation	4
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Petites bévues, mais pas d'erreurs lexicales significatives	8
	Correction grammaticale	Erreurs rares	
	Degré d'élaboration des phrases	Bon maniement des phrases simples et/ou complexes	
		TOTAL	20

NB : la compétence orthographique est à inclure dans la rubrique "compétence linguistique" ; elle sera évaluée exclusivement de manière négative. Nous rappelons ici le niveau attendu : mise en page, paragraphes et ponctuation facilitants ; orthographe exacte à part quelques lapsus.

* *Le respect de la consigne de longueur* fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en *correction négative*. Ainsi :

²⁸ « Barème ou échelle ou distribution statistique permettant de situer une performance particulière (par rapport aux performances de différents individus d'un même groupe) », Beaudet & Monnerie-Goarin, 1993 : 60, d'après Mothe et De Landsheere.

On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note de " compétence linguistique " sera mise à 0.

Synthèse

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale des documents	8
		Le candidat peut produire une synthèse qui pose une problématique (bonne mise en relation des documents)	
		Il peut proposer un plan logique	
		Il peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents	
		Il peut synthétiser les idées du texte	
		Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel	
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière concrète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs	4
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire correspondant au domaine de spécialité	8
	Correction grammaticale	Maintien constant d'un haut degré de correction grammaticale	
	Degré d'élaboration des phrases	Excellent maniement des phrases simples et/ou complexes	
		TOTAL	20

NB : la compétence orthographique est à inclure dans la rubrique "compétence linguistique" ; elle sera évaluée exclusivement de manière négative. Nous rappelons ici le niveau attendu : les écrits sont totalement sans erreur d'orthographe.

* *Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en correction négative. Ainsi :*

On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note de " compétence linguistique " sera mise à 0.*

Démarche suivie et justification

Les grilles présentées se composent de trois parties : une colonne pour définir les critères, une autre pour le niveau de compétence attendu et la dernière pour la note. Trois catégories ont été retenues pour satisfaire au nombre maximal de critères, ces catégories étant ensuite subdivisées, et le tout recoupant les grilles actuelles du DALF et les tableaux d'exemples du *CECRL* avec leurs critères et leurs échelles en annexe.

La nouveauté consiste en l'inclusion, pour chaque sous-catégorie, du niveau de compétence attendu afin de permettre un étalonnage. En fait, il s'agit simplement d'une reprise, identique, reformulée ou adoptée spécialement selon le cas, des descripteurs du *CECRL* ou des critères d'évaluation des grilles actuelles. Les reformulations les plus importantes concernent la structuration du discours ; d'autre part, la compétence morphosyntaxique devient correction grammaticale pour reprendre les termes du *CECRL*. On pourra trouver que la grille ainsi présentée semble peut-être très chargée ; à cela nous répondons deux choses :

Nous avons gardé ici la même répartition des points, sans entrer dans le détail, car nous souhaitons présenter seulement une stricte reformulation de la grille de départ – avec l'ajout d'une référence en terme d'étalonnage et de niveau attendu.

Dans cet ordre d'idées, nous n'avons pas modifié non plus les remarques concernant les productions « plagiat », le nombre de mots et la compétence orthographique. Dans ce dernier cas, il nous a cependant semblé pertinent d'ajouter que la correction devait être exclusivement négative, chose qui était dite dans les textes mais non reprise sur les grilles, et d'inclure une référence au niveau attendu.

Proposition personnelle de grilles en accord avec le CECRL

Compte-rendu

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale du texte	1
		Le candidat peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents et dégager un plan clair	3
		Il peut synthétiser les idées du texte	2
		Il peut reformuler les idées sans recopier le texte, mais en reprenant des mots-clés	2
		Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel	2
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration (degré d'élaboration des phrases) et d'articulation	3
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Petites bévues, mais pas d'erreurs lexicales significatives	2
	Correction grammaticale	Erreurs rares	3
	Compétence orthographique	Mise en page, paragraphes et ponctuation facilitants	1
		Orthographe exacte à part quelques lapsus	1
TOTAL			20

* *Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en correction négative. Ainsi :*

On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note globale sera diminuée de moitié.*

Synthèse

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale des documents	1
		Le candidat peut produire une synthèse qui pose une problématique (bonne mise en relation des documents)	3
		Il peut proposer un plan logique	2
		Il peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents	2
		Il peut synthétiser les idées du texte	2
		Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel	2
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière concrète et appropriée les structures organisationnelles adéquates (degré d'élaboration des phrases) et une grande variété d'articulateurs	3
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire correspondant au domaine de spécialité	2
	Correction grammaticale	Maintien constant d'un haut degré de correction grammaticale	3
		TOTAL	20

NB : la compétence orthographique est à inclure dans la rubrique "compétence linguistique" ; elle sera évaluée exclusivement de manière négative. En effet, au niveau C2 du Conseil de l'Europe, les écrits sont totalement sans erreur d'orthographe.

* *Le respect de la consigne de longueur* fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en *correction négative*. Ainsi :

On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et "coller" des passages entiers des documents, la note globale sera diminuée de moitié.*

Démarche suivie et justification

La démarche suivie lors de l'établissement de ces deux grilles est la même que celle évoquée précédemment. Nous avons cependant pris parti sur certains points :

Bilan

Dans cette partie, nous avons essayé d'appliquer les commentaires faits précédemment sur les grilles d'évaluation, leurs objectifs, leur formulation, les parallèles entre le DALF et le *CECRL*, à la formulation de nouvelles grilles qui tiendraient compte de ces éléments et harmoniseraient les certifications avec le *CECRL*. La recherche de la fiabilité a été aussi un de nos axes de recherche. Or, en l'absence d'une expérimentation des nouvelles grilles, il nous est impossible de savoir si les écarts de notation diminuent effectivement et si la fiabilité augmente. Nous savons par ailleurs que celle-ci est très difficilement atteinte pour les épreuves de production écrite. Cependant, nous avons tenté de réduire les marges de liberté des correcteurs en établissant d'une part une référence précise en termes d'attente pour chaque critère d'évaluation, et d'autre part une répartition des points par critère afin que l'évaluation se fasse sur les mêmes bases.

Nous ne voulons pas dire par là que nos grilles sont infaillibles. Si certains aspects ressentis comme pouvant être litigieux des anciennes grilles ont été évacués, d'autres sont toujours présents, même s'ils ont changé de place. Par exemple, le barème proposé, dans sa forme actuelle, risque sans doute de donner lieu à des notes « trop favorables » pour des copies où il semble manifeste que le degré de compétence linguistique attendu n'est pas atteint. La même situation peut se produire avec un strict respect des grilles d'évaluation actuelles, mais à cause de la plus grande place de la connaissance de la langue par rapport aux savoir-faire. Il faudrait donc peut-être veiller à remédier à ce déséquilibre. Mais dans une approche communicative, n'est-ce pas l'intention de communication qui prime sur la qualité linguistique du message ? Peut-être faudrait-il enfin tout simplement assumer le choix de la référence aux approches communicatives.

Essai d'expérimentation des grilles d'évaluation proposées

Démarche suivie

Même si nous ne disposons que de très peu de temps pour tester les grilles d'évaluation, nous avons voulu en faire une expérimentation à échelle miniature, pour éviter le regret de ne pas avoir tenté l'expérience. Après quelques tentatives, nous avons trouvé quatre volontaires, dont l'un, très enthousiaste, devait aussi présenter notre démarche à deux de ses collègues, pour corriger tout ou partie des copies et répondre à un questionnaire²⁹

sur la manipulation, la lisibilité et l'efficacité des grilles proposées.

Les quatre correcteurs n'avaient pas tous la même formation, mais ils avaient un point commun : l'expérience du français langue étrangère, bien que celle-ci recouvre des formes et des domaines d'action multiples. Or, les qualités requises pour figurer parmi les membres du jury des examens du DELF et du DALF sont ou bien d'être titulaire de l'Education Nationale, ou bien d'avoir « compétence en français langue étrangère » (Lescure 1990 : 107). Les conditions étaient donc réunies pour nos correcteurs.

Devant le petit nombre de correcteurs volontaires, notre démarche s'est orientée davantage vers l'évaluation des grilles que sur les notes obtenues et la recherche de la fiabilité. Il nous a semblé en effet prioritaire de sentir quelle était l'origine des dysfonctionnements des grilles afin d'y remédier. La fiabilité aurait dans tous les cas été difficilement appréciable car au final, au lieu de quatre, voire six correcteurs, ce sont seulement trois correcteurs qui ont vraiment participé, dont l'un, pour des raisons matérielles, n'a pu corriger que quelques copies, mais nous a fait part de tous ses précieux commentaires concernant les grilles. Le quatrième correcteur, qui s'était engagé en son nom et en celui de ses collègues, n'a finalement pas pu faire face à toutes ses responsabilités et n'a pas eu l'honnêteté et la courtoisie de nous en prévenir. Nous l'avons appris par personne interposée quand, n'ayant aucune nouvelle à la date prévue pour le retour des notes et des questionnaires, nous avons tenté de reprendre contact. Au final, nous n'avons obtenu que trois évaluations commentées des grilles, accompagnées d'une série de notes pour chaque unité.

Nous avons eu avec chaque correcteur un entretien, au cours duquel nous avons exposé notre démarche. Nous leur avons aussi confié un jeu de trois grilles d'évaluation par unité pour qu'ils puissent voir les changements apportés entre la grille d'évaluation officielle, sa stricte reformulation et notre version personnalisée, et aussi pour qu'ils prennent conscience des partis que nous avons pris. D'autre part, afin de rappeler les objectifs que doivent évaluer les unités B1 et B3 du DALF, nous avons ajouté en haut de chaque grille d'évaluation personnalisée, celle devant être utilisée pour les corrections, la liste des points qu'évaluent le compte-rendu et la synthèse et qui figure dans les ouvrages de référence sur le DALF³⁰. Par ailleurs, nous avons pris soin de masquer toutes les marques de correction des copies. Chaque correcteur devait corriger un certain nombre de copies à son rythme et suivant ses disponibilités, et retourner ensuite le questionnaire rempli et ses appréciations ou autres commentaires. Deux questionnaires ont été renvoyés par courrier électronique, tandis que le dernier a fait l'objet d'une conversation téléphonique.

Dépouillement des résultats

Présentation des grilles

²⁹ Cf. annexe 4

³⁰ Cf. Annexe 5

En ce qui concerne la présentation formelle des grilles, la lisibilité est apparemment plutôt satisfaisante, bien que devant être améliorée sur certains points, comme la longueur des phrases, jugées excessives, ou la présentation pas assez aérée. La mise en page par colonnes et le recours aux caractères gras ont été jugés très utiles. Cependant, deux correcteurs soulignent qu'il serait judicieux d'intégrer dans les grilles les mentions qui les accompagnent sans y figurer vraiment (recommandations concernant le nombre de mots, la compétence orthographique) et qui risquent d'être oubliées dans la présentation actuelle.

La présentation des critères paraît, elle aussi, satisfaisante, avec ses cases faciles à lire, mais les phrases trop longues dans certains cas sont difficiles à intégrer, ce qui fait perdre du temps au correcteur : plus les consignes sont brèves, plus il est facile de corriger, nous a-t-on dit. D'autre part, certains critères sont jugés redondants, particulièrement en B1, dans la catégorie restitution du texte (hiérarchisation et synthèse des idées). Enfin, les correcteurs demandent plus de précision et de finesse dans les attentes, et des paliers plus hiérarchisés et compartimentés (en particulier dans la catégorie « Cohérence et cohésion », dans les deux unités). Tous s'accordent en outre sur la nécessité d'établir beaucoup plus finement les critères d'évaluation des compétences grammaticale et orthographique.

Enfin, deux correcteurs sont d'avis qu'une présentation de toutes les notes possibles pour chaque critère (c'est-à-dire du zéro jusqu'à la note maximale) serait plus adaptée que la simple référence à la note maximale ; l'un des deux pense même que cela permettrait une notation plus fine, voire plus avantageuse pour le candidat. Le troisième correcteur les rejoint, mais ajoute que si on veut faire paraître toutes les combinaisons de points possibles, il faudrait alors définir exactement et précisément ce qu'on attend pour chaque point ou demi-point, ce qui rendrait rapidement la grille beaucoup trop surchargée. Dans ces conditions, il ressort qu'il serait judicieux d'appliquer ce système au moins pour l'orthographe et la grammaire, qui sont apparemment les catégories qui ont causé le plus de difficultés lors de l'évaluation des copies par manque de référence précise.

Critères d'évaluation et harmonisation avec les niveaux du CECRL

La présence des descripteurs enthousiasme l'ensemble des correcteurs. Elle est même jugée indispensable, car elle facilite le travail du correcteur en lui permettant d'éviter les erreurs quant à l'interprétation des attentes. Ces détails, au-delà du simple gain de temps qu'ils représentent, offrent la possibilité de jugements moins partiels et aléatoires. Cependant, on reproche le manque de précision de certains critères que nous avons déjà évoqués plus haut : compétence linguistique, compétence discursive. Certains correcteurs s'interrogent sur la pertinence et la signification de descripteurs tels que « orthographe exacte, à part quelques lapsus » (c'est-à-dire combien ?) ou « pas d'erreurs lexicales significatives » (que veut dire « significatives » ici ?), repris textuellement du *CECRL*. Les descripteurs à l'intérieur des grilles ne sont donc pas encore assez satisfaisants.

Les catégories retenues semblent bien correspondre aux exigences, aux objectifs et aux compétences attendues au niveau du DALF, bien que certaines nécessitent d'être

revues et détaillées, en particulier la catégorie « cohérence et cohésion », jugée trop rhétorique et pas assez opérationnelle, et les constituants de la compétence linguistique, aux contours trop flous.

Les correcteurs ont en général apprécié l'introduction de la compétence orthographique en B1 et souhaiteraient la voir apparaître dans la grille de B3, même en correction négative. Ce système d'évaluation a suscité beaucoup de critiques, dans la mesure où les correcteurs ne savent pas à partir de combien d'erreurs il faut sanctionner, ni de combien de points. Il faudrait donc à tout prix expliciter la démarche à suivre.

Approche retenue et répartition des points

Les correcteurs semblent apprécier le parti pris communicatif des grilles d'évaluation proposées, même si au niveau du DALF on attend des candidats plus qu'une simple compétence communicative. Le correcteur le plus expérimenté en ce qui concerne l'évaluation du DALF a été très intéressé par cette nouvelle approche qui oblige les candidats à vraiment travailler le sens et la portée de ce qu'ils écrivent. En revanche, un autre correcteur doute un peu de la petite place laissée à la compétence linguistique au vu de certaines copies et des erreurs d'ordre linguistique qu'elles comportent, quand selon les descripteurs celles-ci sont supposées rares.

A l'intérieur de chaque catégorie d'évaluation, la répartition des points paraît plutôt équilibrée, mais les correcteurs s'accordent sur le fait que les critères notés sur trois points devraient tout particulièrement être compartimentés, ou du moins leurs attentes explicitées. Cela permettrait une évaluation détaillée et non globale, particulièrement pour la compétence linguistique, une fois encore.

Finalement, l'indication de la répartition des points pour chaque sous-critère est jugée globalement facilitante, mais pas encore suffisamment : les correcteurs souhaitent encore plus de détails – pour, espérons-le, une meilleure stabilisation des résultats.

Appréciations générales

Les grilles d'évaluation proposées ont donc été relativement bien reçues, plutôt aisées et agréables à manier, mais elles doivent être améliorées (celle de B1 apparemment plus que celle de B3) : nous retiendrons notamment que les correcteurs souhaiteraient qu'elles soient plus structurées, plus détaillées et précises, et plus rigoureuses pour les différents aspects mentionnés plus haut ³¹. Cependant, même dans leur état actuel, nos correcteurs les jugent plus faciles à utiliser et plus pertinentes que les grilles d'évaluation officielles, justement à cause de l'introduction d'attentes explicites, que nous aurions voulues assez précises, mais qui finalement ne le sont pas assez. Il semblerait donc que les grilles gagneraient encore à être précisées. Un des correcteurs a d'autre part jugé les grilles proposées plus pertinentes parce que plus communicatives.

Selon les correcteurs, les changements à apporter prioritairement concernent donc le détail des attentes, qu'ils souhaiteraient encore plus poussé, tout particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de la compétence linguistique où seraient concentrées les plus

³¹ Cf. annexe 6 pour le témoignage d'un des correcteurs à ce sujet.

grandes injustices aux dires de l'un d'eux. La présentation de ces mêmes attentes serait désirée plus claire et aérée, avec par exemple des points par mots-clés à la place des phrases trop longues.

D'autre part, les correcteurs nous ont fait remarquer l'absence de données contribuant négativement à l'évaluation, au sens où le correcteur ne sait pas comment les traiter : que faire par exemple si le titre manque dans la synthèse ? Doit-on inclure les mots du titre dans le décompte des mots de la synthèse ? Pourquoi, si l'identification de la nature des documents fait partie des objectifs, n'est-elle pas introduite dans les grilles d'évaluation ? faut-il donc en tenir compte dans l'évaluation de la copie ? Un correcteur aimerait aussi voir apparaître le critère « reformulation » dans la grille de synthèse, où il a été oublié, car selon lui il y a beaucoup plus de « recopiage » dans les synthèses que dans les compte-rendus. Le problème du recours aux demi-points a aussi été soulevé.

D'un autre côté, un correcteur a souligné la nécessité d'avoir une grille de notation détaillée permettant de relever les notes de tous les candidats sur une même feuille, tout en présentant de manière succincte les critères retenus pour l'évaluation. Mais tout se passe comme s'il fallait réellement deux documents distincts pour l'évaluateur : une grille reproduisant brièvement les critères et une annexe explicitant les échelles de niveaux et les attentes. Cependant, cela ne représenterait-il pas trop de lecture pour le correcteur ? trop d'aller-retour entre la copie, la grille et son annexe ? Serait-il possible de concilier ces deux aspects en un seul document ? Cela semble à première vue assez compliqué. C'est ce que nous avons essayé de faire dans nos propositions et nous avons pu constater que le résultat n'est pas toujours probant, puisque les grilles obtenues sont parfois jugées pas assez aérées, tout en n'étant pas assez précises.

Enfin, sur le détail des attentes en compétence linguistique, deux positions s'opposent : d'une part, les correcteurs qui souhaiteraient un barème expliquant combien de points on enlève par erreur ou tranche d'erreurs ; d'autre part, ceux qui aimeraient voir la compétence grammaticale décomposée en plusieurs points, tels que la morphosyntaxe, la concordance des temps ou les constructions de phrases. Nous pouvons donc constater que les remarques concernant l'évaluation de la compétence linguistique priment sur le reste, alors que l'approche développée dans la grille d'évaluation est très communicative. Cela n'est pas sans nous rappeler les corrections relevées sur les examens constituant notre corpus, où la grande majorité des marques de correction se rapportait à la qualité de la langue ; or, dans ce cas précis, l'approche était plus centrée sur la norme linguistique. Il semblerait donc que, quelle que soit l'approche dans laquelle on se situe, c'est l'évaluation de la compétence linguistique qui cristallise l'attention des correcteurs – ou leurs divergences, d'ailleurs. Mais ce problème paraît bien insoluble...

Conclusion

Tout au long de ce travail, nous nous sommes efforcée de répondre à des interrogations dont les ébauches étaient apparues à l'heure même où nous exerçons comme enseignante dans un cours de préparation au DALF et que nous étions régulièrement membre du jury pour les épreuves du DELF-DALF. L'écart qui nous semble exister entre des textes officiels consensuels et des pratiques bien réelles est depuis longtemps pour nous une source d'interrogations, voire parfois d'incompréhension engendrant un sentiment d'inconfort.

En réalisant ce travail, nous avons essayé, un peu égoïstement il est vrai, de contribuer en quelque sorte à l'atténuation de ces impressions négatives, en prenant la place du concepteur des grilles d'évaluation et en changeant les éléments qui nous paraissaient la source du problème. Afin que notre démarche ne souffre pas de points de vue trop personnels et tranchés, nous avons souhaité nous appuyer sur l'analyse des objectifs institutionnels des épreuves concernées et celle de ressources authentiques aimablement confiées par le CIEP. Cela nous a permis de confronter nos propres représentations au résultat des analyses. Même si les conclusions obtenues se rejoignent, la simple critique d'un objet n'est pas suffisante. Il faut essayer d'identifier les raisons de cette critique et de résoudre les problèmes rencontrés.

Force est de constater que la tâche du concepteur est très délicate et complexe, car il faut tenir compte de nombreux critères et trouver une solution qui permette de tous les concilier. Si on ajoute à cela la nécessité de produire une grille qui soit compréhensible et fonctionnelle (si la formulation est claire pour le concepteur, elle ne l'est pas forcément

pour les utilisateurs), sans risque d'ambiguïté ou de mauvaise interprétation, lisible et synthétique, on se rendra aisément compte de l'ampleur et de la difficulté de la tâche du concepteur. Malgré notre inexpérience en ce domaine, nous avons essayé de faire de notre mieux pour formuler des grilles innovantes, répondant à une liste de critères rigoureusement justifiés (l'adéquation aux épreuves évaluées, la perspective offerte par l'harmonisation des examens avec le *Cadre européen commun de référence*, la recherche de la fiabilité par de nouveaux choix d'évaluation imposés par nos réflexions et l'analyse du corpus).

Les résultats obtenus, bien que très partiels, nous semblent encourageants : c'est la première fois que nous tentons ce genre d'expérience et les correcteurs consultés semblent adhérer à notre démarche évaluative. Nous sommes bien évidemment consciente d'une part, que les conclusions ne sont pas très représentatives du fait du petit nombre de participants, et d'autre part, que nos grilles ne sont pas exemptes de lacunes ou autres dysfonctionnements. Si l'on pouvait approfondir la recherche, d'autres critiques apparaîtraient sans doute et celles déjà connues seraient certainement à nouveau émises.

D'autre part, nous regrettons de ne pas avoir pu tester l'apport de nos grilles pour la recherche de la stabilisation des résultats. Il nous a semblé plus judicieux d'émettre une grille fonctionnelle avant de tester sa fiabilité : si les grilles ne sont pas bien conçues et donc inutilisables telles quelles, il est vain de vouloir chercher à mesurer en quoi elles contribuent à diminuer les écarts de notation. En outre, plus de trois correcteurs sont nécessaires pour envisager de tester véritablement la fiabilité d'un outil d'évaluation. Dans le temps qui nous était imparti, il aurait été très difficile d'expérimenter sérieusement d'abord la fonctionnalité des grilles, qui suppose un aménagement en fonction des résultats obtenus, puis leur fiabilité. Comme ces deux expérimentations successives ne pouvaient pas être menées dans le cadre de ce mémoire, il nous a semblé qu'il valait mieux nous concentrer sur le premier aspect et sacrifier le second, plutôt que d'exposer de manière superficielle des résultats non représentatifs et non attestés par des preuves suffisantes.

Nous sommes satisfaite d'avoir pu tester les grilles que nous avons conçues, bien que nous soyons consciente du fait que les conclusions dont nous avons fait part ci-dessus sont très partielles. Mais il est toujours intéressant d'expérimenter ce qu'on a imaginé, et nous apprécions d'avoir pu faire cette expérience, même si elle a eu lieu à une échelle microscopique. Peut-être mériterait-elle d'être poursuivie une fois les corrections nécessaires apportées aux grilles ? Si elle était faite à une plus grande échelle, serait-il possible de voir si les grilles ainsi détaillées contribuent vraiment à une plus grande fiabilité des résultats ? Tout cela relève bien sûr de la pure hypothèse...

Bibliographie

Ouvrage général

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Collection FLE

Concernant le DELF, le DALF et d'autres certifications

Articles de périodiques

BOURDET, Jean-François et al., 1993. « Quelques certifications en bref ». in : Monnerie-Goarin, Annie, Lescure, Richard (coord.), « Evaluations et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et Applications*. Paris : EDICEF. Pages 148-166

- DAYEZ, Yves, 1999. « Du nouveau pour le DELF et le DALF ». in : *Le français dans le monde*, n° 305. Pages 33-35
- LAUBEPIN, Jean, LESCURE, Richard et FAURE, Maurice, 1987. « DELF et DALF ». in : *Reflète*, n°24. Pages 24-27
- LESCURE, Richard, 1990. « Diplômes élémentaire et approfondi de langue française DELF-DALF. Des certifications officielles en FLE ». in : Porcher, Louis (dir.), « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », *Etudes de linguistique appliquée*, n°80. Pages 99-107
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2000. « diplômes de langue française (DELF et DALF) réservés aux personnes de nationalité étrangère » - *Bulletin Officiel*, n°29 (27 juillet 2000)
- PORCHER, Louis, 1986. « Priorités institutionnelles ». in : GALISSON, Robert, PORCHER, Louis (coord.). « Priorité(s) Français Langue Etrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°64. Pages 75-92

Ouvrages

- CIEP, 1996. *Annales du DALF*. Paris : Hatier-Didier. Collection « Commission Nationale du DELF et du DALF »
- Dayez, Yves, 1994. *Guide du concepteur de sujets DELF-DALF*. Paris : Hatier-Didier. Collection « Commission nationale du DELF et du DALF »
- Dayez, Yves, 2003. *Guide des sujets du Delf et du Dalf – Connaître, concevoir, évaluer*. Paris : Didier. Collection « Commission nationale du DELF et du DALF »

Ressources sur Internet

- BENOIT, Benjamin, 2003. *Les certifications françaises du DELF et du DALF. Guide pratique à l'usage de l'examineur et du candidat*. Centre culturel et de Coopération près l'Ambassade de France au Vietnam. Disponible sur Internet à l'adresse http://www.ambafrance-vn.org/comm_pr/GuideDel.pdf (Dernière visite le 27 mai 2004)
- CIEP, 2002. « Test de Connaissance du Français – TCF. Rapport 2002 ». in : CIEP – *Centre International d'Etudes Pédagogiques*. <http://www.ciep.fr/tcf/document/rapport2002.PDF> (Dernière visite le 24 août 2004)
- Egide, 1999. « La Lettre d'Egide n°14 : les diplômes DELF et DALF ». in : *Egide. Centre français pour l'accueil et les échanges internationaux*. <http://www.egide.asso.fr/fr/services/actualites/lettre/L14/delfdalf.jhtml> (Dernière visite le 27 août 2004)
- FLE-ASSO. « Les certifications linguistiques : comparaisons ». in : *Fle-Asso, le site associatif du Français Langue Etrangère*. <http://perso.club-internet.fr/fleasso/diplomes/#certifications> . (Dernière visite le 16

août 2004)

RIBA, Patrick, 2004. « L'harmonisation du DELF et du DALF par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues. Présentation du projet mené par le Centre International d'Etudes Pédagogiques ». in : *fle.fr – Apprendre le français en France*. <http://www.fle.fr/pro/besancon/documents/DELF-DALF-CECR.doc> . (Dernière visite le 24 août 2004

Concernant l'évaluation

Articles de périodiques

BEAUDET, Suzanne, et MONNERIE-GOARIN, Annie, 1993. « Petit lexique pour mémoire ». in : Monnerie-Goarin, Annie, Lescure, Richard (coord.), « Evaluations et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et Applications*. 1993. Paris : EDICEF. Pages 57-60

Gomez-Pescie, Luis, 1992. « A propos d'évaluation ». in : *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°28. Pages 205-243

LANGOUET, Gabriel, 1993. « Les fonctions de l'évaluation ». in : Monnerie-Goarin, Annie, Lescure, Richard (coord.), « Evaluations et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et Applications*. 1993. Paris : EDICEF. Pages 19-27

MARTIN, Jérôme, 2002. « Aux origines de la « science des examens » ». in : BELHOSTE, Bruno (dir.), 2002. « L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier XVI^e-XX^e siècles ». *Histoire de l'éducation*, n°94. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. Pages 177-199

MONNERIE-GOARIN, Annie, 1993. « Evaluation : quelques repères historiques ». in : Monnerie-Goarin, Annie, Lescure, Richard (coord.), « Evaluations et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et Applications*. 1993. Paris : EDICEF. Pages 8-19

TAGLIANTE, Christine, BOLTON, Sybille, CAROLL, Brendan, 1993. « L'évaluation en questions. Entretien avec... ». in : Monnerie-Goarin, Annie, Lescure, Richard (coord.), « Evaluations et certifications en langue étrangère », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et Applications*. 1993. Paris : EDICEF. Pages 142-146

Ouvrages

Conseil de l'Europe, 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

MACCARIO, Bernard, 1996. *L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse : Editions

SEDRAP. Collection « L'école en question »

MERLE, Pierre, 1998. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ? », n°3278

Tagliante, Christine, 1991. *L'évaluation*. Paris : CLE International. Collection « Techniques de classes »

VELTCHEFF, Caroline, HILTON, Stanley, 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère. Collection F/Nouvelle formule

Ressources sur Internet

BARRIERE, Isabelle. 2003. « Des systèmes d'évaluation en FLE. Echelles de niveaux, tests et certifications ». in : *EduFLE.net, le site coopératif du Français Langue Etrangère*. <http://www.edufle.net/article50.html> . (Dernière visite le 9 février 2004)

HADJI, Charles, 1997. « L'évaluation n'est pas une mesure. La preuve par la notation. ». Extrait de *L'évaluation démystifiée*, Paris : ESF. Pages 24-28. In : MAULINI, Olivier, 2003. *Charlemagne*. http://mypage.bluewin.ch/olivier_maulini/charlemagne0303-notes5.html (Dernière visite le 31 août 2004)

Annexes

Annexe 1 : analyse globale de l'intégralité du corpus de copies

Présentation

Le corpus représente un total de 72 copies, classées en quatre groupes numérotés de 1 à 4, dont deux ont leur origine géographique clairement définie, à savoir le Pérou (n°1) et le Maroc (n°4). Chaque groupe contient en nombre variable des copies provenant de diverses unités du DELF et du DALF (à noter que le groupe 4 présente la particularité de ne comporter que des unités du DALF). Ces copies sont ou bien les originales, ou bien des photocopies, ce qui implique dans ce dernier cas certaines difficultés à lire les textes et/ou les commentaires et même parfois l'élimination de certaines copies incomplètes, une page manquant au montage final.

Les quatre groupes de copies peuvent être eux-mêmes divisés en deux en fonction de la session des examens. Nous avons donc d'une part les groupes 1 et 2 correspondant à la session 2003-2004 n°3, et d'autre part les groupes 3 et 4 pour la session 2003-2004 n°1. Les sujets des examens diffèrent dans chaque session.

Les unités représentées dans le corpus sont toutes des épreuves de compréhension et d'expression écrites, sauf l'unité B2 qui consiste uniquement en de la compréhension orale et qu'il nous semble à ce titre nécessaire d'éliminer, notre souhait étant de travailler sur l'évaluation de la production écrite. En ce qui concerne les unités A1 et A4, certaines des copies intègrent aussi le questionnaire de compréhension orale constitutif de l'épreuve, mais nous n'en tiendrons pas compte pour les mêmes raisons.

La répartition des copies en fonction de l'unité concernée et de la date est résumée dans le tableau suivant :

Unité	DELF A1	DELF A2	DELF A3	DELF A4	DELF A5	Accès DALF	DALF B1	DALF B2	DALF B3
Nombre Session 2003-2004 n° 3	5	3	3	5	1	2	5	1	5
Session 2003-2004 n°1	3	3	3	3	1	0	11	1	11
Total	8	6	6	8	2	2	16	2	17

En dernier lieu, notons que certaines unités (A5 et B3) proposent aux candidats plusieurs thèmes. Il faut donc en tenir compte dans notre classification et le préciser de cette manière :

	A5	B3
Session 2003-2004 n° 3	2 sujets de « Travail » 1 sujet d'« Etudes »	5 sujets de « Sciences de la vie » 1 sujet de « Sciences humaines et sociales »
Session 2003-2004 n°1	1 sujet de « Travail » 1 sujet de « Vie culturelle » 1sujetde«Viequotidienne»	8 sujets de « Sciences humaines et sociales » 1 sujet de « Technique et sciences de la matière » 2 sujets de « Sciences de la vie »

Après ces aspects généraux, nous allons nous intéresser de plus près aux marques de correction présentes sur ces copies.

Analyse globale des marques de correction

Quels sont les différents signes laissés par les correcteurs sur ces copies d'exams ? Leur présence se manifeste de trois manières :

Relevé des marques de correction

Pour attirer l'attention sur les erreurs produites par les candidats ou sur les phrases et expressions à reformuler, les correcteurs de notre corpus ont utilisé de signes généralement trouvés très fréquemment sur des copies corrigées. Nous ne nous intéresserons ici qu'à

l'aspect « visuel » de ces marques, car nous essaierons d'étudier plus loin les significations qu'elles semblent avoir (si tant est que l'on puisse les identifier avec certitude) dans un échantillon plus restreint de copies.

Premièrement, les marques peuvent concerner les mots : ils sont alors entourés, soulignés d'un ou deux traits, voire, dans quelques cas rayés, ou encore on leur fait dessus une croix.

Deuxièmement, le correcteur souhaite montrer qu'un passage doit faire l'objet d'une reformulation ou d'une explicitation : dans ce cas, on peut trouver ponctuellement des points d'interrogation ou bien des morceaux de texte soulignés par une ligne courbe ; ces lignes se trouvent aussi parfois dans la marge, le long du passage en question. Dans d'autres cas, ce sont des mots de la consigne qui sont soulignés, et cela afin d'attirer l'attention sur un point qui a été négligé, oublié ou incompris.

D'autre part, pour signifier des structures inadéquates, on observe le recours aux flèches, permettant par exemple de rétablir un ordre des mots erronés. Pour séparer des énoncés, on trouve parfois deux barres obliques parallèles.

Enfin, on peut remarquer chez certains correcteurs la présence d'un signe + et d'un autre ressemblant à un v qui aurait le côté droit plus long que le gauche (symbole utilisé pour les cases à cocher par exemple). Ces signes sont généralement apposés à des réponses correctes, ce qui les apparente finalement plus à un commentaire appréciatif de la réponse qu'à une marque stricte de correction.

Commentaires et corrections

Nous appelons « commentaires » des messages inscrits par le correcteur sur la copie ; les « corrections » sont les modifications apportées par le correcteur au texte du candidat.

Il est important de relever que les commentaires ne sont pas systématiques sur les copies ; la majorité n'en contient d'ailleurs pas. Peut-être est-ce parce que ces examens ne sont pas destinés à être montrés, une fois corrigés, à leurs « auteurs » ?

Les commentaires qui apparaissent sont majoritairement négatifs, par exemple « mal dit ». Le système de + et de v mentionné plus haut constitue finalement la seule marque de reconnaissance d'un bon travail.

Les commentaires font parfois référence à une règle de grammaire. Ils sont alors fréquemment associés à des corrections linguistiques.

Des mots inadéquats font parfois l'objet de corrections, mais celles-ci concernent toutefois le plus souvent la grammaire.

Attribution des points

Toutes les copies présentent la note finale obtenue par les candidats, mais seulement une partie en montre le détail. Ceci est un point intéressant en ce qui concerne la production écrite : dans le cas où le détail des points apparaît, cela permettra de voir comment (et

combien) le correcteur a noté en comparant ce relevé à la grille de correction. Dans les autres cas, rien ne nous permettra de savoir de manière chiffrée ce que le correcteur a privilégié ou sanctionné ; il faudra s'en tenir aux traces qu'il a laissées et essayer de les interpréter.

Dans les groupes 3 et 4, les copies envoyées au CIEP ont fait l'objet d'un classement préalable, respectivement « faible », « moyen », « fort » pour chaque unité, et « meilleures copies B1 et B3 ». Les deux premiers groupes ne sont donc pas présentés comme ayant fait l'objet d'un classement. Pourtant, si on observe les résultats, dans la majorité des cas, les échantillons de copies pourraient tout à fait être catalogués en « faibles », « moyens », « forts » comme c'est le cas dans le groupe 3.

Autres observations

Au niveau des marques de correction, on peut en repérer certaines, isolées : dans le groupe 2, la copie de A2 présente un système de lettres servant apparemment à l'évaluation ; dans le groupe 3, une copie de A4 a été évaluée de manière négative (on a retranché des points). L'absence totale de marque de correction est elle aussi assez rare pour être relevée : on en trouve deux exemples dans le groupe 4. C'est dans ce même groupe que les notes finales d'une copie ont été modifiées ; celle-ci mériterait donc une étude plus approfondie.

Pour finir, notons qu'une grande partie des copies sont signées par le correcteur. Dans certains cas, il s'agit de plusieurs correcteurs, dans des centres pouvant appliquer une double (voire une triple) correction. Une copie du groupe 4 se présente cependant de manière exceptionnelle puisqu'on y compte sept signatures ! Serait-ce parce que les notes attribuées, 16/20 et 18,5/20, pourraient paraître suspectes, car trop bonnes ?

Conclusion

On trouvera ci-après les synthèses sous forme de tableau de l'analyse globale des copies, groupe par groupe.

De cette analyse globale, il ressort que les marques de corrections nécessitent d'être examinées de plus près pour tenter de les interpréter et de les expliquer. Afin de simplifier la démarche, nous procéderons à une analyse détaillée d'une partie du corpus, ce qui nous amènera ensuite à comparer les marques laissées par le correcteur avec la grille qu'il avait à sa disposition. De là nous pourrions nous interroger sur l'adéquation des critères de cette grille avec les descripteurs définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et ainsi travailler à une éventuelle reformulation des critères d'évaluation dans la perspective du *CECRL*.

Pour mener à bien ce travail, nous envisageons de traiter dans ce corpus deux unités seulement, mais à travers les deux sessions représentées. Notre choix se porte sur les unités B1 et B3 du DALF pour plusieurs raisons :

GROUPE 1 (Pérou)

Session 2003-2004 n°3

	A1	A2	A3	A4	A5 (précision de la spécialité)	B1	B3 (précision de la spécialité)
Quantité	3	2	3	3	3 (2 fois travail + 1 fois études)	3	3 (2 SV ³² + 1 SHS ³³)
Commentaires	Non Mots soulignés ou entourés	1 commentaire soulignés ou entourés	Non Mots soulignés ou entourés	Non Mots ou phrases soulignés ou entourés	1 commentaire soulignés ou entourés	Non Mots soulignés ou entourés	1 commentaire soulignés ou entourés
Note finale	Oui Détail de l'attribution des points (sauf une copie)	Oui Détail des points	Oui Détail des points	Oui Détail des points	Oui Détail des points	Oui Détail des points (EE ³⁴)	Oui Détail des points (EE)
Classement	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Compétences évaluées	EE	CE ³⁵ EE	CE EE	CE EE	CE EE	CE EE	CE EE
Notes obtenues	2 ; 11 ; 20	20+11,5 ; 11,5 + 3	19+2 ; 19+18 ; 16,5+10	3 ; 10,25 ; 16,6	10,5 ; 12+8,5 ; 14,5+14,5	3,5+3 ; 8+8,5 ; 16+14,5	7+2,5 ; 11+15 ; 11,5+8
Singularités							
Remarques concernant la qualité du corpus					1 copie incomplète (manque EE)		

GROUPE 2³² SV = Sciences de la vie³³ SHS = Sciences humaines et sociales³⁴ EE = expression écrite³⁵ CE = Compréhension écrite

Session 2003-2004 n°3

Apparemmement même correcteur pour tous les examens

	A1	A2	A4	Test d'accès au DALF
Quantité	2	1	2	2
Commentaires	Oui Mots soulignés ou entourés Flèches	Oui Mots soulignés de lettres	Non Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation	Non Mots soulignés ou entourés
Note finale	Oui	Oui	Oui	Oui
Classement	Non	Non	Non	Non
Type d'épreuve	CO ³⁶ EE	CE EE	CO CE EE	CE EE
Notes obtenues	16+13 ; 5+5	13,5+4	8,25+12 ; 9+7,75	13,5 ; 4
Singularités	Copies signées	Copie signée	Copies signées	
Remarques concernant la qualité du corpus	1 copie incomplète (manque une feuille EE)		1 photocopie de qualité médiocre	

	B1	B2	B3 (précision de la spécialité)
Quantité	3	3	3 (SV)
Commentaires	Oui Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation	Non	Oui Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation
Note finale	Oui	Oui	Oui
Classement	Non	Non	Non
Type d'épreuve	CE EE	CO	CE EE
Notes obtenues	5+9,5 ; 10+10,5	5,5 ; 13 ; 10,5	11+12,5 ; 10+8 ; 13+13,5
Singularités	Copies signées	Copies signées	Copies signées
Remarques concernant la qualité du corpus		Phrases effacées	Photocopies de mauvaise qualité

³⁶ CO = compréhension orale

GROUPE 3

Session 2003-04 n°1-2

	A1	A2	A3	A4	A5 (précision de la spécialité)
Quantité	3	3	3	3	3 (1 travail + 1 vie culturelle + 1 vie quotidienne)
Commentaires	Oui Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation V quand résultat correct	Non Mots soulignés ou rayés Corrections	Oui Mots soulignés (1 ou 2 traits) ou entourés Tout n'est pas corrigé	Non Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation Questions corrections	Non Mots soulignés ou entourés Quelques questions ; très peu de marques
Note finale	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Classement	Oui : faible, moyen, fort	Oui : faible, moyen, fort	Oui : faible, moyen, fort	Oui : faible, moyen, fort	Oui : faible, moyen, fort
Compétences évaluées	CO EE	CE EE	CE EE	CO EE	CE EE
Notes obtenues	6+3 ; 11+10 ; 16+15	3+7 ; 11+9,5 ; 18+15	5,5+5 ; 10,5+11 ; 16+15	4,5+4,25 ; 10+11,25 ; 15,5+14,25	4,5+6 ; 12+11 ; 16+14
Singularités				1 copie avec correction négative	

	B1	B3 (précision de la spécialité)
Quantité	3	3 (3 SHS)
Commentaires	Non Mots soulignés (1 ou 2 traits) ou entourés // pour séparer des énoncés Points d'interrogation	Oui Mots soulignés ou entourés Points d'interrogation X ou V Ligne verticale le long du texte
Note finale	Oui	Oui
Classement	Oui : faible, moyen, fort	Oui : faible, moyen, fort
Compétences évaluées	CE EE	CE EE
Notes obtenues	5,5+5 ; 11+10 ; 15+15	5,5+6,5 ; 11,5+10,5 ; 14,5+12,5
Singularités		

GROUPE 4 (Maroc)

Session 2003-11

B1 et B3 uniquement

Rabat, Meknos, Casablanca, Marrakech, Kénitza, Tanger, Fès, Oujda

	B1	B3 (précision de la spécialité)
Quantité	8	8 (5 SHS + 1 TSM ³⁷ + 2 SV)
Commentaires	Parfois ; quelques commentaires grammaticaux aussi Mots soulignés (un ou 2 traits) ou entourés Points d'interrogation Ligne verticale le long du texte Quelques corrections	Oui Mots soulignés (1 ou 2 traits), rayés ou entourés Points d'interrogation, croix, +
Note finale	Oui	Oui 1 copie avec détail des points
Classement	Oui : meilleures copies	Oui : meilleures copies
Compétences évaluées	CE EE	CE EE
Notes obtenues	17+17 ; 14+11 ; 15+9,5 ; 11+11,5 ; 12,5+10,5 ; 14+10,5 ; 14+16,5 ; 11+17,5	13,5+18 ; 12+11,5 ; 16+13,5 ; 14,5+9 ; 12+11 ; 13+15 ; 17+14 ; 16+18,5
Singularités	1 copie apparemment sans aucune marque de correction 1 copie sans le détail des points aux questions 1 copie avec la note modifiée Majorité des copies signées 2 copies avec 2 signatures (correcteurs ?) 1 copie avec 3 signatures (correcteurs ?)	1 copie sans marques de correction pour l'EE Majorité des copies signées 2 copies avec 2 signatures (correcteurs ?) 1 copie avec 7 signatures ! (correcteurs ?)
Remarques concernant la qualité du corpus	1 photocopie illisible 1 copie avec commentaires invisibles	1 photocopie illisible

Annexe 2 : liste des épreuves constitutives du DELF et du DALF

³⁷ TSM = Techniques et sciences de la matière

I - Diplôme d'études en langue française, premier degré

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps DE préparation
A1 Expression générale			
<i>Épreuves orales</i>			
1 - Réponse écrite à un questionnaire de compréhension portant sur de brefs documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne	0h20 environ	1	_____
2 - Entretien avec le jury sur un sujet de vie quotidienne concernant le candidat, pouvant prendre la forme d'une simulation de conversation	0h15	1	0h30
<i>Épreuve écrite</i>			
Rédaction d'une lettre amicale (100 mots environ) à partir d'une situation donnée, racontant un événement récent et formulant une proposition ou une invitation	0h45	1,5	_____
A2 Expression des idées et sentiments			
<i>Épreuve orale</i>			
Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur	0h15	2	0h30
<i>Épreuves écrites</i>			
1 - Identification des intentions et des points de vue exprimés dans un document	0h30	1	_____
2 - Expression d'une attitude ou d'une prise de position personnelle à partir de questions évoquées dans le document de l'écrit 1	0h45	1	_____
A3 Compréhension et expression écrites			
<i>Épreuve orale</i>			
Analyse du contenu d'un document simple	0h15	1	0h30
<i>Épreuves écrites</i>			
1 - Analyse du contenu d'un texte	0h45	1	_____
2 - Rédaction d'une lettre formelle dans une situation courante de la vie quotidienne (demande d'information, lettre de réclamation, lettre de motivation, par exemple)	0h45	1	_____

II - Diplôme d'études en langue française, second degré

Compte-rendu et synthèse de documents au DALF : pour une refonte des grilles d'évaluation

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
A4 Pratique du fonctionnement de la langue			
<i>Épreuve orale</i>			
Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur des documents enregistrés	0h30 environ	1	_____
Trois exercices:			
1 - Identification d'éléments significatifs liés à la prononciation, à l'intonation ou à l'usage des registres de langue			
2 - Compréhension de trois brèves situations de communication (interlocuteurs, contexte, attitudes...)			
3 - Compréhension d'un document authentique à caractère informatif			
<i>Épreuve écrite</i>			
Pratique de la langue écrite (compréhension et expression)			
Quatre exercices :			
1 - Compréhension et transmission d'informations à partir d'un ou plusieurs brefs documents écrits	1h30	1	_____
2 - Rédaction d'un texte suivi et cohérent à partir de notes			
3 – Rédaction de trois brefs messages correspondant à des situations de communication diversifiées			
4 - Un exercice au choix parmi les suivants :			
- reconstituer ou compléter un document bref			
- reformuler un texte ou des énoncés			
- rédiger un récit ou une description à partir, par exemple, d'images, de notes			

II - Diplôme d'études en langue française, second degré

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
A5 Civilisation française et francophone			
<i>Épreuves écrites</i>			
1 - Analyse, guidée par un questionnaire, d'un texte de 500 à 700 mots, et reformulation d'informations		1	
Six thèmes possibles, portant sur la France et le monde francophone : 1. le travail ; 2. les études ; 3. les déplacements ; 4. les institutions ; 5. la vie quotidienne ; 6. la vie culturelle et artistique	1h30 en tout pour les deux épreuves		
Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
A6 Expression spécialisée			
<i>Épreuves orales</i>			
1 - Compte rendu oral d'un texte authentique de 500 à 700 mots dans un domaine correspondant à la spécialité choisie par le candidat dans une liste proposée par le centre d'examen (par exemple sciences humaines et sociales ; sciences économiques ; sciences juridiques ; mathématiques et sciences de la matière ; sciences de la vie)	0h15	1	1h00
2 - Entretien sur ce texte avec le jury	0h20	1	

III - Diplôme approfondi de langue française

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
B1 Compréhension et expression écrites			
<i>Épreuves écrites</i>			
1 - Compte rendu en 200 mots environ d'un texte d'approximativement 700 mots	2h30 en tout pour les deux épreuves	2	_____
2 - Expression : courtes réponses rédigées à 5 questions écrites portant sur le texte précédent ou en relation avec celui-ci		1	_____
B2 Compréhension orale			
<i>Épreuve orale</i>			
Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur 2 écoutes d'un même enregistrement de 3 minutes	0h30 environ	_____	_____
B3 Compréhension et expression écrites en langue de spécialités			
<i>Épreuves écrites</i>			
1 - Synthèse d'un ensemble de documents (d'un total d'environ 700 mots) dans un domaine correspondant à la spécialité choisie par le candidat dans une liste proposée par le centre d'examen (par exemple : sciences humaines et sociales ; sciences économiques ; sciences juridiques ; mathématiques et sciences de la matière ; sciences de la vie)	2h30 en tout pour les deux épreuves	2	_____
2 - Expression : courtes réponses rédigées à 5 questions écrites portant sur les documents précédents ou en relation avec ceux-ci		1	_____

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
B4 Compréhension et expression orales en langue spécialisée			
<i>Épreuve orale</i>			
Exposé personnel sur un sujet correspondant à la spécialité choisie par le candidat, dans une liste proposée par le centre d'examen (par exemple : sciences humaines et sociales ; sciences économiques et juridiques ; mathématiques et sciences de la matière ; sciences de la vie), suivi d'un entretien avec le jury	1h00	1	1h00

N.B. : - Le temps mentionné pour la préparation et la passation des oraux individuels est un temps maximum.

Les centres d'examen peuvent limiter à trois les thèmes proposés en A5.

Source : BO N°29 du 27/07/00

Annexe 3 : Détail des marques de correction relevées sur les copies des épreuves de compte-rendu et synthèse

I. Groupe 1

A- Epreuve B1

tab13.gif

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
5	4	10	4

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- Quelques fois (proposition de correction : « des moments ») - réflexion - fantaisie (hispanisme)	- malheureusement - athète - égalité - il dépend - réalité - reformuler	- réfléchir quel est la réponse - un' égalité social

Compte-rendu et synthèse de documents au DALF : pour une refonte des grilles d'évaluation

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu du texte (8 points) - compréhension globale - sélection des informations/idées essentielles - aptitude à synthétiser ces informations/idées - aptitude à reformuler - objectivité par rapport au texte (respect de la perspective du scripteur) - cohérence du plan adopté	0,5 0,5 0 0 0, 5 0,5
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	1 1
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	1,5 1,5 1

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
3	3	0	5

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- par apport au langage - prope (hispanisme)	- inégalité - reduire	- celle-ci provoqué par des facteurs externes - puisque le savoir est-il le même pour tous

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu du texte (8 points) - compréhension globale - sélection des informations/idées essentielles - aptitude à synthétiser ces informations/idées - aptitude à reformuler - objectivité par rapport au texte (respect de la perspective du scripteur) - cohérence du plan adopté	2 1 1 1,5 1 1
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	1,5 1,5
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	2 2 1,5

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
1	2	5	1

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- décennies d'années	- demontrer - première - utilisées	- pendant décennies d'années - la plupart d'élèves

B- Epreuve B3

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu des documents (8 points) - compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux différents documents - mise en relation des documents - sélection des informations/idées essentielles - présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel - aptitude à reformuler - objectivité (respect des informations, absence de commentaire ou de jugement personnel)	1 0,5 0,5 0 0,5 1
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs pertinents - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	1 0
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	1 1 0,5

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Ponctuation	Catégorie indéterminée
7	3	13	3	7

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- cela origine	- penicilline - devenir - très - les médecins	- les français

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu des documents (8 points) - compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux différents documents - mise en relation des documents - sélection des informations/idées essentielles - présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel - aptitude à reformuler - objectivité (respect des informations, absence de commentaire ou de jugement personnel)	1 0,5 0,5 0,5
CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs pertinents - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	1 1
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	2 2 1,5

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Commentaires personnels	Catégorie indéterminée
0	0	1	4	3

Lexique	Orthographe	Autre
- tantôt les médias comme le marché (hispanisme) - [ils] le publicitent - [ils] l'estimulent (hispanisme)	- inconvenients - nationalité	- un mot illisible : slenitent ?

SAVOIR-FAIRE					
Restitution du contenu des documents (8 points) - compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux différents documents - mise en relation des documents - sélection des informations/idées essentielles - présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel - aptitude à reformuler - objectivité (respect des informations, absence de commentaire ou de jugement personnel)		1	1	0,5	1
CONNAISSANCE DE LA LANGUE					
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs pertinents - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées		1	1		
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases		1,5	1,5		1

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Absence de titre	Catégorie indéterminée
4	1	9	1	1

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- insoutenable - résistance (hispanisme ?)	- résistance (mauvaise graphie de la nasale ?) - bacteries - événement - excessive - nécessaires - medecins	- il y a de maladies - certains bactéries - d'après Dr Heymann - Pr Floret pense...

II. Groupe 2

A- Epreuve B1

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Style	Catégorie indéterminée
5	0	7	3	1

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- se concerner	- integration - réussissent - cela peut-être problématique	- réussissent d'avoir - une connaissance assez bien - une grande nombre des questions

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Ordre des mots	Style	Catégorie indéterminée
0	2	5	2	1	3

Orthographe	Syntaxe
- éducatif - adresser	- l'égalité est favorisé - le justice

B- Epreuve B3

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Style	Catégorie indéterminée
3	1	4	1	1

Orthographe	Syntaxe
- élevé	- Pharmacorésistance est la résistance des bactéries... - La raison [...] est dû ... - Aux pays riches (au lieu de : dans les pays riches) - des nouveaux médicaments - aux pays scandinaves (cf. supra)

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Style	Catégorie indéterminée
1	2	4	2	5

Orthographe	Syntaxe
- des médecins - accessibles - aïgues - développer - on espère	- parmi les raisons cité - le mauvais l'usage - de un mal de gorge - un l'usage modéré - des nouveaux antibiotiques - il faut être prudente - avec éducation on espère... - un meilleur l'usage - l'exemple de Islande et de pays scandinaves

Copie 3 :

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
1	0	3	1

Lexique	Orthographe	Syntaxe
- gême (pour « germes »)	- où (pour « ou ») - prescriptions - resoudre	- appelé « pharmacorésistance », cette tendance... - pour des différentes raisons - les bactéries plus fortes ont l'occasion de devenir résistants

III. Groupe 3

A- Epreuve B1

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Manque de clarté ou de précision	Catégorie indéterminée
3	10	19	3	3

Orthographe	Syntaxe
- selection - occupations - esthetiques - critere - a (pour « à ») - caracteristiques - inegalites - probleme - raport - stereotypes - comerciale - generale - raçe - age - societé - realité - elú	- [...] montre que sont sensibles... (absence de sujet pour le verbe) - notres sensibilites - les personnes que n'ont pas... (au lieu de « qui ») - les personnes ne se rendent pas compte qu'ils...

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Manque de clarté ou de précision
3	0	5	2

Orthographe	Syntaxe
- agés - considerée - récommandation - éléction	- ceci fait qu'on soit injuste ... - un des facteurs [les] plus hypocrite

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Manque de clarté ou de précision
0	2	4	5

Orthographe	Syntaxe
- considerée - le code du travail a du être modifié - les auteurs soutiennent - [elles] ne correspondent pas a...	- personne n'accepte qu'il discrimine... (pas de référent pour « il » : « on » aurait été le mot adéquat) - nombre de personnes ne sont pas acceptés [...] s'ils ne correspondent pas...

B- Epreuve B3

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée	Manque de clarté ou de précision	Non respect de la consigne
0	1	7	4	6	1

Orthographe	Syntaxe
- vituelles - dès qu'ils... - ils commencent a... - qui coute... - interet	- « les personnes », repris par « ils » - une liberté limité - la question [...] discuté

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée	Manque de clarté ou de précision
1	0	5	1	1

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- comunication - fideles - connaitre - beaucoup - considerer - d'autres dissent	- les 24 heures (pour « 24 heures sur 24 »)	- des thèmes [...] sont les plus utiliser - le chat est considerer

§	Orthographe	Syntaxe	Manque de clarté	Catégorie indéterminée
1	0	5	2	1

Lexique	Syntaxe
- une façon rapide de contacter d'autres dans un temps record	- une nouvelle façon de communication - des salon spécifiques - cela n'est pas trop chère - des contrat - un étude

IV. Groupe 4

A- Epreuve B1

Orthographe	Syntaxe
- les êtres humains - ils la venerent - l'étendu - la beaute - suprême - vulnerable - face á - fuire - communauté - elle l'assosie - bhonneur - être - même - la lois - majure - quand sesserons-nous - fair - sortilège - [il] céssera	- à telle point - est-ce juste que jugé que sur la beauté ? - qu'il est l'étendu du pouvoir ? - cette qualité [...] qui ne rend si vulnerable - on juge que par elle - on prefers êtres - s'il est un poste qui contient... - quand sesserons-nous à jugé - être traiter

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
2	1	15	3

Orthographe	Lexique	Syntaxe	Nombre de mots
- effectuait - cathégorie - attout - trés - paradosce - descrimination - carrières - concret - professionnelles	- les idéalogiste[s] - leur vestimentaire	- les *idéalogiste - une parado[x]e sociale - [il] fait [en]sorte que toute d[i]scrimination [...] doit être sanctionné - des exemples concret	231, soit 11 mots au-dessus de la limite maximale ; un point devrait être retranché de la note finale.

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Manque de clarté	Catégorie indéterminée
0	2	3	1	1

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- qu'est ce qui - intérêt - est créé - issu	- nous y soumettons (pour « nous nous y soumettons ») - à notre issu[e] (pour : « à notre insu »)	- les médias en traite sans cesse - les apparences obligent (pour : « apparence oblige »)

Lexique	Syntaxe
2	1

Orthographe	Syntaxe
- metier - phénomène - inegalites - préfère - decreté - supplémentaire - reflète	- depuis l'enfance, on aimait tout ce qui est beau et on se moquait [de] tout ce qui est laid - les métiers de contacts - on préfère [...] de regarder - des beaux physiques - . Et tant qu'ils pensent que la beauté physique de ses employés reflète l'image de marque de son entreprise. Comme le cas du banquier cité. (subordonnée sans principale)

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- expérience - et (pour « est ») - recommandation - aujourd'hui - difficile - standards - hésité	- en ordre à poursuivre la discrimination par raisons d'apparence physique (pour : « de manière à poursuivre la discrimination pour ... ») - leurs choix (anglicisme) - les physiques accordés aux standards - prémisses (?) - tant aux femmes comme aux hommes (hispanisme) - des gens qui n'ont pas le charisme hésité (?: souhaité ou recherché peut-être ?)	- avec enfants de trois jours - notre soumission est si grande qu'on devienne très injustes - la société est obsédée - l'employé a vraiment difficile à démontrer... - ... se basent aux ... - cette *prémisse est exigée - aucune d'entre eux se rendent compte

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Maladresses stylistiques	Catégorie indéterminée
4	3	3	7	3

Orthographe	Syntaxe
- spectaculaire - inhéxorablement - [ils] régner - négligence	- elles deviennent « déboussolés »

Lexique	Orthographe	Syntaxe
1	7	5

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Maladresses
- on ne peut pas s'emparer d'elle totalement (en parlant de l'injustice ; proposition : « se débarrasser »)	- francais - élimination - on élimine	- l'expérience faites - les jolies visages - [s'il] est qu'un petit bébé - on donne toujours l'importance - qu'elle que soit son sexe - le jugement n'est pas par son profil et son aspect. Mais par son âme. - il y a toujours du charisme et de manque de conscience au milieu du travail, [précisément] les métiers où... - là on accepte que les candidats de belles *hâtures, de jolie profil et en fait et on [élimine] ceux qui a aux mesure de beauté demandés tout en faisant des reproches aux spécialistes...	- on ignore les personnes moches et laides, nous en [sachant] que... - la dernière phrase de la production, d'une longueur de six lignes, manque de ponctuation forte (pas de pause, donc il est facile de s'y perdre + problèmes de syntaxe, cf. dernier point de la colonne précédente) ; cette phrase perd son sens à la fin, car elle met en place des éléments contradictoires.

B- Epreuve B3

« Art » : indique qu'une articulation du discours fait défaut. On trouve aussi parfois un cercle entourant une croix, seul ou accompagnant la mention « Art » pour indiquer la même chose ;

« Dét » : indique peut-être que les éléments cités dans la synthèse sont des détails, donc non indispensables pour cet exercice de contraction de documents ;

« N. C. » : indique peut-être que l'élément auquel il est fait référence n'a pas été compris (« non compris » ?) ;

« Empr. » : emprunt à un des documents originaux ?

Syntaxe	Articulations	Titre	Savoir-faire : sélection et compréhension des informations, reformulation, etc. (hypothèse)	Ponctuation	Catégorie indéterminée
3	5	1	6	1	1

Orthographe	Syntaxe
- planète - européenne - couté - a son bord - theorie - evolution - prelever - système - methane - resultat - necessaires - britannique - après - kilomètres - être - un desert equatorial - submerge - atterissage - une preparation - les 20 a 25 ans à venir	- [il] mis - en forme d'un bras - des gazs - du carbonates - de budget nécessaires - [il] serat amorti - deux robot

Lexique	Orthographe
2	1

Orthographe	Syntaxe
- quelques fois	- ce qui les aident - la vie virtuel

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
2	2	1	7

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- phenomène - plus-ou-moins - plusieurs personnes se lançent	- de ces faits - souciante - plusieurs études ont abouti à ce que chatter conduit souvent à tromper (proposition : « conclu que... »)	- la liberté d'expression et le choix de l'identité a conduit... - le nombre des chatteurs - ce qui nécessite [...] que la question [...] devrait être bien discutée - à double tranchants

SAVOIR-FAIRE	
Restitution du contenu des documents (8 points) - compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique communs aux différents documents - mise en relation des documents - sélection des informations/idées essentielles - présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel - aptitude à reformuler - objectivité (respect des informations, absence de commentaire ou de jugement personnel)	1,5 1 1,5 1 1,5 1

CONNAISSANCE DE LA LANGUE	
Structuration du discours (4 points) - présence d'éléments introducteurs pertinents - présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	1 2
Compétence linguistique (8 points) - compétence morphosyntaxique - compétence lexicale - degré d'élaboration des phrases	2 1 2

« Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice. Il ne

sera évalué qu'en correction négative. Ainsi : - On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé. - Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %. »

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Ponctuation	Maladresses	Catégorie indéterminée
1	4	6	10	3	2

Orthographe	Savoir-faire
- pellules - gellules - carance - suppléments - européennes - reconait - compléments - interrraction - préoccupations	Absence de titre pour la synthèse

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Appréciations positives	Catégorie indéterminée
3	0	3	7	3

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- agées - ordiateur - chater	- [il] facilite la voie pour connaître plusieurs personnes - en tout moment - [il] la facilite d'arrêter tout par un clic	- des nouveaux amis - déboucher une relation amoureuse (manque la préposition « sur ») - une connexion [...] pas cher - certaines personnes [...] l'utilise - des propos xénophobe

Lexique	Orthographe	Syntaxe	Catégorie indéterminée
0	1	6	3

Syntaxe
- il ne lui reste plus que de suivre

Orthographe	Lexique	Syntaxe
- des milliers - par ailleurs - puisque en France	- [elle] complémente - en étalant la fréquence et densité (proposition : en détaillant, en analysant, en révélant,...) - les resencements	- A. Léby trouve que le chat est devenu une forme d'infidélité dans les couples. Une idée qu'il a présenté... (pas de verbe dans la suite de la phrase) - des personnes partageants - que l'utilisation d'Internet soit discuté - des relations amicales ou amoureuse

Annexe 4 : Questionnaire destiné aux correcteurs

Questionnaire de satisfaction

Ce questionnaire vous est adressé afin de connaître vos impressions sur les grilles d'évaluation que vous avez utilisées lors de la correction des épreuves de compte-rendu et/ou synthèse des unités B1 et B3 du DALF. Vos commentaires sont extrêmement précieux et permettront d'améliorer ces grilles.

1. Présentation des grilles

a) Comment jugez-vous la *lisibilité* des grilles : satisfaisante – insatisfaisante ? Dans ce dernier cas, qu'est-ce qui fait défaut (trop de texte, trop de catégories, présentation trop serrée, etc.) ?

b) Comment jugez-vous la *présentation des critères* : claire – ou claire ? Dans ce dernier cas, comment pourrait-on rendre meilleures la présentation et la matérialisation des critères dans la grille ?

c) Quelle présentation vous semblerait meilleure pour marquer la note attribuée pour chaque critère ? Pourquoi ?

- Simplement la note maximale
- Toutes les notes possibles, du zéro à la note maximale

2. Critères d'évaluation et harmonisation avec les niveaux du *CECRL*

a) La présence de *descripteurs explicitant les attentes* pour chaque critère facilite-t-elle l'évaluation ? Pourquoi ?

b) Les descripteurs sont-ils assez précis pour permettre un *étalement* ? Pourquoi ?

c) Pensez-vous que les *catégories relatives* sont pertinentes ? Pourquoi ?

d) Toutes les catégories sont-elles assez clairement explicitées et compréhensibles ? Si non, lesquelles écriviez-elles plus explicitement selon vous ?

e) Que pensez-vous de l'évaluation préconisée pour la *compétence cryptographique* ? Vous parait-il pertinent de l'introduire dans la grille de E1 et de l'évaluer négativement en B3 ?

3. Approche retenue et répartition des points

a) Afin de revenir à une *approche communicative*, nous avons diminué le poids de la compétence linguistique. Ce *nouveau partage global des points* vous paraît-il convenir ? Sinon, quelle répartition des points préférez-vous ? Expliquez.

b) Comment jugez-vous la répartition des points à l'intérieur de chaque catégorie d'évaluation ? Equilibrée, déséquilibrée ? Expliquez.

c) D'une manière générale, pensez-vous qu'*améliorer la répartition des points pour chaque sous-catégorie* facilite ou complique le travail de correction ? Cela pourrait-il contribuer selon vous à une *meilleure stabilisation des résultats* entre correcteurs ?

4. Appréciations générales

a) L'usage de ces grilles d'évaluation est-il considéré comme utile ? Pourquoi ?

b) Les nouvelles grilles vous paraissent-elles plus pertinentes que celles utilisées actuellement ? Pourquoi ?

c) L'évaluation vous paraît-elle plus facile avec ces grilles qu'avec les anciennes ? Pourquoi ?

d) Que faudrait-il selon vous changer prioritairement sur les grilles proposées pour les rendre plus pertinentes ? Pourquoi ?

e) Autres commentaires

Merci de votre contribution !

Annexe 5 : Grilles d'évaluation présentées aux correcteurs

Pour le compte-rendu

Unité B1 – Grille d'évaluation du compte-rendu

Objectifs :

- identifier la nature et l'enjeu d'un document
- dégager le thème principal et l'organisation d'ensemble

Compte-rendu et synthèse de documents au DALF : pour une refonte des grilles d'évaluation

- extraire les informations et les idées essentielles
- synthétiser et reformuler ces contenus dans une langue personnelle, mais de manière objective (respect de la perspective du scripteur)
- produire un texte écrit cohérent et articulé, témoignant d'une aisance et d'une variété suffisantes dans l'expression

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale du texte	1
		Le candidat peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents et dégager un plan clair	3
		Il peut synthétiser les idées du texte	2
		Il peut reformuler les idées sans recopier le texte, mais en reprenant des mots-clés	2
		Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel	2
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration (degré d'élaboration des phrases) et d'articulation	3
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Petites bévues, mais pas d'erreurs lexicales significatives	2
	Correction grammaticale	Erreurs rares	3
	Compétence orthographique	Mise en page, paragraphes et ponctuation facilitants	1
		Orthographe exacte à part quelques lapsus	1
		TOTAL	20

* *Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en correction négative. Ainsi :*

- On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

- Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* *Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note globale sera diminuée de moitié.*

Pour la synthèse

Unité B3 – Grille d'évaluation de la synthèse

Objectifs :

- saisir la spécificité de chaque document (origine, nature, enjeu, perspective, organisation logique, etc.)
- dégager la problématique commune aux différents documents
- en fonction de cette problématique, dégager les informations et idées essentielles
- comparer, classer et hiérarchiser ces contenus
- les reformuler dans une langue personnelle, mais de manière objective (sans introduire d'informations ni de commentaires personnels)
- intégrer ces contenus dans un texte écrit unique, cohérent et articulé, en respectant la consigne de longueur donnée

Critères		Détail des attentes	Nombre de points
Savoir-faire	Restitution du contenu du texte	Bonne compréhension globale des documents	1
		Le candidat peut produire une synthèse qui pose une problématique (bonne mise en relation des documents)	3
		Il peut proposer un plan logique	2
		Il peut hiérarchiser idées principales et secondaires pour mettre en valeur les points pertinents	2
		Il peut synthétiser les idées du texte	2
		Il est objectif : il respecte à la lettre le point de vue du scripteur, sans ajouter d'informations ni émettre de jugement personnel	2
Compétence discursive	Cohérence et cohésion	Le candidat peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière concrète et appropriée les structures organisationnelles adéquates (degré d'élaboration des phrases) et une grande variété d'articulateurs	3
Compétence linguistique	Compétence lexicale	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire correspondant au domaine de spécialité	2
	Correction grammaticale	Maintien constant d'un haut degré de correction grammaticale	3
		TOTAL	20

NB : la compétence orthographique est à inclure dans la rubrique " compétence

linguistique » ; elle sera évaluée exclusivement de manière négative. En effet, au niveau C2 du Conseil de l'Europe, les écrits sont totalement sans erreur d'orthographe.

* *Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice. Il ne sera évalué qu'en correction négative. Ainsi :*

- On tolérera une marge de 10 % en plus ou en moins par rapport au nombre de mots fixé.

- Au delà, on pénalisera de 1 point par nouvelle tranche de 10 %.

* Si le candidat s'est contenté de recopier et " coller " des passages entiers des documents, la note globale sera diminuée de moitié.

Annexe 6 : Extrait d'un questionnaire

Témoignage d'un des correcteurs

« Toute latitude laissée au correcteur est agréable bien entendu, mais parfois pose problème (cf. présence ou non du titre, barème pour fautes d'orthographe, attribution de demi-points pour plus de finesse, les trois points lourds et difficiles à répartir...). Je pense qu'un barème plus détaillé et précis dans la notation, même si certains peuvent le trouver directif, donne l'assurance de corrections plus harmonisées voire plus fiables.

Exemples : - catégorie « bonne compréhension globale du texte » : j'ai attribué un point à toutes les copies corrigées : tout le monde a compris le texte. - ensuite j'ai attribué beaucoup de demies notes sur les compétences à 3 et 2 points, parce que pas parfait, mais pas mauvais, et sûrement barème insuffisamment détaillé.

Conclusion : je suis une adepte de consignes assez rigoureuses en direction du correcteur qui doivent aboutir, à mon avis, à plus d'harmonisation des notations, même si le correcteur y perd un peu de sa liberté ! »

Source : Questionnaire de Marie-Laure Vasseur