Revue TDFLE

N° 79 | 2021
Les tests de langue étrangère

Tester les compétences orales en FLE : intérêts et limites du DELF/DALF

Jérémi SAUVAGE *Professeur des universités*
Département des Sciences du langage
LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier
Patricia GARDIES

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/397-tester-les-competences-orales-en-fle-interets-et-limites-du-delf-dalf
DOI : numerev_1737
Date de publication : 30/11/2021

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : SAUVAGE, J., GARDIES, P. (2021) Tester les compétences orales en FLE : intérêts et limites du DELF/DALF. *Revue TDFLE*, (79). https://doi.org/10.34745/numerev_1737

L’évaluation de l’oral dans l’enseignement-apprentissage du FLE concentre un ensemble de questionnements et de difficultés (Huver & Springer, 2011). Mais l’évaluation en test de langue, avec comme objectif d’attester plus ou moins précisément un niveau de compétence renvoie à des difficultés spécifiques dans le domaine de l’oral. Malgré les cadres proposés, comme par exemple le CECR (Conseil de l’Europe, 2001 ; 2018), il apparaît fort complexe d’appliquer une grille d’évaluation pour attester les compétences réelles d’un apprenant en compréhension et en production orale. Dans le cadre de cet article, nous souhaitons revenir sur les intérêts et les limites de l’évaluation des compétences orales (Sauvage, 2021a sous presse) à propos des certifications de langue française DELF B2 et DALF C1. En effet, si les curricula de ces diplômes s’appuient essentiellement sur les compétences développées par le CECR, nous montrerons que la compensation des notes pour chacune des quatre compétences peut complètement fausser la réalité des compétences linguistiques des apprenants. En d’autres termes, nous nous interrogerons sur ce que veut dire avoir un niveau B2 ou C1 en français, ce qui n’est pas sans conséquences pour le niveau linguistique exigé à l’entrée d’une licence ou d’un master à l’université. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur un domaine particulier de l’oral : les compétences phonético-phonologiques. Enfin, nous proposerons à la discussion les résultats qui seront mis en évidence par nos réflexions.

Mots-clés : Evaluation; Production orale ; compréhension oral; didactique de la prononciation ; certifications linguistiques.

The evaluation of oral language in the teaching-learning of French as a foreign language concentrates a series of questions and difficulties (Huver & Springer, 2011). However, assessment in language testing, with the aim of attesting more or less precisely a level of competence, raises specific difficulties in the field of speaking. Despite the frameworks proposed, such as the CEFR (Council of Europe, 2001; 2018), it seems very complex to apply an evaluation grid to attest the real competences of a learner in oral comprehension and production. In this article, we would like to return to the interests and limits of the assessment of oral skills (Sauvage, 2021a in press) in relation to the French language certifications DELF B2 and DALF C1. Indeed, if the curricula of these diplomas are essentially based on the competences developed by the CEFR, we will show that the compensation of the marks for each of the four competences can completely distort the reality of the learners' language skills. In other words, we will question what it means to have a B2 or C1 level in French, which is not without consequences for the linguistic level required for entry to a bachelor or master degree at university. Secondly, we will focus on a particular area of speaking: phonetic-phonological skills. Finally, we will propose for discussion the results that will be

highlighted by our reflections.

Keywords: Assessment; Oral production; Oral comprehension; Didactics of pronunciation; Language certification.

Mots-clés :
Évaluation, Production orale, Compréhension orale, Didactique de la prononciation, Certifications linguistiques

---

L'évaluation de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE concentre un ensemble de questionnements et de difficultés (Huver & Springer, 2011). Mais l'évaluation en test de langue, avec comme objectif d'attester plus ou moins précisément un niveau de compétence renvoie à des difficultés spécifiques dans le domaine de l'oral. Malgré les cadres proposés, comme par exemple le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018), il apparaît fort complexe d'appliquer une grille d'évaluation pour attester les compétences réelles d'un apprenant en compréhension et en production orale. Dans le cadre de cet article, nous souhaitons revenir sur les intérêts et les limites de l'évaluation des compétences orales (Sauvage, 2021a sous presse) à propos des certifications de langue française DELF B2 et DALF C1. En effet, si les curricula de ces diplômes s'appuient essentiellement sur les compétences développées par le CECR, nous montrerons que la compensation des notes pour chacune des quatre compétences peut complètement fausser la réalité des compétences linguistiques des apprenants. En d'autres termes, nous nous interrogerons sur ce que veut dire avoir un niveau B2 ou C1 en français, ce qui n'est pas sans conséquences pour le niveau linguistique exigé à l'entrée d'une licence ou d'un master à l'université. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur un domaine particulier de l'oral : les compétences phonético-phonologiques. Enfin, nous proposerons à la discussion les résultats qui seront mis en évidence par nos réflexions.

1. Intérêts et difficultés de l'évaluation des compétences orales en FLE

Les contraintes normatives régissant les usages d'écritures permettent certainement une méthodologie d'évaluation plus simple pour l'écrit que pour l'oral. Alors même que l'oral peut être considéré comme un objectif prioritaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère (on apprend une nouvelle langue pour la parler, c'est-à-dire pour communiquer à l'oral (Sauvage, 2021b sous presse), l'histoire des apprentissages linguistiques, en particulier pour le français, met en évidence un rapport de subordination entre l'écrit et l'oral (Rosier, 2002).

1.1.Place de l'oral en didactique du français

Depuis 1995, la didactique de l'oral occupe une place plus importante dans les programmes de l'Education nationale (Maurer, 2001) en Français Langue Maternelle (désormais FLM), en même temps que les écarts des coefficients tendent à se réduire, par exemple en Langues Vivantes Etrangères (désormais LVE). Les approches communicatives prennent leur place dans les classes de langue et l'une des principales épreuves du Baccalauréat, à partir de 2021, est le « Grand oral », destiné à permettre aux élèves de s'approprier des savoir-faire en lien avec l'éloquence et l'expression orale.

Pourtant, dès l'école maternelle, le « langage oral » reste l'un des objectifs d'évaluation principaux (Sauvage, 2005). L'enseignant est censé évaluer le langage d'évocation, le langage en situation et la compétence de communication des enfants, que ceux-ci soient francophones ou non. L'objectif est principalement d'atteindre à un niveau minimal de compétence pour entrer dans les apprentissages formels de la lecture et de l'écriture. Mais très rapidement, on prend conscience qu'évaluer l'oral d'un locuteur est en fait très difficile (Rondal, 2001). L'une des originalités du FLE dans l'histoire de la didactique de l'oral et de l'oralité (Weber, 2013 ; 2019) est certainement une prise en compte très importante, dès la fin 19^{e} siècle (Sauvage, 2019), en passant par les méthodes audio-orales et audio-visuelles, jusqu'aux approches communicatives et actionnelles (Sauvage, 2021b sous presse). Les règles de l'écrit sont finalement faciles à identifier et correspondent généralement aux savoirs académiques. En revanche, à l'oral, l'hétérogénéité des pratiques pointées et étudiées par la sociolinguistique depuis des décennies (Labov, 1972 ; Boyer, 1991 ; Moirand, 1982 ; Charaudeau, 1992 ; Gadet & Guérin, 2008), met en évidence la complexité d'établir une grille unique d'évaluation. Or, ce qui ne pose aucun problème d'acceptation dans un contexte social lambda peut devenir problématique dans un contexte scolaire académique (Maurer, 2001) dans lequel les normes de l'écrit dominent les normes de l'oral, y compris sur le plan de la prononciation de la langue (Candea & Trimaille, 2015). Bien évidemment, tout cela aura des conséquences sur le plan de l'enseignement-apprentissage du FLE (Abou-Haidar & Llorca, 2016) et c'est cette complexité particulière que nous voulons aborder dans le présent article.

1.2.Evaluer l'oral en didactique du FLE

Dans le domaine du Français comme langue non-maternelle (FLE, FLS, FOU…), l'histoire même de la didactique du FLE et de ses méthodes donne une place importante à l'oral, dans la mesure où l'objectif de communication (Delattre, 1951) puis la compétence de communication (Hymes, 1972 ; Coste, 1978, Chiss & Filliolet, 1986) sont restés longtemps une dimension importante de l'enseignement-apprentissage (Sauvage, 2019) contrairement au FLM. L'une des motivations pour apprendre une langue étrangère est

généralement d'apprendre à *parler* cette langue, c'est-à-dire interagir avec un locuteur natif et/ou dans l'espace linguistique de cette langue. Cette dimension communicative implique alors une posture dans l'évaluation proche de la réalité des pratiques linguistique : comprendre l'autre et se faire comprendre. Dès lors, le critère principal de l'évaluation devient le seuil d'acceptabilité de l'autre dans l'interaction permettant de maintenir la communication et d'éviter toute rupture (Bülher, 1927 ; Jakobson, 1963 ; 1973).

Mais il est également envisageable de viser des compétences plus académiques que sociales. Ce sera par exemple le cas lorsque l'apprenant suit des cours de langue étrangère pour ensuite valider ses compétences par une certification linguistique ou un diplôme. Citons le D.U.E.F. qui est un diplôme universitaire respectant un cadre national proposé par l'association nationale des directeurs des centres universitaires (Campus FLE – ADCUEFE), mais aussi les certifications proposées par le France Education International (ex CIEP), comme les DELF / DALF, TCF, TEF… Mais justement, avec le TCF, qui est principalement utilisé en Chine (en tout cas beaucoup plus que le DELF / DALF), l'évaluation de la compétence *Production Orale* (désormais PO) est facultative. Ainsi, un apprenant peut obtenir une certification linguistique sans être évalué en PO. Mais si la raison d'être du document se résume à une inscription en licence ou en master dans une universitaire française, il n'y aura aucune garantie sur la compétence réelle de l'étudiant en production orale.

Revenons dans un premier temps sur l'intérêt de ne pas évaluer la PO pour le TCF. Premièrement, cette évaluation est coûteuse. Alors que l'on peut faire passer vingt-cinq candidats en même temps pour le test de la Compréhension Orale (CO) en leur diffusant un document authentique et en leur demandant de remplir un questionnaire de compréhension, l'organisation d'une épreuve de PO est beaucoup plus lourde. Sur le modèle du DELF / DALF, il faut mobiliser deux examinateurs pour un seul candidat pendant 20 à 30 minutes, ce qui est très coûteux pour le centre d'examen. Deuxièmement, l'évaluation de la production est complexe parce que, justement, la production orale est complexe en soi. Si les actes de parole, le vocabulaire restent relativement simples à évaluer du fait que leur présence dans les énoncés produits peut constituer une réussite, la qualité de la syntaxe et la prononciation est parfois plus compliquée à mesurer. En effet, la variabilité de l'emploi de structures syntaxiques et la diversité des variations phonétiques impliquent une interprétation de la part des évaluateurs. D'où une question absurde mais qui mérite d'être posée pour mieux saisir les enjeux : faut-il considérer comme une erreur la prononciation d'un mot (par exemple « poulet ») articulé de manière non-standard (par exemple [pUlé] à la place de [pUlè]) ? Après tout, on nous rapporte encore trop souvent quelques remarques stigmatisantes (Blanchet, 2018) sur la manière dont les accents dialectaux sont perçus dans les jurys de concours (CRPE, Capes de Lettres, Agrégation de Lettres) et de la place de la subjectivité de l'évaluateur (Artus & Demeuze, 2008).

2. Analyse des résultats de sessions DELF/DALF

Si l'évaluation de l'oral n'est pas chose facile, il faut malgré tout répondre à ce besoin d'évaluation. Dans cette section, nous nous focaliserons sur deux années de sessions DELF B2 / DALF C1 dans un même centre d'examen pour étudier le statut des résultats en PO par rapport à la réussite générale du diplôme. Nous posons comme hypothèse que derrière une réussite affichée dans un niveau (ici en B2 et en C1) se cache une variabilité de compétences réelles à l'oral.

2.1.Présentation des certifications linguistiques DELF / DALF

2.1.1. Etat des lieux

Sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la jeunesse, *France Education international*[1] (désormais FEI) possède un important réseau de centres aussi bien en France qu'à l'étranger (1279 centres actifs /2019) pour près de 512000 inscrits (2019) et un taux de réussite de 84% la même année. Quatre millions et demi de diplômes ont été délivrés depuis 2005 ! Les chiffres parlent d'eux-mêmes, le dispositif est d'importance et la reconnaissance internationale des diplômes délivrés, valables à vie, en font des diplômes de langue attractifs.

L'organisation est tout à la fois centralisée et décentralisée : en France, les organismes relais sont les Rectorats d'académie et pour l'étranger, le Ministère de l'Europe et des affaires étrangères. FEI a comme missions principales la conception des épreuves, l'habilitation des formateurs et des membres de jurys Delf-Dalf et bien sûr la délivrance des diplômes.

Le succès ne se dément pas et les inscriptions ne cessent de croître.

2.1.2. Déclinaison des diplômes

Le Diplôme d'études en langue française (DELF) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF) ont été créés par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985 et constituent ainsi les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Ils sont "presque" incontournables (les DUEF B2/C1/C2 sont également reconnus par beaucoup d'universités françaises)[2]. Les titulaires du DELF B2 et du DALF sont en effet exemptés de tout test linguistique pour l'entrée dans une université en France[3]. (Arrêté ministériel du 18 janvier 2008), le DELF B2 exempte de l'examen linguistique prévu à l'article 16 du décret n° 71-376 du 13 mai 1971).

Les diplômes DELF-DALF ont différentes déclinaisons mais toutes les versions sont similaires dans leur structure (nombre d'épreuves, construction des épreuves, durée…),

elles se différencient par la nature des supports et des thématiques et par la contextualisation des tâches proposées, qui les destinent à des publics spécifiques :

- du A1 au C1 en version "tout public" (celle qui concerne notre article),

- du A1 au B2 en version "scolaire/junior". Le DELF junior et le DELF scolaire sont destinés aux adolescents, étrangers ou Français (originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français), qui n'ont pas le français en langue maternelle, et qui souhaitent valoriser leurs compétences dans cette langue[4].

- du A1.1 au A2 pour le "DELF Prim". Il s'adresse à tous les enfants débutants en français langue étrangère, engagés dans des études correspondant au niveau élémentaire français ou de l'âge requis pour les poursuivre selon la règlementation en vigueur dans leur pays. Il donne droit à la délivrance d'un diplôme identique à celui de la version tous publics[5].

- du A1 au B2 pour le "DELF Pro" (Arrêté du 10 juillet 2009) qui correspond à la version professionnelle des diplômes DELF. Il s'adresse à des publics ayant pour objectif une promotion ou une insertion professionnelle en milieu francophone. Tout candidat, qu'il soit en formation initiale ou en formation continue, peut s'y présenter.

FEI travaille actuellement sur une refonte des grilles d'évaluation de production afin d'améliorer la qualité de l'évaluation et ainsi rendre les résultats plus fiables. La diffusion est prévue pour fin 2021 ou 2022

2.1.3. Lien avec le CECRL

À partir de septembre 2005, les examens ont évolué et une nouvelle dimension européenne a été acquise par l'harmonisation avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il est à noter que la majorité des certifications européennes (TOEIC, DELE, WIDAF …) ont effectué la même démarche collégiale de rapprochement et se sont alignées au CECRL.

Cet alignement n'a néanmoins pas pris en compte l'ensemble des critères définis par le cadre et notamment la compétence interculturelle qui reste portion congrue des évaluations toutes compétences confondues.

DELF B2 : compétences et typologie des épreuves

EPREUVES COLLECTIVES	DURÉE	NOTE SUR
Â **Compréhension de l'oral** Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur plusieurs documents enregistrés (deux écoutes maximum). *Durée maximale de l'ensemble des documents : 15 min*	30 minutes environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur plusieurs documents écrits.	1 heure	/25
Production écrite Prise de position personnelle argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique...).	1 heure	/25
Production orale Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur.	20 minutes *Préparation : 30 minutes*	/25
Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100 Note minimale requise par épreuve : 5/25 Durée totale des épreuves collectives : 2 heures 30 minutes	NOTE TOTALE	/100

DALF C1

EPREUVES COLLECTIVES	DURÉE	NOTE SUR
Â **Compréhension de l'oral** Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés : • un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes) ; • plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashs d'information, sondages, spots publicitaires...) (une écoute). *Durée maximale des documents : 10 minutes*	40 minutes environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique), de 1 500 à 2 000 mots.	50 minutes	/25
Production écrite Épreuve en deux parties : • synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1 000 mots ; • essai argumenté à partir du contenu des documents.	2 heures 30 minutes	/25
Production orale Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.	30 minutes *Préparation : 1 heure*	/25
Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100 Note minimale requise par épreuve : 5/25 Durée totale des épreuves collectives : 4 heures	NOTE TOTALE	/100

2.2.Quelle évaluation pour quelles compétences ?

Pour le CECRL, apprendre une langue se définit par la triade, *Comprendre*, *Parler*, *Écrire*. *Comprendre* est l'inaliénable processus requis pour toute interaction réussie, *Parler* et *Écrire* constituent des compétences qui peuvent porter en elle le poids des traditions éducatives et culturelles. En effet, oral et écrit résonnent différemment d'un continent à l'autre à la faveur des cultures éducatives en présence et cet état de fait est tout à fait perceptible lors des prestations des candidats aux différentes épreuves DELF/DALF. Il est maintenant établi par exemple que les apprenants asiatiques n'éprouvent pas une empathie certaine pour l'approche communicative fort éloignée de leurs préoccupations premières, acquisition de l'écrit et maîtrise de la compétence morphosyntaxique ayant leur préférence.

L'oral se distingue par sa fugacité et ne permet donc pas au destinataire « de revenir en arrière » (à moins que l'auditeur décide de se reprendre) tout en étant auréolé de moyens linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques tels que les mimiques, gestes, situation d'énonciation qui facilitent la compréhension. L'oral sous-entend au fil des niveaux, en dehors de l'acquisition du lexique, la perception de l'implicite, difficile à acquérir pour un étranger. Dans cette alchimie, la phonétique est essentielle car elle est la clé de la compréhension avec la reconnaissance des liaisons, la segmentation du discours, la maîtrise de l'intonation… mais aussi le passage obligé à une bonne expression et constitue une composante à part entière de la compétence de communication (Gardies, 2013) Or celle-ci ne représente que 3 points sur 25 sur la grille d'évaluation de la production orale B2[6].

2.3.Corpus, analyse et résultats

Notre corpus repose sur 18 sessions d'épreuves B2-C1 étalées sur deux ans d'un centre DELF-DALF. Nous nous sommes ainsi penchés sur les résultats de 11 sessions B2 et 7 sessions C1. Afin d'asseoir notre analyse, il était impératif de se baser sur un corpus important et notre travail s'appuie donc sur les prestations de 975 candidats.

Niveaux	**Nombre de candidats**	**Admis**	
B2 –C1	975	669 %	68,61
B2	681	463	68%
C1	294	216 73,46%	

Les pourcentages de réussite représentent bien le niveau général des étudiants qui se présentent mais il est intéressant de se pencher sur les habiletés réelles de ces derniers qui obtiennent certes une certification de niveau mais à variables hétérogènes dès lors

que l'on se penche plus finement sur les résultats obtenus dans les différentes compétences.

Note de PO <12,5 /25	Note de PE <12,5 /25	Note de CO <12,5 /25	Note de CE <12,5 /25
29,44%	26,60%	14,80%	16,23%

Ces différents résultats pointent une hétérogénéité des profils des candidats admis qui peuvent présenter un déficit linguistique certain en productions orale et écrite puisqu'une analyse plus ciblée a montré que 18,5% des candidats admis avait reçu une note entre 5 et 10/25 pour la PO et 11, 36% dans le cas de la PE.

La grille de PO[7] B2 se scinde en trois parties distinctes : *Monologue suivi*, 7 pts, (Défense d'un point de vue argumenté), *Exercice en interaction*, 6 pts, (Débat) et *Pour l'ensemble de l'épreuve*, 12pts, (Lexique, morphosyntaxe et maîtrise du système phonologique). D'expérience, les candidats accusent des résultats plus faibles dans les parties 2 et 3 face notamment aux difficultés d'interaction lors du débat, doublées d'un bagage lexical insuffisant.

En ce qui concerne la PE[8] B2, les items d'évaluation se répartissent en *Ecrit argumenté*, 14 pts, *Compétence lexicale/orthographe lexicale*, 5 pts, *Compétence grammaticale / orthographe grammaticale*, 6 pts. Là encore, capacité à argumenter et cohérence et cohésion ne sont pas toujours au rendez-vous.

3. Le cas particulier de la phonétique : évaluer la prononciation

Si la place de l'oral dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère reste délicate comme nous l'avons expliqué *supra*, la place de la phonétique dans la didactique de l'oral est également notable.

3.1.Un déficit dans la formation des enseignants

Pour des raisons historiques et épistémologiques, la phonétique comme domaine d'enseignement-apprentissage en FLE a souffert (à tort) du développement des conceptions socio-pragmatiques au détriment des conceptions structuralistes (Sauvage, 2019 ; Sauvage, 2021b sous presse). Bien que quelques recherches aient pu perdurer (Callamand, 1981 ; Callamand & Pédoya-Guimbretière, 1984 ; Kaneman-Pougatch & Pédoya-Guimbretière, 1989 ; Lhotte, 1995 ; Guimbretière, 1996 ; Billières, 2001 ; 2005 ;

2008), la place de la phonétique dans la formation de formateurs en FLE a régulièrement diminué. Aujourd'hui, nous estimons que les trois-quarts des masters en Didactique des langues étrangères ou FLE ne proposent pas de formation en didactique de la phonétique corrective (Sauvage, 2021a sous presse). Cela dit, depuis quelques années, on peut remarquer un nouveau frémissement dans ce domaine (Detey, Durand, Laks & Lyche, 2010 ; Detey, Racine, Kawaguchi & Eychenne, 2016 ; Abou Haidar & Llorca, 2016 ; Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, 2020).

3.2.Spécificité de l'appropriation phonético-phonologique

Les raisons de cette situation, si elles sont multiples, sont pour nous directement liées à une spécificité de l'enseignement-apprentissage de la phonétique : ses fondements neurophysiologiques. Depuis le développement des travaux rassemblés sous l'appellation « Méthode Verbo-Tonale » (Guberina, 1971 ; Renard, 1977 ; Billières, 2005), conjugué à la multiplicité des travaux en phonétique articulatoire, en phonétique perceptive et en neurosciences (Rizzolatti et al., 1996 ; Rizzolatti et al., 2006 ; Germain, 2017). Enseigner la prononciation d'une langue revient donc à commencer à stimuler certains réseaux de neurones des apprenants pour permettre à leur cerveau de traiter correctement un nouveau signal sonore (phonème spécifique à la langue cible) mais aussi de coordonner la motricité fine de l'appareil phonatoire (Sauvage, 2021a sous presse ; 2021b sous presse). Contrairement à la grammaire ou au vocabulaire, un apprentissage centré uniquement sur la mémoire et la compréhension cognitive n'est pas suffisant en phonétique, l'objectif étant de modifier la structure de la conscience phonologique de l'apprenant pour lui permettre d'établir de nouvelles oppositions phonologiques entre les nouveaux phonèmes et ceux issus de sa ou ses langues premières. Nous devrions d'ailleurs parler de « Phonologie corrective » plutôt que de « phonétique corrective » : c'est l'appropriation phonologique qui permettra l'évolution de l'articulation sur le plan phonétique.

3.3.Comment évaluer la prononciation dans ces conditions ?

Se pose alors la question de l'évaluation dans ce contexte. Dans le cadre d'un test de langue, la phonétique fera partie des compétences de l'oral. Ainsi, la qualité de la prononciation trouvera sa place dans la PO. Mais comment évaluer la qualité de la perception sonore ? Bien sûr, on sait que celui qui prononce de manière normée percevra de la même manière les signaux sonores. Mais qu'en est-il de la prise en compte de la variation phonétique (Candea & Trimaille, 2015 ; Chabanal, 2020) ? Par ailleurs, un apprenant pourrait commencer à percevoir des phonèmes de manière normée sans être pour autant capable de les prononcer de façon normée (DaÅko, Sauvage & Hirsh, 2015 ; 2018). C'est pourquoi il n'est pas rare de constater qu'un apprenant suivant une formation générale en C1 puisse faire des erreurs similaires à un débutant en A1. Ici, le cadre proposé par le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) n'est plus

pertinent en raison de la spécificité de l'appropriation phonético-phonologique en langue étrangère (Sauvage, 2021c). On comprend alors que l'évaluation de la phonétique est très délicate.

4. Conclusion et discussion : quelles pistes didactiques ?

L'analyse des résultats pointent plusieurs aspects qui méritent réflexion. Plus des deux tiers des candidats sont reçus mais parmi eux près de 30% n'obtiennent pas la moyenne en PO et près de 27% en PE. Or, ces deux compétences sont fondamentales dans le cadre d'études universitaires. En effet, il est régulièrement demandé aux étudiants de s'exprimer à l'oral et de produire des écrits pour lesquels ils sont évalués, ce qui peut conduire à un échec académique dans la mesure ou la forme ne suit pas le fond. C'est pourquoi nous souhaitons attirer l'attention sur le fait que la compensation des notes des compétences peut dévoyer la réalité du niveau global du candidat.

Ensuite du point de vue phonético-phonologique, il apparaît surprenant que seulement 3/25 points soient dédiés à la PO. Nous avons pu remarquer, à partir de notre expérience, que beaucoup d'étudiants allophones se trouvent en difficulté au quotidien pendant leur formation universitaire en France, par exemple lorsqu'ils intègrent un master dans notre université, en particulier lorsqu'il s'agit du master FLE. La formation en didactique du FLE débouche le plus souvent sur le métier de professeur de FLE. Mais si l'étudiant n'a pas suffisamment développé de réelles compétences en perception et en articulation de certains phonèmes de la langue française, il sera alors potentiellement en difficulté pour comprendre comment construire une séquence pédagogique en phonétique corrective (ou remédiative) pour des apprenants. Nous pouvons noter ainsi, chaque année, pour quelques étudiants suivant un cursus en didactique du FLE, une confusion des genres, dans le sens où l'étudiant-futur-professeur en Master FLE présente certaines difficultés communes avec les apprenants à qui il est censé enseigner des faits de langue qu'il ne maîtrise pas lui-même. Il en est de même, dans le cadre de l'expression écrite, avec des usages orthographiques marqués par un nombre important d'erreurs impliquant un changement phonologique, alors que les natifs feront eux des erreurs sans changements phonologiques.

Nous avons donc voulu dans cet article montrer les difficultés inhérentes aux tests de langue en nous appuyant sur notre expérience personnelle, mais également en étudiant la variabilité des résultats par compétence pour les diplômes DELF B2 et DALF C1. Nous avons ainsi mis en évidence que la Production Orale est souvent compensée par les autres compétences, et que de manière globale, les compétences de Compréhension (CE et CO) compensent les compétences de Production (PO et PE) pourtant si importante lorsque ce test de langue est passé pour accéder à une formation universitaire en France. S'il est évident que l'on comprend toujours plus facilement que l'on produit dans une langue étrangère (grâce au sens global d'un énoncé), les spécificités des études universitaires nous semblent fondamentales à prendre en compte, dans la mesure où c'est à travers des productions orales et écrites en français

que seront évalués les connaissances des étudiants. La question de la prise en compte de la variabilité de la parole, notamment au niveau de la prononciation reste également, selon nous, une dimension toujours à questionner dans la continuité de travaux contemporains (Chabanal, 2020 ; Sauvage, 2021b sous presse).

Références bibliographiques

ABOU HAIDAR, L. & LLORCA, R. (éds.) (2016). « L'oral par tous les sens ». *Recherches et Applications*, *Le Français dans le Monde*, n° 60, Paris : CLE International.

ARTUS, F. & DEMEUSE, M. (2008). Evaluer les productions orales en français langue étrangère (FLE) en situation de test. Etude de la fidélité inter-juges de l'épreuve d'expression orale du Test d'Evaluation du Français (TEF) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) In *Les Cahiers des Sciences de l'Education*,25 et 26, 131-151,

BACHMAN L.F. (1990), *Fundamental Consideration in Language Testing*, London : Oxford University Press.

BACHMAN L.F., PALMER A.S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and developing Useful Language Tests*, London: Oxford University Press.

BARBE G., 1990 : « Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? », In : Porcher L. (Coord.), « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », *Etudes de linguistique appliquée*, n°80, pp.119-131.

BARLOW M., 2003 : *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris, ESF.

BILLIÈRES, M. (2008). « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 43, 27-37.

BILLIÈRES, M. (2005). « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources », in Berré, M., (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, 67-87.

BILLIÈRES, M. (2001). Le corps en phonétique corrective, in Renard, R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale,* Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

BLANCHET, Ph. (2018). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Limoges : Lambert-

Lucas.

BOYER, H. (1991). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

BÜHLER C. 1927. *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer.

CHNANE-DAVIN, F., FAIZOVA, K., SADYKOVA, G. (2018). Enseigner et évaluer le FLE au Kazakhstan Quelle évolution des pratiques enseignantes ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde. hal-02471387

CALLAMAND, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : CLE International.

CALLAMAND, M. & PÉDOYA-GUIMBRETIÈRE, E. (1984). « Phonétique et enseignement ». *Le Français dans le Monde*, n° 182, 56-58.

CANDEA, M. & TRIMAILLE, C. (2015). Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements. *Langage et société*, 151(1), 7-25. doi:10.3917/ls.151.0007

CHABANAL, D. (2020). Le traitement de la variation en didactique du FLE aujourd'hui : le cas du Schwa. *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, 79-88.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et l'expression*. Paris, Hachette, 1992.

CHISS, J.-L. & FILLIOLET, J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM), *Langue française*, 70, 87-97.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

COSTE, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde* n° 141, 25-33.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.

CUQ, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, ASDIFLE.

DANKO, M., AUTEUR 1, J. & HIRSCH, F. (2018). « Étude de la perception phonémique en français par des apprenants polonophones – test évaluatif à des fins didactiques (le cas des voyelles antérieures de moyenne aperture : [e]~[ɛ]) ». *Neophilologica*, n° 29, pp. 55-73.

DANKO, M., AUTEUR 1, J. & HIRSCH, F. (2015). « La perception phonémique en français des apprenants polonophones ». *L'Information Grammaticale*, n° 146, pp. 32-38.

DELATTRE, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury, Vermont : École Française d'été, Middlebury College.

DETEY, S., RACINE, I., KAWAGUCHI, Y., EYCHENNE, J., (éds), (2016). *La prononciation du*

français dans le monde : du natif à l'apprenant, Paris, CLE International.

DETEY, S., DURAND, J., LAKS, B., LYCHE, C., (éds), (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys.

GADET, F. & GUÉRIN, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 21-27. https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021

GARDIES, P. (2013). Il parle comme un livre, in J.-M. DEFAYS et D. MEUNIER (dir.), *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes*, Volume 4, Collection Latinus, Montpellier, Editions Cladole, pp.147-155

GERMAIN, C. (2017). *L'approche neurolinguistique*. Montréal : Myosotis Presse.

GUBERINA P. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

GUIMBRETIÈRE, E. (1996). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.

HUVER, E. (2012). Evaluation, changement, représentation. Vers une interrogation de quelques allants de soi en didactique des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, Evaluation(s) et certifications. Des représentations aux pratiques, pp.13-24. hal-01375909

HUVER, E., SPRINGER, C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris : Les Éditions Didier.

HYMES, D.H. (1972). Vers la *compétence de communication* (*On Communicative Competence*, 1972), trad. France Mugler, Paris : Hatier/Didier.

JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Minuit.

JAKOBSON, R. (1973). *Essai de linguistique générale*. Tome 2. Paris : Minuit.

KANEMAN-POUGATCH, M. & PÉDOYA-GUIMBRETIÈRE, E. (1989). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier-Didier.

LABOV, W. (1972). *Sociolinguistique*. Ed. Fr. 1976. Paris : Ed. Minuit.

LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du Primaire au Lycée*. Paris : Bertrand Lacoste.

MOIRAND, S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangèr*e, Paris : Hachette.

NOEL-JOTHY, F., SAMPSONIS, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE.* Paris : Hachette, coll. « Français langue étrangère ».

RENARD, R. (1977). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

RIZZOLATTI, G., *et al*., (1996), « Premotor cortex and the recognition of motor actions », in *Cognitive Brain Research*, 3, pp. 131-141.

RIZZOLATTI, G., *et al*., (2006), « Les systèmes de neurones miroirs », in *Réception des associés étrangers élus*, 2005-2006, Site internet de l'Académie des sciences.

RONDAL J.A. 2001. *L'évaluation du langage oral*. Interview publié sur le site internet de l'inspection académique de Savoie.

ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français*, PUF, Paris.

SAUVAGE, J. & BILLIÈRES M. (éds) (2019). « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives ». Numéro 16-1 de la *Revue de Didactique des Langues et des Cultures* (Cahiers de l'*ACEDLE*).SAUVAGE, J. & BILLIÈRES M. (éds) (2019). « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives ». Numéro 16-1 de la *Revue de Didactique des Langues et des Cultures* (Cahiers de l'*ACEDLE*).

SAUVAGE, J. (2005). *L'Oral à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.

SAUVAGE, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 13 février 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.4276

SAUVAGE, J. (éd.) (2022 sous presse). Enjeux et difficultés en didactique de la phonétique corrective. In *Actes du 8e Colloque international Campus FLE – ADCUEFE*, *De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues. Enjeux, contextes, évolutions*.

SAUVAGE, J. (éd.) (2020). « Didactique de la phonétique corrective en FLE : et maintenant ? ». Numéro de la Revue *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, 7-13.

SAUVAGE, J. (2021b sous presse). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistica, 11 / 2021.*

SAUVAGE, J. (2021c). Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaire. J.N. NISHIYAMA, actes du Colloque international *Idéal et Réalité du CECR*, Université de Kyoto, 2-3 mars 2019.

SPRINGER, C. 2001 : « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation », *Langues modernes*, n°2, pp.48-60.

TARDIEU, C. (2013), Les tests de langues : une nécessité ? . Le Français dans le monde. Recherches et applications, CLE International / Français dans le monde, L'évaluation en didactique des langues/cultures. Continuités, tensions, ruptures, pp.67-79. hal-01423819

VELTCHEFF, C., 2009 : « Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », *Le Français dans le monde recherches et applications*, pp.133-141.

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier, 2013.

WEBER, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 13 février 2021. DOI : **https://doi.org/10.4000/rdlc.4252**

---

[1] Désormais FEI.

[2] https://www.campus-fle.fr/wp-content/uploads/2020/12/DUEF_Reco4.pdf

[3] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25125-cid20281/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20281/apprendre-le-francais-langue-etrangere.html#

[4] https://www.france-education-international.fr/delf-dalf/delf-junior-scolaire

[5] https://www.france-education-international.fr/delf-prim/presentation

[6] http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-orale-delf-b2-tp.pdf

[7] http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-orale-delf-b2-tp.pdf

[8] http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b2-tp.pdf