

« Apprendre pour la vie ou pour une épreuve, telle  
est la question. »

Analyse de la compétence langagière en français des  
futurs bacheliers par un test pilote issu du concept  
LangPerform.

Mémoire de maîtrise  
Katja Ilkankoski  
Université de Tampere  
Langue française  
Octobre 2012

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

ILKANKOSKI, KATJA : « Apprendre pour la vie ou pour une épreuve, telle est la question. » Analyse de la compétence langagière en français des futurs bacheliers par un test pilote issu du concept LangPerform.

Pro gradu – tutkielma, 105 sivua + 19 liitesivua

Syksy 2012

---

Pro gradu – tutkielmassani tarkastelen ranskan kielen lyhyen oppimäärän ylioppilaskoetta tarkoitukseni selvittää sen vaikutusta lukiolaisten kielellisen kompetenssin kehitykseen. Koska nykyinen ylioppilaskoe ei mittaa suullista kielitaitoa, oletan suullisen kielitaidon olevan lukiolaisten kielellisen kompetenssin heikoin osa-alue. Hypoteesini todentamiseksi olen laatinut LangPerform-konseptin mukaisen kielitaidon kaikkia osa-alueita testaavan elokuvapohjaiseen tietokonesimulaatioon perustuvan kielitaitotestin.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kielitaidon eri osa-alueiden arviointi osoittaa, että suullinen kielitaito on osa-alueista heikoin luetun ymmärtämisen ja kieliopillisen kompetenssin ollessa kielitaidon vahvimpia osa-alueita. Opiskelijat pitävät myös itse suullista ilmaisua kielitaitonsa heikoimpana osa-alueena. He toivovatkin suulliseen kielitaitoon panostettavan enemmän lukio-opetuksessa. Opiskelijoiden mielestä myös ranskan kielen ylioppilaskokeen tulisi mitata suullista kielitaitoa.

Tutkimus pohjautuu nykyiseen yleiseurooppalaiseen kielitaitokäsitykseen. Ranskan kielen ylioppilaskokeen arvostelu perustuu kansallisiin kriteereihin, jotka eivät ole suoraan vertailukelpoisia eurooppalaisessa kontekstissa laajalti käytettyjen Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikoiden kanssa. Tutkimustulokseni antavatkin viitteitä siitä, että ranskan kielen lyhyen oppimäärän lukio-opinnoille asetetut Eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset tavoitteelliset kielitaitotasot eivät korreloi ylioppilaskokeen arvosanojen kanssa.

Lisäksi tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että ylioppilastutkinnossa käytettävä normipohjaiseen arviointiin perustuva arviointitapa asettaa harvinaisten kielten opiskelijat eriarvoiseen asemaan suositumpien kielten opiskelijoiden kanssa. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että ranskan kielen lyhen oppimäärän ylioppilaskokeeseen osallistuvien opiskelijoiden kielelliset biografiat ovat hyvin kirjavia : osa samaan kokeeseen osallistuvista on aloittanut ranskan kielen opinnot alakoulussa, osa lukiossa. Koska ylioppilaskokeen arvosanat jakautuvat Gaussin käyrän mukaan, pidempään kieltä opiskelleet kokelaat vaikuttavat olevan arvioinnin kannalta etulyöntiasemassa.

Asiasanat : yleiseurooppalainen kielitaitokäsitys, suullinen kielitaito, kommunikatiivinen kompetenssi, kielitaidon arviointi, ylioppilaskoe

1. Introduction .....	1
1.1. Problématique .....	1
1.2. Hypothèses préliminaires et cadre méthodologique.....	3
1.3. Structure du travail .....	4
2. Modèles de compétence langagière pour l'évaluation en langue .....	6
2.1. Modèles précurseurs.....	6
2.1.1. Le Threshold Level - Le Niveau Seuil .....	7
2.1.1.1. L'aptitude à la communication selon Van Ek .....	8
2.1.2. Le modèle de Canale et Swain.....	9
2.1.3. <i>Communicative Language ability</i> selon Bachman .....	10
2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	12
2.2.1. Définition de la compétence langagière .....	12
2.2.1.1. Les compétences générales .....	13
2.2.1.2. Les compétences communicatives langagières .....	14
2.2.2. Les Niveaux communs de référence : descripteurs de la compétence langagière .....	17
3. Évaluation de la compétence langagière .....	21
3.1. Le cadre de référence : une ressource pour l'évaluation de la compétence langagière .....	21
3.1.1. Trois concepts fondamentaux : la validité, la fidélité et la faisabilité .....	22
3.1.2. Un aperçu des différents types d'évaluation.....	23
3.1.3. Le Portfolio européen des langues.....	26
3.2. Les épreuves de langue du baccalauréat en Finlande.....	27
3.2.1. Le baccalauréat en Finlande .....	28
3.2.2. L'épreuve de français au baccalauréat .....	29
3.2.3. Critique .....	30
3.3. Un concept novateur : LangPerform .....	34
3.3.1. LangPerform Education .....	34
3.3.2. LangPerform Business .....	34
3.3.3. LangPerform Lab.....	35
4. Processus de développement d'un test de langue sous le concept LangPerform .....	36
4.1. Perception du besoin d'un nouveau test .....	36
4.2. Planification et conception.....	38
4.2.1. Les principes fondamentaux du test.....	38
4.2.2. Le contenu du test.....	41
4.3. Élaboration, opérationnalisation et contrôle .....	43

5. Analyse.....	45
5.1. L'analyse des performances du groupe d'étudiants X .....	46
5.1.1. L'étudiante X1 .....	47
5.1.2. L'étudiant X2 .....	50
5.1.3. L'étudiante X3 .....	53
5.1.4. L'étudiante X4.....	56
5.1.5. L'étudiante X5 .....	59
5.2. L'analyse des performances du groupe d'étudiants Y .....	62
5.2.1. L'étudiante Y1 .....	63
5.2.2. L'étudiante Y2.....	66
5.2.3. L'étudiante Y3 .....	69
5.2.4. L'étudiante Y4.....	73
5.2.5. L'étudiante Y5 .....	76
5.3. La documentation recueillie concernant le groupe d'étudiantes Z .....	80
5.3.1. Les profils langagiers des étudiants .....	80
5.3.2. Les études de français au lycée.....	81
5.3.3. L'épreuve de français au baccalauréat .....	82
5.3.4. La simulation virtuelle .....	82
6. Discussion sur les données d'analyse .....	84
6.1. Vérification des hypothèses préliminaires.....	84
6.2. Remarques sur l'épreuve de français au baccalauréat et la compétence langagière des personnes testées.....	93
6.2. L'enseignement du français au lycée, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat et la simulation virtuelle – le point de vue des étudiants .....	96
7. Conclusion .....	100
8. Bibliographie .....	102
9. Annexes .....	106
9.1. Documents utilisés dans la simulation .....	106
9.1.1. Offre d'emploi .....	106
9.1.2. Invitation à l'entretien d'embauche .....	107
9.1.3. Décision d'embauche.....	107
9.2. Test de langue .....	108
9.2.1. La partie de la compréhension orale .....	108
9.2.2. La partie écrite.....	110
9.3. Les questionnaires .....	114
9.4. Les échelles d'évaluation.....	119

## **1. Introduction**

La didactique des langues étrangères a subi une évolution importante pendant les dernières décennies. À la suite de l'élargissement de l'Europe, l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères a influé sur la manière de définir la notion de compétence langagière (Cuq et Gruca 2006 : 264-265). En conséquence, de nouveaux modèles pour l'évaluation des langues étrangères, fondés sur la politique linguistique de l'Union européenne, sont apparus<sup>1</sup>.

Dans le domaine de la pédagogie, la Finlande est connue comme un pays précurseur. Grâce aux bons résultats des apprenants finlandais dans le Programme PISA et à l'excellence de la formation des enseignants, le système scolaire finlandais a obtenu une notoriété mondiale. Malgré le succès dans les comparaisons internationales, il existe quand même toujours des secteurs à perfectionner, le développement de l'évaluation des langues étrangères étant parmi les objectifs les plus urgents (Kohonen 2005 : 320-321).

### **1.1. Problématique**

Cette recherche est née de la nécessité de développer l'évaluation des langues étrangères en Finlande. À l'échelle européenne, l'évaluation des langues étrangères est actuellement fondée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL). La notation finlandaise se base sur l'évaluation de la compétence langagière, de la compétence culturelle et des stratégies d'apprentissage ; il s'ensuit qu'elle n'est pas comparable avec les niveaux communs de référence du CECRL fondés uniquement sur l'évaluation de la compétence langagière (Kohonen 2005 : 320-321).

Au lieu de nous pencher sur le système finlandais d'évaluation des langues étrangères dans sa totalité, nous avons choisi de traiter la question qui nous paraît la plus urgente et qui a une grande influence sur le futur des apprenants de langues étrangères dans la société finlandaise, c'est-à-dire la nature conservatrice des épreuves de langues étrangères au baccalauréat. Ces épreuves ont une grande importance pour les candidats au baccalauréat parce qu'en Finlande, le diplôme de bachelier est une partie du dossier de candidature dans le cadre de l'enseignement supérieur.

---

<sup>1</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493), p.1

Il nous semble que les épreuves des langues étrangères du baccalauréat sont assez traditionnelles et ne testent pas la compétence langagière d'une manière exhaustive. Grossièrement, la compétence langagière peut être divisée en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Néanmoins, la citation suivante de la Commission du baccalauréat nous démontre que les épreuves du baccalauréat laissent complètement de côté un de ces secteurs, c'est-à-dire celui de la production orale :

Les épreuves de langue testent aussi bien les compétences réceptives (la compréhension orale/écrite) que les compétences productives (les structures, le vocabulaire, la production écrite). Les épreuves de langue du baccalauréat ne testent pas la production orale et les compétences interpersonnelles.<sup>2</sup> (traduction)

Dans la pratique, les enseignants suivent souvent le principe d'« enseigner ce qui sera évalué » (Kohonen 2005 : 338). Naturellement, leur objectif est de préparer leurs étudiants aux épreuves du baccalauréat le mieux possible. Nous supposons que le fait de ne pas tester la production orale aux épreuves de langue du baccalauréat a un effet sur le contenu de l'enseignement des langues étrangères au lycée. Si la production orale n'est pas testée, les enseignants mettent-ils l'accent dessus ? Selon nous, il peut même s'agir d'un cercle vicieux : les enseignants savent peut-être qu'il faudrait rendre l'enseignement et l'évaluation de la production orale plus efficace mais, dans une certaine mesure, le système finlandais du baccalauréat empêche de le faire.

Afin de pouvoir, simultanément, enseigner les langues étrangères en tenant compte de tous les secteurs de la compétence langagière et préparer les étudiants aux épreuves de langue du baccalauréat d'une manière optimale, il faudrait donc trouver une nouvelle façon de tester les compétences en langues au lycée. Cette étude a pour but de proposer un modèle de test de langue qui permettrait l'évaluation de toute la compétence langagière sous la forme d'une seule épreuve. Notre intention n'est quand-même pas d'essayer de remplacer les épreuves de langue du baccalauréat par un nouveau test de langue. Nous sommes aussi consciente du fait que le test que nous avons développé, dans son état actuel, est loin d'être utilisable pour les épreuves du baccalauréat actuelles. Il s'agit néanmoins d'un modèle de test de langue pilote novateur, unique en Finlande.

---

<sup>2</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Ohjeet08/kieliohje.pdf>, p.5

## **1.2. Hypothèses préliminaires et cadre méthodologique**

Comme les épreuves actuelles de langue du baccalauréat ne testent pas la capacité à s'exprimer oralement, et comme les enseignants ont tendance à souligner dans leur enseignement ce qui sera évalué, notre hypothèse de base est que les exercices oraux de notre test de langue poseront le plus de problèmes aux apprenants. Nous supposons aussi que les lycéens aimeraient que dans l'enseignement du français les professeurs investissent plus dans l'expression orale. Par contre, puisque selon nous l'épreuve actuelle du baccalauréat met beaucoup l'accent sur la compétence grammaticale, nous présumons que la compétence grammaticale des personnes testées est à un niveau relativement haut.

Pour vérifier nos hypothèses de départ nous analyserons soigneusement les performances de dix apprenants ayant participé à la simulation en nous basant sur des échelles d'évaluation du CECRL. Nous établirons les niveaux de leurs compétences en compréhension et production orale et écrite, notre but étant d'examiner s'il y aura éventuellement un déséquilibre entre les différentes composantes de leur compétence langagière.

En tenant compte de l'étendue de notre travail, nous avons limité l'analyse minutieuse des performances à dix cas. Pourtant, en plus de l'analyse qualitative détaillée des performances, notre objectif est aussi de dresser un bilan des attitudes des lycéens en ce qui concerne l'enseignement de français au lycée, l'épreuve du français du baccalauréat et la simulation virtuelle à laquelle ils ont participé. Pour ce faire, afin d'augmenter la fiabilité de notre étude, nous nous basons sur les informations concernant les profils d'apprenants de 16 personnes testées que nous avons obtenus grâce aux questionnaires qu'ils ont remplis. Il s'agit donc d'une étude qualitative qui a les traits d'une analyse de contenu et d'une enquête.



### **1.3. Structure du travail**

Le développement d'un test de langue est un processus compliqué. Tout d'abord, il faut définir ce que le test testera. Ainsi, la question de savoir comment définir la notion de compétence langagière se pose. La définition de compétence langagière que nous suivons dans la présente étude est celle proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Pourtant, pour avoir une plus grande idée de la compétence langagière, nous avons choisi de présenter aussi quelques modèles précurseurs de compétence langagière qui ont influencé le modèle du CECRL. Nous consacrons le second chapitre de notre étude à ces définitions.

La définition de la notion de compétence langagière nous a conduite à réfléchir avec prévenance à l'évaluation de cette compétence. Qu'est qu'une bonne évaluation ? Comment évaluer la compétence langagière le plus exhaustivement et objectivement que possible ? Nous regrouperons dans le chapitre 3.1. de notre travail les éléments qui, selon le développement actuel, forment le modèle européen d'évaluation des langues étrangères. En comparaison, la présentation du système du baccalauréat finlandais actuel, ainsi que la critique que nous apportons, constitueront le sous-chapitre 3.2. de la présente étude.

La présentation d'une innovation appelée LangPerform conclura le troisième chapitre de notre étude. LangPerform est un concept proposant des solutions informatiques pour tester et pratiquer les langues étrangères dans des situations authentiques de la vie quotidienne (Haataja 2010 : 187). Notre test de langue a été créé sous forme d'une simulation virtuelle. La vidéo interactive du concept LangPerform nous a permis d'inclure dans notre test toutes les composantes nécessaires pour tester la compétence langagière des apprenants d'une manière exhaustive et moderne.

Le développement d'un test de langue est un processus cyclique. Ainsi, le développement de notre test de langue est passé par plusieurs phases. Le travail a été entamé par la planification du test. Nous avons ensuite continué par la conception et l'élaboration du test. Avant de finir le travail, il a encore fallu opérationnaliser et contrôler le test. Les différentes phases du développement de notre test seront expliquées en détail dans le chapitre 4.

La simulation virtuelle que nous avons développée a été passée par 16 candidats au baccalauréat. Dans le cinquième chapitre de ce travail, nous analyserons les performances de dix d'entre eux. Le sixième chapitre sera consacré à la discussion sur les données d'analyse prenant en compte les opinions des étudiants sur les études de langue française au lycée, l'épreuve de français actuelle au baccalauréat et notre modèle de test de langue. Les conclusions tirées de notre étude seront établies dans le chapitre 7.

## **2. Modèles de compétence langagière pour l'évaluation en langue**

La conséquence de l'élargissement de l'Europe, le besoin croissant d'apprendre des langues étrangères, a donné naissance à l'approche communicative dans les années 70 (Cuq et Gruca 2006 : 265). Les bases scientifiques de l'approche se trouvant dans la linguistique de l'énonciation, dans l'analyse du discours et dans la pragmatique, et constatant son appellation, il est clair qu'il s'agit d'une approche favorisant la langue orale, c'est-à-dire la communication (*ibid.*). Depuis toujours, les techniques de l'évaluation de la langue ont reflété la définition de compétence langagière et son usage d'alors<sup>3</sup>. Actuellement, la langue est vue essentiellement comme un outil de communication (*ibid.*). Ainsi, la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage qui prédomine est un reflet de cette approche communicative (*ibid.*).

Le développement d'un nouveau test de langue exige une définition précise de la compétence langagière<sup>4</sup>. Dans le présent travail, nous avons choisi de suivre la vision de la compétence langagière du Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL) que nous estimons la plus valable et pertinente au moment actuel. Nous consacrerons le sous-chapitre 2.2.1 à cette définition. Avant cela, nous présenterons quelques modèles de compétence langagière de l'approche communicative précurseurs pour l'évaluation de la langue qui ont influencé le modèle du CECRL.

### **2.1. Modèles précurseurs**

Le CECRL du Conseil de l'Europe se base sur quelques recherches de l'influence mondiale, notamment sur un travail antérieur du Conseil appelé le Threshold Level (le Niveau Seuil en français)<sup>5</sup>. Le but de la présente section est de présenter l'arrière-plan de l'approche communicative dans l'évaluation de la langue. Nous commencerons cet aperçu avec le modèle du Threshold Level, le prédécesseur du CECRL. Ensuite, nous passerons aux modèles de Canale, Swain et Bachman qui sont des personnes influentes en ce qui concerne l'évaluation de la compétence langagière.

---

<sup>3</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493), p.1

<sup>4</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf), p.10

<sup>5</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493). p.2

### 2.1.1. Le Threshold Level - Le Niveau Seuil

Le Threshold Level a été créé par J.A Van Ek en 1975. L'idée du Threshold Level était de définir les besoins langagiers dont les groupes tels que les touristes ou les migrants ont besoin pour pouvoir communiquer indépendamment en anglais. Le but du Threshold Level était donc de faciliter le mouvement des gens et des idées en rendant l'apprentissage des langues plus efficace<sup>6</sup>.

Le Threshold Level était destiné à des adultes qui voulaient apprendre à se débrouiller en anglais (Van Ek 1975 : 8). Se débrouiller n'équivaut ici quand même pas seulement à savoir faire des courses ou faire réparer sa voiture (*ibid.*). Il s'agit plutôt de prendre contact avec les autres pour échanger des informations et des opinions, pour exprimer des goûts et des aversions et pour explorer des similarités et des différences (*ibid.*).

Ceci étant, même si le Threshold Level est un genre de niveau de référence normalisé, il n'est pas question d'un glossaire ou d'un ensemble de structures minimal à apprendre par cœur (Van Ek 1975 : 8). Les fonctions du langage et les notions générales sont plus importantes que ces notions spécifiques (*ibid.*). Bien que le Threshold Level soit fait pour les apprenants de la langue anglaise, les principes de l'ouvrage ont été adaptés aussi pour d'autres langues : la version française du Threshold Level appelée le Niveau Seuil a été publiée en 1976 et des versions pour d'autres langues l'ont suivie<sup>7</sup>.

En 1976, une version du Threshold Level adaptée pour l'enseignement scolaire, « *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* », a également été imprimée. L'objectif de la version scolaire était, entre autres, d'harmoniser l'enseignement des langues étrangères dans les états membres du Conseil de l'Europe (Van Ek 1976 : 3). Il s'agissait aussi de jeter les bases d'une coopération internationale dans le domaine de l'innovation éducative et de la production des ressources pédagogiques et des tests de langue (*ibid.*).

Pour enrichir encore le modèle du Threshold Level, deux niveaux supplémentaires, un niveau inférieur et un niveau supérieur au Threshold Level, ont été réalisés. Le niveau inférieur au Threshold Level a été nommé le « *Waystage* » et le niveau supérieur au

---

<sup>6</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp?)

<sup>7</sup> <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=124&l=F>

Threshold Level le « *Vantage Level* ». De nouveau, des versions pour d'autres langues ont suivi les versions anglaises<sup>8</sup>.

### 2.1.1.1. L'aptitude à la communication selon Van Ek

Van Ek (1986 : 30) a basé le Threshold Level sur un modèle de compétence langagière appelé *l'aptitude à la communication*. La figure suivante illustre les composantes de l'aptitude à la communication.

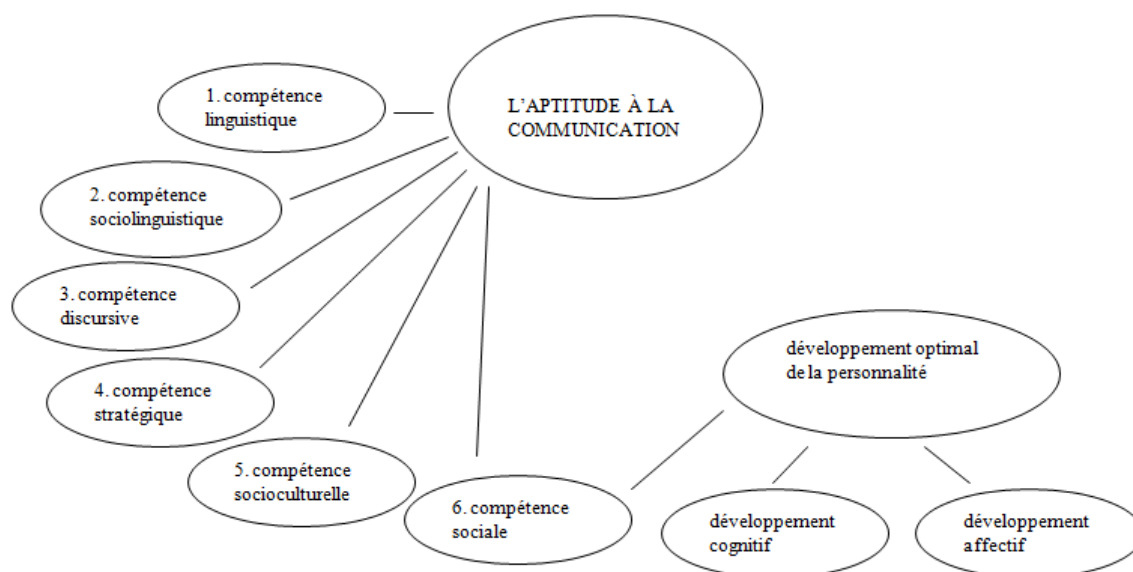


Figure 1. L'aptitude à la communication selon Van Ek (1986 : 30).

Le fondement de l'aptitude à la communication est la compétence linguistique (Van Ek 1986 : 28). Van Ek (1986 : 31) définit la compétence linguistique comme « la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel ». La compétence sociolinguistique fait allusion à l'utilisation et l'interprétation contextuelle de ces formes de langage (*id.*, p. 28). La compétence discursive, en revanche, renvoie à la capacité d'utiliser des stratégies convenables afin de construire et interpréter des textes écrits et oraux (*id.*, p. 39). Comme exemple de la compétence discursive Van Ek mentionne la capacité de « savoir entamer et clore une conversation » (*id.*, p.29).

---

<sup>8</sup> <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=125&l=F>

D'après Van Ek (1986 : 29), s'il ne s'agit pas de la langue maternelle des locuteurs, les trois compétences mentionnées ci-dessus ne suffisent pas pour communiquer avec succès. Ainsi, ils ont besoin d'une capacité appelée la compétence stratégique (*ibid.*). La compétence stratégique renvoie à la capacité d'utiliser des stratégies verbales ou non-verbales afin de se faire comprendre dans des situations où le fil du discours est perdu (*id.*, p. 47).

Toute langue est liée au contexte socio-culturel de la population parlant la langue en question (Van Ek 1986 : 29). Le bon usage d'une langue exige donc une connaissance de ce contexte socio-culturel (*ibid.*). Néanmoins, les personnes n'arrivent pas à communiquer s'ils n'en ont pas la volonté et la capacité (*ibid.*). Par la compétence sociale Van Ek (1986 : 29) réfère aux qualités telles que la motivation, la disposition, la confiance en soi, l'empathie et le savoir-faire dans les relations sociales. Le développement optimal de l'aptitude à la communication demande aussi un développement optimal de la personnalité (*ibid.*). C'est la compétence sociale qui détermine ce développement (*ibid.*). Ceci étant, la compétence sociale est vue comme une partie essentielle de l'aptitude à la communication (*ibid.*).

### 2.1.2. Le modèle de Canale et Swain

Canale et Swain (1980 : 27-30) distinguent cinq principes à suivre afin de développer l'approche communicative pour des besoins de l'enseignement des langues. Pour commencer, selon eux, la compétence communicative doit se composer minimalement d'une compétence grammaticale, d'une compétence sociolinguistique et d'une compétence stratégique. Le modèle de Canale et Swain est illustré par la figure qui suit.

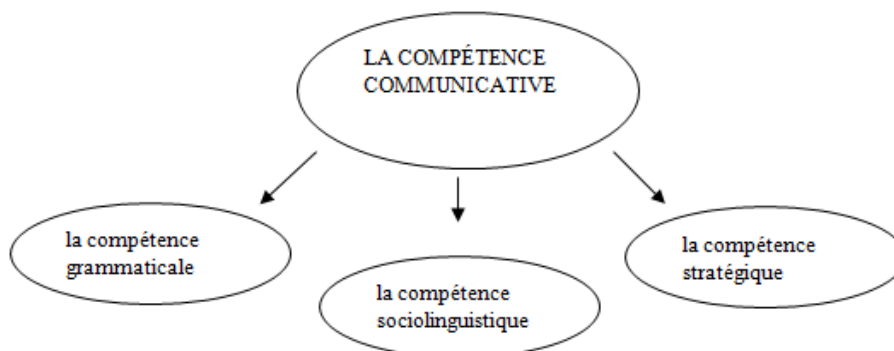


Figure 2. La compétence de la communication selon Canale et Swain (1980 : 28-31).

La compétence grammaticale comprend les connaissances sur le lexique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique (au niveau des phrases) et la phonologie (Canale et Swain 1980 : 29). Dans la compétence sociolinguistique sont comprises une compréhension et une production appropriée des énoncés dans un contexte socioculturel donné (*id.*, p. 30). La compétence stratégique renvoie à la capacité de recourir aux stratégies verbales et non verbales afin de compenser les ruptures de communication (*id.*, p. 30-31). Parmi ces stratégies, figurent par exemple la capacité de paraphraser des formes grammaticales inconnues ou oubliées et la capacité de pouvoir s'adresser aux inconnus sans savoir leur statut social (*ibid.*). D'après Canale et Swain (1980 : 27), l'idée que l'une ou l'autre de ces compétences soit plus importante que les autres n'est pas scientifiquement motivée. Le but de l'approche communicative est donc de faciliter l'intégration des composantes de la compétence communicative chez l'apprenant (*ibid.*).

Canale et Swain (1980 : 27) constatent aussi que l'approche communicative utilisée dans l'enseignement des langues doit se baser sur et répondre aux besoins de communication de l'apprenant. D'après eux, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut tirer profit des aspects de la compétence communicative qui sont communs à la langue maternelle de l'apprenant et à la langue étrangère à apprendre (*id.*, p. 28). De plus, l'apprenant doit avoir la possibilité de participer à une interaction communicative qui lui est opportune avec des locuteurs compétents de la langue en question (*id.*, p. 27). L'objectif principal d'un enseignement orienté vers l'approche communicative est d'offrir à l'apprenant l'information, la pratique et l'expérience pour satisfaire ses besoins communicatifs (*id.*, p. 28).

### **2.1.3. *Communicative Language ability* selon Bachman**

Dans les années 1980, inspiré par le modèle de compétence communicative de Canale et Swain, Bachman a proposé son approche synthétique de la compétence langagière appelée la *Communicative Language ability*<sup>9</sup>. Son modèle est constitué d'une compétence linguistique, d'une compétence stratégique et des mécanismes psychophysiologiques (Bachman 1990 : 107). Le tableau suivant repris de Bachman illustre son approche synthétique de la compétence langagière.

---

<sup>9</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493), p.2

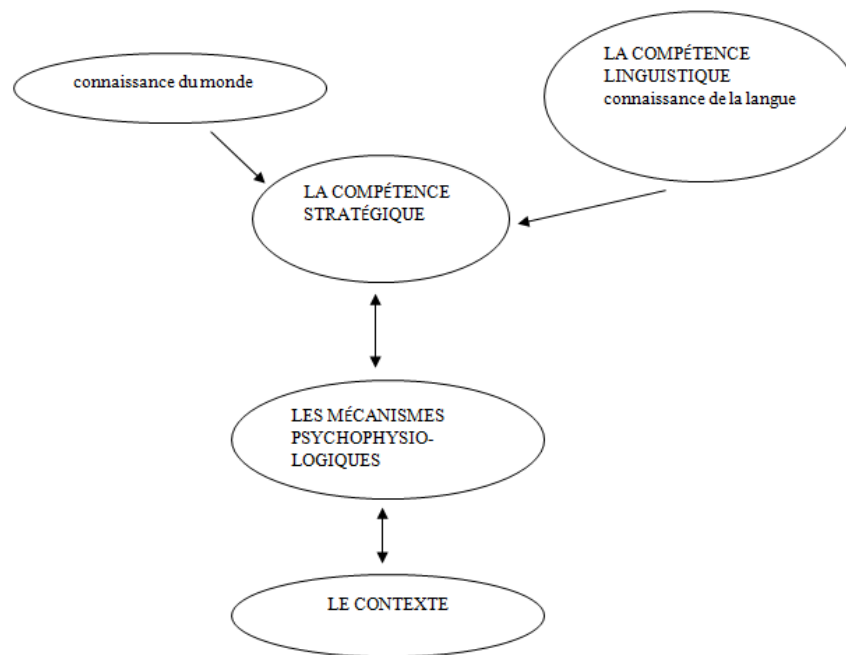


Figure 3. Approche synthétique de la compétence langagière. (Bachman 1990 : 85).

Selon Bachman (1990 : 84-86), la compétence linguistique comprend « des éléments de connaissance spécifiques utilisés dans la communication ». Il divise la compétence linguistique en deux sous-catégories : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique. La compétence organisationnelle fait référence à la capacité de contrôler la structure de la langue afin de produire ou de reconnaître des phrases grammaticalement correctes, de comprendre le contenu de ces phrases et de savoir les ordonner pour construire des textes (*id.*, p.87). La compétence pragmatique, en revanche, fait allusion aux compétences dites illocutoire et sociolinguistique. La compétence illocutoire se réfère à la connaissance des conventions pragmatiques afin de pouvoir s'exprimer d'une manière acceptable tandis que la compétence sociolinguistique comprend la connaissance des conventions sociolinguistiques afin de pouvoir s'exprimer d'une manière acceptable dans un contexte donné (*id.*, p.90).

Bachman (1990 : 84) utilise la notion de compétence stratégique afin de décrire la capacité mentale nécessaire pour réaliser les composantes de la compétence linguistique dans des situations de communication contextualisées. La compétence stratégique est donc une compétence qui unit la compétence linguistique d'un locuteur au contexte dans lequel la communication a lieu (*id.*, p.107). En ce qui concerne les mécanismes psychophysiologiques, il s'agit du processus neurologique et physiologique impliqué dans les réalisations linguistiques (*id.*, p.84). Ces mécanismes indiquent la voie (orale/écrite)



et le mode (réceptif/productif) de communication : dans l'usage réceptif de la langue, la compétence auditive et la compétence visuelle sont employées tandis que dans l'usage productif de la langue, on emploie la compétence neuromusculaire (*id.*, p.108).

## 2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL), résultat d'un travail mené depuis 1991, est un modèle de compétence langagière utilisé pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes (le CECRL 2000 : 10-12). Ce modèle introduit à la compétence langagière une perspective actionnelle en représentant l'apprenant d'une langue comme un acteur social (*id.*, p.14) :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (le CECRL 2000 : 14)

L'objectif de la présente section est de synthétiser la conception du CECRL de la compétence langagière. Nous présenterons aussi les descripteurs de cette compétence langagière, les niveaux communs de référence, qui ont été définies par le CECRL (2000 : 23).

### 2.2.1. Définition de la compétence langagière<sup>10</sup>

Le CECRL (2000 : 81) divise les compétences d'un apprenant de langue en deux sous-catégories qui sont les *compétences générales* et les *compétences communicatives langagières*.

---

<sup>10</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), chapitre 5

### 2.2.1.1. Les compétences générales

Selon le CECRL (2000 : 81-82), les compétences générales d'un apprenant comprennent quatre catégories qui sont appelées le *savoir*, les *aptitudes et savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre*. Toutes ces capacités ont une influence sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (*ibid.*).

Le *savoir* renvoie à la connaissance du monde, au savoir socioculturel et à la prise de conscience interculturelle d'un apprenant (le CECRL 2000 : 82-83). Dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, il faut tenir compte du niveau de culture générale que l'apprenant est censé avoir et de la culture nouvelle qu'il doit assimiler durant l'apprentissage (*ibid.*). L'apprenant devrait aussi apprendre à connaître les caractéristiques de la société cible et comprendre quels sont les traits distinctifs entre sa culture d'origine et la culture étrangère (*ibid.*).

Les *aptitudes et savoir-faire* font allusion aux aptitudes pratiques qui comprennent la capacité de se débrouiller dans la vie quotidienne, dans la vie professionnelle et lors des loisirs en langue cible (le CECRL 2000 : 84). Il s'agit aussi de savoir se conduire d'une manière convenable à la culture cible (*ibid.*). Les aptitudes et savoir-faire interculturels exigent donc une aptitude à lier la culture d'origine et la culture cible (*ibid.*).

Par le *savoir-être*, en revanche, on entend les facteurs personnels d'un apprenant (le CECRL 2000 : 84-85). Il y a des traits qui facilitent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et des traits qui l'entravent (*ibid.*). Le but est de développer « une personnalité interculturelle » pour faciliter l'interaction sociale avec des personnes d'origine étrangère (*ibid.*).

Dans le *savoir-apprendre* figurent les capacités qui facilitent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, comme la capacité d'être conscient de la langue et de la communication, les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques (le CECRL 2000 : 85-86). Si l'apprenant comprend comment une langue s'organise, comment elle est utilisée et comment est le système phonétique de cette langue, l'apprentissage devient plus facile (*ibid.*). La capacité de rendre les stratégies d'étude plus efficaces et d'intensifier les situations d'apprentissage est aussi un facteur qui contribue à l'apprentissage d'une nouvelle langue (*ibid.*).

### **2.2.1.2. Les compétences communicatives langagières**

D'après le CECRL (2000 : 86), les compétences communicatives d'un apprenant comprennent les compétences générales présentées plus haut ainsi que les compétences langagières qui, à leur tour, peuvent être divisées en trois sous-catégories. Les composantes des compétences communicatives langagières sont les *compétences linguistiques*, la *compétence sociolinguistique* et la *compétence pragmatique* (*ibid.*).

#### ***Les compétences linguistiques***

Comme les modèles de Van Ek, Canale et Swain et Bachman nous l'ont démontré, il existe plusieurs manières de définir la notion de compétences linguistiques. Le CECRL (2000 : 87) a choisi de distinguer *la compétence lexicale*, *la compétence grammaticale*, *la compétence sémantique*, *la compétence phonologique*, *la compétence orthographique* et *la compétence orthoépique*.

Sous la compétence lexicale sont regroupés la maîtrise des expressions toutes faites, des locutions figées, des mots isolés et des éléments grammaticaux tandis que la compétence grammaticale réfère à la connaissance des ressources grammaticales et à l'aptitude à les mettre en pratique (le CECRL 2000 : 87-89). Il ne s'agit donc pas d'apprendre les principes grammaticaux par cœur mais de savoir les appliquer dans des situations de communication (*id.*, p.89).

Toutes les langues sont des systèmes doublement articulés basés sur une organisation de la forme et une organisation du sens (le CECRL 2000 : 91). La compétence sémantique, la maîtrise de l'organisation du sens, est le point central de la communication. Ceci étant, les apprenants de langue doivent acquérir aussi bien les formes de la langue que leur sens (*ibid.*).

Selon la façon de voir du CECRL (2000 : 91-92), par la compétence phonologique, on comprend la capacité de percevoir et de produire par exemple des phonèmes, des allophones et des traits distinctifs. La prosodie de la phrase (l'accentuation, l'intonation, l'assimilation etc.) peut aussi être regroupée sous la notion de la compétence phonologique (*ibid.*).

Par contre, la compétence orthographique est liée à la connaissance des systèmes d'écriture et implique une aptitude de percevoir et de produire l'orthographe correcte des mots, savoir utiliser des signes de ponctuation et des caractères logographiques et comprendre des conventions typographiques (le CECRL 2000 : 92). La compétence orthoépique signifie la capacité de produire une prononciation correcte à partir d'un texte écrit (*ibid.*).

### ***La compétence sociolinguistique***

Le CECRL (2000 : 93) considère la langue comme un phénomène social. Ainsi, pour pouvoir se débrouiller dans une langue étrangère, il faut maîtriser les conventions socioculturelles de la langue en question (*ibid.*). Parmi ces conventions se distinguent des traits tels que les marqueurs des relations sociales comme l'usage et le choix des salutations, des formes d'adresse et des exclamations, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, c'est-à-dire les proverbes et les expressions idiomatiques et familières, les différences de registre, le dialecte et l'accent (*id.*, p. 93-94). Il s'agit des phénomènes qui varient d'une culture à l'autre (*id.*, p. 93). Ceci étant, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, un langage assez neutre est préféré (*id.*, p.94). La compétence sociolinguistique se développe avec le temps (*id.*, p.94). Le développement d'aptitudes interculturelles réduit les stéréotypes et contribue au développement de la compétence sociolinguistique (*id.*, p. 95).

### ***La compétence pragmatique***

D'après le CECRL (2000 : 96), la compétence pragmatique peut être divisée en *compétence discursive*, *compétence fonctionnelle* et *compétence de conception schématique*.

La compétence discursive fait allusion à la capacité de classer les éléments des phrases pour en construire des ensembles cohérents (le CECRL 2000 : 96). Il faut donc, par exemple, savoir distinguer le thème du rhème, l'information donnée de l'information nouvelle et la cause de la conséquence (*ibid.*). Il s'agit aussi de gérer et de structurer le discours pour le rendre le plus efficace et le plus compréhensible que possible (*ibid.*). La compétence discursive couvre aussi la capacité à structurer des textes : les locuteurs d'une langue devront savoir comment structurer et construire, par exemple, des

descriptions, des narrations et des arguments (*ibid.*). Il est aussi question de savoir mettre les textes en page et en paragraphes (*ibid.*).

Par contre, la compétence fonctionnelle renvoie à la capacité d'utiliser du discours oral et des textes écrits dans des situations de communication fonctionnelles particulières comme, par exemple, en donnant des informations, en exprimant des attitudes ou en établissant des relations sociales (le CECRL 2000 : 98). Il s'agit de savoir formuler sa pensée, poursuivre la pensée des autres et pouvoir sortir d'une impasse (*ibid.*).

Par la compétence de conception schématique le CECRL (2000 : 99) comprend l'aptitude à segmenter les messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. Le Threshold level (1975 : 26) donne un exemple d'un schéma, c'est-à-dire d'un modèle d'interaction sociale, pour l'achat de marchandises ou de services. Le schéma est divisé de la manière suivante :

1. Se rendre à l'endroit de la transaction
2. Établir le contact
3. Choisir la marchandise/le service
4. Échanger les marchandises contre un paiement
5. Prendre congé

Les schémas interactionnels et transactionnels recouvrent donc les différentes tâches communicatives impliquées dans des situations de communication (le CECRL 2000 : 99).

## 2.2.2. Les Niveaux communs de référence : descripteurs de la compétence langagière<sup>11</sup>

Comme nous venons de le constater au début de ce chapitre, le Cadre européen commun de référence pour les langues a été influencé par le Threshold Level, un travail antérieur du Conseil de l'Europe<sup>12</sup>. Ainsi, les niveaux communs de référence, les descripteurs de la compétence langagière du CECRL, reflètent dans une certaine mesure les niveaux déjà établis par Van Ek (le CECRL 2000 : 24-25). Il s'agit d'un cadre de référence en six niveaux (*ibid.*). Le tableau suivant présente ces niveaux et illustre leur correspondance avec les niveaux proposés par Van Ek.

Le cadre de référence en six niveaux	
<b>1. Le Niveau introductif ou découverte</b>	<i>Breakthrough</i>
<b>2. Le Niveau intermédiaire ou de survie</b>	<i>Waystage</i>
<b>3. Le Niveau seuil</b>	<i>Threshold</i>
<b>4. Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant</b>	<i>Vantage</i>
<b>5. Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective</b>	---
<b>6. La Maîtrise</b>	---

Tableau 1 : Le cadre de référence en six niveaux. (le CECRL 2000 : 24-25)

---

<sup>11</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), chapitre 3

<sup>12</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493). p.2

Les six niveaux ci-dessus représentent en fait des niveaux supérieurs ou inférieurs à un niveau de base, à un niveau intermédiaire et à un niveau avancé (le CECRL 2000 : 25). Ainsi, les niveaux de référence ont été réduits en trois niveaux généraux (*ibid.*). Comme les titres des niveaux proposés par Van Ek ont été difficiles à traduire, les niveaux généraux ont été appelés A, B et C (*ibid.*). Ces niveaux sont présentés sous la forme d'une arborescence illustrée par la figure suivante reprise du Cadre européen commun de référence pour les langues (2000 : 25).

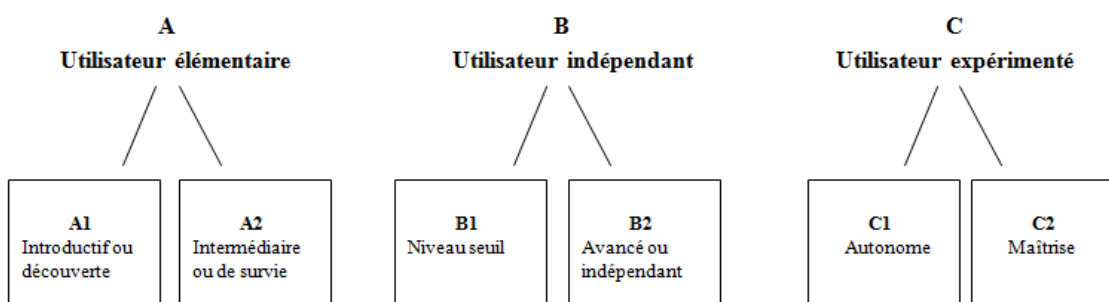


Figure 4. Les niveaux généraux. (le CECRL 2000 : 25).

Le niveau le plus élémentaire est le niveau A1 (le CECRL 2000 : 30). Néanmoins, déjà avant d'avoir atteint ce niveau, les locuteurs peuvent avoir des capacités utiles pour les débutants comme, par exemple, savoir saluer, dire et demander la date, le jour et l'heure et remplir un formulaire simple (*ibid.*). Le niveau A2 correspond au niveau *Waystage* (*id.*, p. 32). À ce niveau il y a plus de descripteurs indiquant les rapports sociaux comme « utilise des formes quotidiennes de politesse et de l'adresse » ou « mène à bien un échange très court » (*ibid.*). C'est au niveau A2 que l'on trouvera aussi une simplification des spécifications transactionnelles, des capacités nécessaires pour les adultes qui vivent à l'étranger, semblables au Niveau seuil (*ibid.*). Au niveau A2, le locuteur doit, entre autres, savoir se renseigner sur un voyage, utiliser les transports en commun et demander son chemin et l'indiquer (*ibid.*).

Le niveau B1 du CECRL (2000 : 32-33) équivaut aux spécifications du Niveau seuil destinées à ceux qui voyagent à l'étranger. Les traits illustrant le mieux ce niveau sont la capacité à maintenir une interaction et faire passer son message dans des situations différentes et la capacité à sortir des problèmes de la vie quotidienne (*ibid.*). Il s'agit, par exemple, de l'aptitude à se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ou de prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (*ibid.*). Le niveau B2 correspond au niveau *Vantage* (*ibid.*). Les

spécifications de ce niveau diffèrent de ceux des niveaux précédents (*ibid.*). Au niveau B2 une argumentation efficace est soulignée (*ibid.*). À ce niveau, l'apprenant peut déjà « faire mieux que se débrouiller dans le discours social » (*ibid.*). Ici, la conscience de la langue de l'apprenant passe aussi à un niveau supérieur (*ibid.*). L'apprenant est, par exemple, censé « corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'il en prend conscience » (*ibid.*).

Au niveau C1, une communication aisée et spontanée est exigée (le CECRL 2000 : 33). À ce niveau, l'accent est mis sur l'aisance de la communication (*ibid.*). L'apprenant doit, entre autres, savoir « produire un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation bien maîtrisée des structures, des connecteurs et des articulateurs » (*ibid.*). Malgré sa dénomination, le niveau C2 intitulé « Maîtrise » ne renvoie quand-même pas à la compétence langagière d'un locuteur natif ou presque natif (*id.*, p. 34). Ce niveau fait allusion à la précision, à l'adéquation et à l'aisance de la langue d'un apprenant de haut niveau (*ibid.*). Au niveau C2, on demande à l'apprenant d'avoir, par exemple, « une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations » (*ibid.*).

L'avantage d'un système arborescent souple est le fait qu'il peut aussi être divisé en niveaux plus étroits, comme A1.1 ou A2+, ce qui permet aux institutions différentes de fixer les niveaux de référence qui leur conviennent le mieux (le CECRL 2000 : 31). La figure suivante met en avant la flexibilité des niveaux .

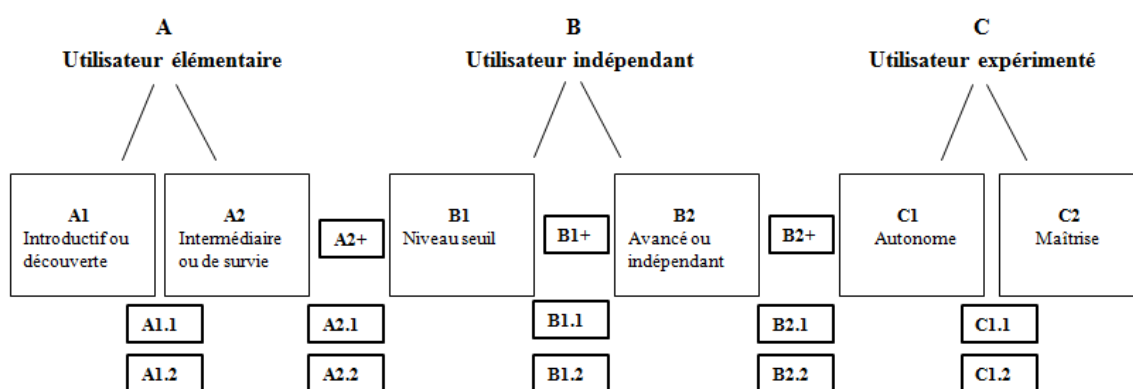


Figure 5. Les niveaux étroits (le CECRL 2000 : 31-32).



Les niveaux communs de référence (A1-C2) sont le fondement des échelles de descripteurs de compétence langagière (le CECRL 2000 : 35). Il existe trois types d'échelles : celles destinées aux utilisateurs du CECRL, celles adressées aux examinateurs et celles centrées sur les concepteurs des tests de langue (*ibid.*). Les échelles destinées aux utilisateurs du CECRL ont pour but de décrire d'une manière positive ce que l'apprenant est capable de faire à un certain niveau tandis que l'objectif des échelles centrées sur les examinateurs est de guider la notation (*ibid.*). Par la notation, on entend ici « l'évaluation sommative d'une performance donnée » (*ibid.*). En ce qui concerne les échelles destinées aux concepteurs de tests de langue, il s'agit des échelles qui ont pour but d'adapter la conception de tests de langue aux niveaux convenables (*id.*, p. 35-36). Comme les échelles centrées sur l'utilisateur, ces échelles définissent ce que l'apprenant sait faire à un niveau donné (*ibid.*). L'utilisation d'une échelle destinée à une des fonctions présentées ci-dessus pour d'autres fonctions peut poser des problèmes (*id.*, p.35). Dans la présente étude, nous avons profité des différentes échelles. Nous préciserons dans les chapitres 4 et 5 quelles sont les échelles utilisées dans notre travail.

### 3. Évaluation de la compétence langagière

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur la problématique de l'évaluation de la compétence langagière. Notre décision d'entamer cette section avec le point de vue du Cadre européen commun de référence pour les langues est motivée par le fait que la définition de la compétence langagière que nous suivons dans notre travail est celle proposée par le cadre de référence. Ainsi, même s'il existe plusieurs œuvres traitant la thématique de l'évaluation, il nous semble de toute façon justifié de définir les pierres angulaires de l'évaluation selon ce que propose le CECRL.

Après cela, nous allons présenter quelques modèles d'évaluation de la compétence langagière différents. Nous commencerons par la présentation d'un outil créé par le Conseil de l'Europe appelé *le Portfolio européen des langues*. Ensuite, nous passerons au système des épreuves de langue du baccalauréat en Finlande avec une concentration sur l'épreuve de français. Pour finir, nous introduirons un concept novateur appelé LangPerform qui a rendu possible le développement de notre test de langue. Le processus d'élaboration du test sous ce concept sera décrit en détail dans le chapitre 4.

#### 3.1. Le cadre de référence : une ressource pour l'évaluation de la compétence langagière<sup>13</sup>

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000 : 135) utilise le terme d'évaluation pour toute « mise en œuvre de la compétence langagière ». Ceci étant, aussi bien les tests de langue que l'évaluation continue ou l'observation informelle de l'enseignant peuvent être groupés sous la notion d'évaluation (*ibid.*). Le présent sous-chapitre a pour objectif d'éclaircir l'importance du cadre de référence pour notre étude. Il s'agit d'une ressource pour l'évaluation sur laquelle notre test de langue est fondé. Nous faisons d'abord une synthèse de quelques qualités essentielles pour toute évaluation définies par le CECRL. Ensuite, nous synthétiserons, toujours selon les définitions du CECRL, quelques types d'évaluation fondamentaux. Finalement, nous présenterons un outil d'évaluation du Conseil de l'Europe, *le Portfolio européen des langues*, qui reflète parfaitement la conception de la compétence langagière du CECRL.

---

<sup>13</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), chapitre 9

### 3.1.1. Trois concepts fondamentaux : la validité, la fidélité et la faisabilité<sup>14</sup>

Selon le CECRL (2000 : 135), les concepts clés de l'évaluation sont la validité, la fidélité et la faisabilité. La validité est une notion particulièrement proche du cadre de référence : un test ou une procédure d'évaluation est valide si, dans un contexte donné, il mesure exactement ce qu'il prétend mesurer et si l'information obtenue représente avec exactitude la compétence des candidats (*ibid.*).

La fiabilité est une condition nécessaire mais pas suffisante pour la validité (Eurooppalainen Viitekehys 2008 : 243). Dans le fond, la fiabilité indique seulement dans quelle mesure l'ordre de préférence des candidats reste le même pendant deux exécutions différentes de la même épreuve (*ibid.*). Une épreuve ou un test en soi n'est donc pas fiable : la fiabilité renvoie en premier lieu à la logique de l'évaluation (le CECRL 2000 : 135). Dans la pratique, c'est « l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme » qui est plus importante que la fiabilité (*ibid.*). La précision de l'évaluation en termes de réussite/échec ou de niveau du cadre de référence dépend de la validité des critères utilisés (*ibid.*).

La corrélation entre deux tests mesurant les mêmes capacités est appelée la validité convergente (le CECRL 2000 : 135). Il s'agit d'une notion étroitement liée à la fiabilité parce que les tests non fiables ne corrèlent pas (*id.*, p. 135-136). Néanmoins, ce qui est encore plus important, c'est la correspondance des tests concernant l'objet de l'évaluation et l'interprétation de la performance (*id.*, p. 136). Le CECRL (2000 : 136) sert à examiner ce qui est évalué, comment la performance est interprétée et comment on peut comparer les différents systèmes de qualification.

La troisième qualité pour l'évaluation de la performance, la faisabilité, réfère à la réalisation en pratique d'un test ou d'une épreuve de langue (le CECRL 2000 : 136). Les examinateurs travaillent souvent sous pression : l'échantillon de performances et les catégories utilisées comme critères sont limités (*ibid.*). Ainsi, le choix des catégories appropriées est primordial (*ibid.*). Selon le CECRL (2000 : 145), le nombre de catégories manipulable est de quatre ou cinq catégories et la limite supérieure absolue

---

<sup>14</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), chapitre 9

est de sept catégories. Nous précisons dans le chapitre 5 quelles sont les catégories utilisées pour l'évaluation de notre test de langue.

### **3.1.2. Un aperçu des différents types d'évaluation<sup>15</sup>**

Comme nous venons de le constater plus haut, l'évaluation est une notion relativement vaste. Dans cette section, nous faisons un tour d'horizon des différents types d'évaluation. Il s'agit des concepts généraux définis par plusieurs auteurs. Comme nous insistons toujours sur l'importance du CECRL pour notre travail, nous suivons les définitions données dans le cadre de référence. L'étendue de cette étude étant prise en compte, nous nous contentons de parcourir ici seulement les types d'évaluation pertinents pour notre travail.

#### ***Évaluation du savoir vs. Évaluation de la capacité***

En évaluant le savoir, l'accent est mis sur certains objectifs spécifiques (le CECRL 2000 : 139). Il s'agit d'un type d'évaluation lié au contenu de l'enseignement : l'objectif de l'évaluation est ce que les apprenants ont appris pendant une période déterminée (*ibid.*). L'évaluation peut se porter aussi sur le manuel ou le cours en général et se fait d'un point de vue interne (*ibid.*). L'évaluation de la capacité, en revanche, renvoie à l'évaluation de ce que l'apprenant est capable de faire dans les situations de communication de la vie réelle (*ibid.*). En évaluant la capacité, le point de vue est donc externe (*ibid.*).

Comme les enseignants souhaitent obtenir un retour sur leur enseignement, il est naturel qu'ils s'intéressent plutôt à l'évaluation du savoir tandis que les employeurs, les autorités scolaires et les apprenants adultes préfèrent l'évaluation de la capacité (le CECRL 2000 : 139). Idéalement, si l'on suit l'approche communicative et si le contenu du cours est lié à l'utilisation de la langue en situation réelle, l'évaluation du savoir ne diffère pas beaucoup de l'évaluation de la capacité (*ibid.*).

---

<sup>15</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), chapitre 9

### ***Évaluation normative vs. Évaluation critériée***

D'après le CECRL (2000 : 140), l'évaluation normative signifie de mettre les apprenants par ordre de préférence à l'égard des autres. L'évaluation critériée est une réaction contre l'évaluation normative : il s'agit d'un type d'évaluation qui se base seulement sur la capacité de l'apprenant en question, la performance des autres apprenants étant omise (*ibid.*).

L'évaluation normative peut être liée, par exemple, à la classification des apprenants d'une classe scolaire ou à un groupe d'apprenants passant un test (le CECRL 2000 : 140). Dans le dernier cas, il est possible de manipuler les points obtenus de l'examen de manière que chaque fois que le test est passé, le même pourcentage d'apprenants obtienne une certaine note, quelle que soit la difficulté du test ou le niveau des apprenants (*ibid.*). Les épreuves du baccalauréat finlandais sont fondées sur l'évaluation normative.

L'évaluation critériée exige la composition d'un continuum de capacités verticale et une série de domaines pertinents horizontale (le CECRL 2000 : 140). Les résultats individuels d'un test peuvent être proportionnés à ces critères au cas où les domaines pertinents pour le test et les points de césure, c'est-à-dire la note exigée pour une correspondance avec un niveau de compétence, soient bien définies (*ibid.*).

### ***Évaluation continue vs. Évaluation ponctuelle***

L'évaluation continue porte sur les performances, les travaux et les projets effectués pendant le cours (le CECRL 2000 : 140). C'est un type d'évaluation fait par le professeur où parfois aussi par l'apprenant-même (*ibid.*). La note finale du cours reflète donc tout le travail fait pendant ce cours (*ibid.*). L'évaluation ponctuelle, en revanche, veut dire que les notes se basent sur une évaluation effectuée à une date donnée (*ibid.*).

Les deux types d'évaluation ont leurs avantages et leurs défauts. L'évaluation ponctuelle contrôle si les apprenants maîtrisent encore les notions apprises antérieurement (le CECRL 2000 : 141). Néanmoins, un tel type d'évaluation peut être traumatisant et favoriser certains apprenants (*ibid.*). L'évaluation continue prend mieux en compte la créativité et les aptitudes différentes des apprenants (*ibid.*). Par contre, une évaluation continue réussie dépend beaucoup de l'objectivité de l'enseignant (*ibid.*).

### ***Évaluation de la performance vs. Évaluation des connaissances***

L'évaluation de la performance exige une production de discours oral ou écrit (le CECRL 2000 : 142). L'évaluation des connaissances, en revanche, demande que l'apprenant démontre l'étendue de sa connaissance de la langue en répondant à des questions différentes (*ibid.*). Malheureusement, comme la compétence langagière apparaît seulement en utilisant la langue dans des situations de la vie réelle, il n'est pas possible de tester la compétence langagière directement (*ibid.*). L'évaluation doit donc se fonder sur un ensemble de performances sur la base desquelles il faut essayer de faire des généralisations sur la compétence (*ibid.*).

### ***Évaluation subjective vs. Évaluation objective***

En gros, l'évaluation subjective se fonde sur le jugement de l'examineur tandis que l'évaluation objective élimine toute subjectivité (le CECRL 2000 : 142). Généralement, l'évaluation subjective renvoie à l'évaluation de la qualité de la performance (*ibid.*). L'évaluation objective, en revanche, fait normalement allusion à l'utilisation d'un test indirect, comme par exemple un questionnaire à choix multiples, dans lequel pour chaque question, il y a seulement une réponse correcte (*ibid.*). En réalité, comme tout processus d'évaluation est basé sur la réflexion et les décisions prises par l'examineur, l'objectivité des tests dits objectifs est dans une certaine mesure exagérée (*ibid.*).

Néanmoins, toute évaluation devrait être aussi objective que possible (le CECRL 2000 : 142). La subjectivité de l'évaluation peut être réduite et la validité et la fiabilité augmentées par le développement de la spécification du contenu de l'évaluation et l'utilisation de la négociation ou des jugements collectifs en sélectionnant le contenu et en notant les performances (*id.*, p. 143). L'adoption de procédures normalisées concernant l'organisation des tests et la composition de grilles de correction précises ainsi que l'exigence de jugements multiples, l'analyse de différents facteurs et la mise en place d'une double correction ou une correction automatique peuvent aussi augmenter la validité et la fidélité de l'évaluation (*ibid.*). La formation des évaluateurs à l'utilisation des barèmes de correction et la vérification de la qualité de l'évaluation en analysant les résultats sont aussi des facteurs d'une grande importance (*ibid.*).

### ***Évaluation mutuelle vs. Auto-évaluation***

Par l'évaluation mutuelle on entend l'évaluation faite par l'enseignant, l'examineur ou un autre apprenant (le CECRL 2000 : 144). L'auto-évaluation est l'évaluation de soi-même, de sa propre compétence (*ibid.*). Selon les recherches, en tant que complément pour l'évaluation de l'enseignant, l'auto-évaluation peut s'avérer efficace à moins qu'il ne s'agisse d'un enjeu trop important comme, par exemple, le fait d'être reçu ou pas (*id.*, p. 144-145). De plus, l'auto-évaluation sert à motiver l'apprenant et l'aide à identifier ses qualités et faiblesses en tant qu'apprenant (*id.*, p. 145).

### **3.1.3. Le Portfolio européen des langues**

Le Portfolio européen des langues (le PEL), lancé en 1991, est un outil pédagogique et administratif du Conseil de l'Europe lié au Cadre européen commun de référence pour les langues (Kohonen 2005 : 11). Il s'agit d'un « instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une langue, que ce soit dans un cadre scolaire ou extrascolaire, de consigner les résultats de leur apprentissage et leurs expériences culturelles, et d'y réfléchir »<sup>16</sup>.

La fonction pédagogique du PEL est de soutenir les études d'un apprenant de langue (Kohonen 2005 : 10-11). Ainsi, l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une façon responsable sont des caractéristiques du PEL (*ibid.*). Le but du PEL est de développer les capacités sociales, les stratégies d'apprentissage et les aptitudes culturelles de l'apprenant (*ibid.*). De plus, les principes du PEL et leurs réalisations aident le travail pédagogique des enseignants (*id.*, p. 11). Il ne s'agit pourtant pas seulement d'un outil pédagogique : le PEL sert aussi à rapporter, c'est-à-dire à documenter et à faire preuve de la compétence langagière d'un apprenant de langue (Kaikkonen et Kohonen 2000 : 67). Grâce au cadre de référence en six niveaux (A1-C2), la compétence de l'apprenant peut être évaluée d'une manière uniforme et comparable à l'échelle internationale (Kohonen 2005 : 11).

Le PEL consiste en trois parties différentes qui sont *le passeport de langues*, *la biographie langagière* et *le dossier* (Kaikkonen et Kohonen 2000 : 66). Le passeport de langues est une auto-évaluation basée sur les niveaux de référence du CECRL qui

---

<sup>16</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default_FR.asp)

résume l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant (Kohonen 2005 : 12). La biographie langagière, par contre, sert à se connaître en tant qu'apprenant de langue (*ibid.*). C'est aussi une manière d'analyser ses études et d'évaluer le progrès de ses connaissances linguistiques (*ibid.*). Dans le dossier, l'apprenant peut conserver ses diplômes de langue et ses travaux (*ibid.*). Les Finlandais ont décidé de diviser le dossier en deux parties<sup>17</sup>. La première partie soutient la fonction pédagogique du PEL (*ibid.*). Il s'agit d'un cahier d'exercices et/ou des fichiers contenant les exercices faits pendant un cours (*ibid.*). La deuxième partie est destinée à la conservation des diplômes de langue et des travaux que l'apprenant a sélectionné lui-même (*ibid.*). Le contenu de ce dossier peut varier selon les objectifs : il peut servir, par exemple, à l'évaluation de la compétence langagière, au passage d'une école à l'autre ou aux intentions de la vie professionnelle (*ibid.*).

### **3.2. Les épreuves de langue du baccalauréat en Finlande**

Le baccalauréat finlandais est organisé depuis 1852. Tout d'abord, il a rempli la fonction d'un examen d'entrée à l'université d'Helsinki. Actuellement, le titre de bachelier est la condition pour les études dans le cadre de l'enseignement supérieur<sup>18</sup>.

L'importance du baccalauréat en Finlande est donc incontestable. L'objectif de la présente section est d'éclaircir le système du baccalauréat en Finlande. Pour commencer, nous donnerons une idée générale de ce système. Ensuite, nous présenterons plus en détail l'épreuve de français du baccalauréat. Finalement, nous consacrerons le sous-chapitre 3.2.3. à une critique des épreuves de langue au baccalauréat finlandais.

---

<sup>17</sup> En Finlande ces deux parties du dossier (« työkansio » en finnois) sont appelées « oppimiskansio » et « näytekansio ».

<sup>18</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>



### **3.2.1. Le baccalauréat en Finlande<sup>19</sup>**

La Commission du baccalauréat s'occupe de la direction, de l'organisation et de la mise en œuvre de l'examen. L'examen est organisé en même temps dans tous les lycées. Chaque année, deux sessions, l'une au printemps et l'autre en automne, sont proposées. L'examen contient des épreuves obligatoires et des épreuves facultatives. L'épreuve de la langue maternelle est obligatoire pour tout le monde. Le nombre minimum d'épreuves auxquelles il faut participer étant de quatre, le candidat peut choisir les autres examens entre la seconde langue nationale (le suédois, le finnois, ou le sámi), une langue étrangère, les mathématiques et une des disciplines suivantes : la religion luthérienne, la religion orthodoxe, l'éthique, la philosophie, la psychologie, l'histoire, l'instruction civique, la physique, la chimie, la biologie, la géographie et l'éducation à la santé. En plus, le candidat a aussi la possibilité de participer selon son choix à une ou à plusieurs épreuves facultatives.

Il existe deux niveaux de difficulté pour les épreuves des mathématiques, de la seconde langue nationale et des langues étrangères. En ce qui concerne les mathématiques et les langues étrangères, le premier niveau est fondé sur le programme d'études courtes et le second niveau sur le programme d'études longues. Les niveaux pour la seconde langue nationale correspondent au programme d'études moyennes et au programme d'études longues. Le candidat a le droit de choisir le niveau des épreuves sans tenir compte du programme étudié au lycée.

Quand le candidat a réussi à passer toutes les épreuves obligatoires, il obtient le diplôme de bachelier dans lequel sont indiquées toutes les épreuves obligatoires et facultatives, leurs niveaux et les mentions obtenues. Les mentions sont réparties selon la courbe gaussienne. Ainsi, la répartition reste pratiquement la même d'une année à l'autre. Le tableau suivant illustre les mentions et leurs répartitions approximatives.

---

<sup>19</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>

<b>laudatur</b>	<b>(L)</b>	5 %
<b>eximia cum laude approbatur</b>	<b>(E)</b>	15 %
<b>magna cum laude approbatur</b>	<b>(M)</b>	20 %
<b>cum laude approbatur</b>	<b>(C)</b>	24%
<b>lubenter approbatur</b>	<b>(B)</b>	20 %
<b>approbatur</b>	<b>(A)</b>	11 %
<b>improbatur</b>	<b>(I)</b>	5 %

Tableau 2. Les mentions et leurs répartitions approximatives.<sup>20</sup>

### 3.2.2. L'épreuve de français au baccalauréat<sup>21</sup>

Il existe deux niveaux de difficulté pour l'épreuve du français: celui basé sur le programme d'études longues (le programme A<sup>22</sup>) et celui basé sur le programme d'études courtes (le programme B3<sup>23</sup>). L'objectif des programmes A et B3 est que la connaissance de langue des candidats se situe sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues de la manière suivante :

	<b>Compréhension orale</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Expression écrite</b>
<b>Programme A</b>	B1.1 – B1.2	B1.1	B1.2	B1.1 – B1.2
<b>Programme B3</b>	A2.1 - A2.2	A2.1	A2.1 - A2.2	A1.3 - A2.1

Tableau 3. Les niveaux de référence objectifs.<sup>24</sup>

Les épreuves des langues étrangères au baccalauréat finlandais contiennent deux parties. La première partie consiste en une épreuve de compréhension orale qui dure approximativement une heure. Pendant la seconde session, les candidats participent à la

<sup>20</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>

<sup>21</sup> [http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet\\_maaraykset/Kielik\\_maar.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet_maaraykset/Kielik_maar.pdf)

<sup>22</sup> Ce programme d'études finlandais renvoie aux études entamées à l'école primaire.

<sup>23</sup> Ce programme d'études finlandais renvoie aux études entamées au lycée.

<sup>24</sup> [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), p. 100

partie écrite de l'épreuve qui contient des exercices de compréhension écrite, de grammaire, de vocabulaire et de production écrite. La durée de la partie écrite est limitée à six heures. Les épreuves de langue du baccalauréat ne testent pas la production orale.

Au total, le nombre de points des épreuves de langue est de 299. Le nombre de points de l'épreuve de compréhension orale est de 90. Les types d'exercices de l'épreuve de compréhension orale varient d'une session à l'autre. Elle peut contenir des questions à choix multiple, des questions ouvertes et/ou un résumé, le tout soit en finnois soit en français. En plus des types d'exercices mentionnés ci-dessus, la partie écrite, qui représente 209 points, peut aussi contenir des exercices de traduction (finnois-français ou français-finnois) ou un dialogue à compléter. La partie écrite contient aussi toujours de la production écrite sous la forme de messages courts ou d'une rédaction.

### **3.2.3. Critique**

Les épreuves de langue du baccalauréat finlandais sont des exemples-types de l'évaluation normative<sup>25</sup>. Il est clair que, comme toute forme d'évaluation, l'évaluation normative a aussi ses faiblesses. Ce sous-chapitre cherche à relever quelques défauts que nous considérons comme fondamentaux.

Pour commencer, le fait qu'à chaque session le même pourcentage d'apprenants obtienne une certaine mention, quelle que soit la difficulté du test ou le niveau des apprenants, nous semble problématique. En Finlande, le diplôme de bachelier a un grand poids dans la procédure de sélection des étudiants par les établissements de l'enseignement supérieur. Comment est-il possible d'assurer que les résultats du baccalauréat soient comparables d'une année à l'autre ?

De plus, à cause de l'évaluation normative des épreuves du baccalauréat, la situation des candidats qui participent aux épreuves peu communes, comme, par exemple, à celle du programme d'études longues du français, nous paraît quelque peu inégale. Comme exemple, comparons les statistiques des épreuves du programme d'études longues du français et celles de l'anglais lors de la session du printemps en 2011.

---

<sup>25</sup> Voir 3.1.2.

**Anglais : programme A**

Mention	L	E	M	C	B	A	I
<b>Nombre des candidats</b>	883	2708	3331	3980	3541	1792	255
<b>%</b>	5,35	16,42	24,14	24,14	21,47	10,87	1,55

Tableau 5. La division des mentions d'anglais numériquement et en pourcentage.<sup>26</sup>

**Français : programme A**

Mention	L	E	M	C	B	A	I
<b>Nombre des candidats</b>	23	63	81	68	54	24	3
<b>%</b>	7,82	19,94	25,63	21,52	17,09	7,59	0,95

Tableau 6. La division des mentions de français numériquement et en pourcentage

Voyons aussi les points minimums correspondant à chaque mention, toujours de la session du printemps en 2011:

Mention	L	E	M	C	B	A	I
<b>Anglais : programme A</b>	270 p.	250 p.	230 p.	204 p.	171 p.	130 p.	-
<b>Français : programme A</b>	285 p.	264 p.	243 p.	220 p.	188 p.	132 p.	-

Tableau 7. Comparaison des points minimums correspondants aux mentions.<sup>27</sup>

De ce qui précède, nous pouvons conclure que même si le pourcentage des candidats obtenant les meilleures mentions est plus grand dans l'épreuve du français que dans celle de l'anglais, la notation de l'épreuve du français reste beaucoup plus sévère. Ainsi,

<sup>26</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/tilastoja/kevat2011/>

<sup>27</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/pisterajat/kevat2011/>

en pratique, obtenir les meilleures mentions, qui sont naturellement les plus pertinentes quant à la procédure de sélection d'étudiants par les établissements de l'enseignement supérieur, est plus difficile dans la langue française que dans la langue anglaise bien qu'il s'agisse d'épreuves du même niveau de difficulté.

Le système des mentions en soi est également un peu compliqué. À l'heure actuelle, plusieurs Finlandais étudient ou travaillent en étranger. Ceci étant, ils ont besoin de démontrer leurs connaissances en langues étrangères. Les mentions nationales finlandaises du baccalauréat ne sont pas utilisables à l'étranger. Par exemple, la mention « magna cum laude approbatur », c'est-à-dire « accepté avec gratitude », est-elle informative à l'échelle européenne ? Les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues seraient-ils plus transparents ?

Les épreuves de langue du baccalauréat ne sont donc pas très bien liées à la politique linguistique européenne. Prenons comme exemple le Portfolio européen des langues. Nous basons notre réflexion sur deux expérimentations dans des lycées finlandais : l'une en langue allemande et l'autre en langue française. Il s'agit des expérimentations triennales effectuées dans deux lycées finlandais : à Nokia et à Joensuu (Kaikkonen et Kohonen 1998 : 76-77 ; Kohonen 2005 : 205). Dans les deux cas, les expériences de l'utilisation du portfolio ont été encourageantes. Néanmoins, la participation aux épreuves du baccalauréat a inquiété les étudiants des deux groupes (Kaikkonen et Kohonen 1998 : 101 ; Kohonen 2005 : 220-221). Comme nous l'avons déjà constaté, dans la pratique, les professeurs suivent souvent le principe d'enseigner ce qui est évalué. Ainsi, se préparer aux épreuves du baccalauréat, c'est-à-dire à un test sans largeur de vues, n'a pas contribué à l'utilisation d'un outil d'enseignement aussi étendu que le PEL (Kaikkonen et Kohonen 1998 : 101).

Anckar (*Tempus*, nro. 2, 2012, : 24) critique aussi le caractère unilatéral des types d'exercices dans l'épreuve de compréhension orale du baccalauréat. Selon elle, 977 candidats au baccalauréat sur 3706 ont deviné une/des réponse(s) aux questions à choix multiple de l'épreuve de compréhension orale, ce qui fait baisser la validité et la fidélité de l'épreuve (*id*, p. 24-25.).

La tendance à tester la connaissance en langue des candidats d'une manière relativement limitée nous conduit à penser au défaut des épreuves du baccalauréat que nous estimons le plus grave. Nous référons au fait que les épreuves du baccalauréat ne testent pas du tout l'expression orale, une compétence fondamentale pour la communication. Cette situation a été améliorée en 2010 par une disposition de la Direction de l'Éducation nationale finlandaise selon laquelle un des cours de langue volontaires du programme d'études moyennes et du programme d'études longues est devenu un cours d'expression orale<sup>28</sup>. La participation à ce cours rend possible aussi la participation à une épreuve d'expression orale volontaire. Malgré cette réforme, participer à un test d'expression orale n'est donc toujours pas obligatoire. De plus, la réforme n'affecte pas le programme d'études courtes des langues étrangères. En ce qui concerne les étudiants des programmes d'études courtes, il leur est quand même possible de participer à l'épreuve sans avoir assisté à un cours d'expression orale.

Pour finir, nous voudrions évoquer que la compétence langagière n'a pas un caractère stable. Tout de même, les mentions au baccalauréat finlandais sont valides pour toujours et les candidats peuvent refaire les épreuves une seule fois<sup>29</sup>. Par exemple, imaginons qu'un candidat au baccalauréat obtienne la mention « B » à l'épreuve du français. Puis, il déménage dans un pays francophone. Après quelques années, il revient en Finlande et souhaite entamer ses études dans un établissement de l'enseignement supérieur. Sa compétence langagière correspond-elle toujours à la mention « B »?

---

<sup>28</sup> [http://www.oph.fi/download/124430\\_Tiedote\\_49\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/124430_Tiedote_49_2010.pdf)

<sup>29</sup> <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>

### **3.3. Un concept novateur : LangPerform<sup>30</sup>**

Le concept LangPerform est une solution novatrice pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la compétence langagière. La méthode de LangPerform se base sur l'utilisation de simulations virtuelles adaptées aux objectifs spécifiques. Ces vidéos interactives ressemblent à un film : elles contiennent toujours un récit narratif soigneusement rédigé par les scénaristes. Le concept rend possible la pratique et le test de la compétence langagière dans des situations authentiques de la vie quotidienne sous forme des simulations virtuelles. Grâce à une application adaptée aux simulations, il est aussi possible d'évaluer les simulations en ligne. L'évaluation des simulations se base toujours sur un profilage personnalisé de la personne testée.

#### **3.3.1. LangPerform Education**

La solution LangPerform Education, comme tous les instruments du concept, s'appuie sur les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues et du Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un outil destiné au secteur de l'éducation qui consiste en trois éléments de base :

- 1) construction d'une biographie linguistique et profilage de l'usage de langue
- 2) simulation virtuelle adaptée aux besoins du locuteur
- 3) auto-évaluation en utilisant l'application virtuelle adaptée à la simulation en question

#### **3.3.2. LangPerform Business**

LangPerform Business est une solution adaptée aux besoins de la vie professionnelle. Toujours sous forme d'une simulation virtuelle, elle permet de pratiquer et de tester les compétences nécessaires dans différentes professions. Dans le secteur éducatif, la solution peut être aussi utilisée dans le recrutement en tant que démonstration de l'aptitude professionnelle.

---

<sup>30</sup> Haataja, Kim (2010). Das Konzept LangPerform. Entwicklund und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 183-199.

### **3.3.3. LangPerform Lab**

LangPerform Lab est un laboratoire virtuel destiné aux exigences de l'entraînement et l'évaluation des compétences communicatives langagières. Il s'agit d'un service international en ligne qui, en plus de soutenir l'utilisation et l'évaluation des simulations virtuelles, rend possible la réalisation des projets de recherche et de développement internationaux. Le point fort de LangPerform Lab est le fait que l'on peut en profiter n'importe où et n'importe quand.



## 4. Processus de développement d'un test de langue sous le concept LangPerform

Selon Milanovic (2002 : 4), le développement d'un test de langue est un processus cyclique. Dans ce chapitre, nous allons parcourir les différentes phases du développement de notre test de langue. Le développement commence par la perception du besoin d'un nouveau test (Milanovic 2002 : 4). Pendant la phase de planification et de conception d'un test, on détermine le public cible du test, ses principes fondamentaux et son contenu (*ibid.*). Ensuite, le test doit encore être élaboré, c'est-à-dire, prétesté, opérationnalisé et contrôlé (*ibid.*). La figure suivante illustre la nature cyclique du développement d'un test de langue.

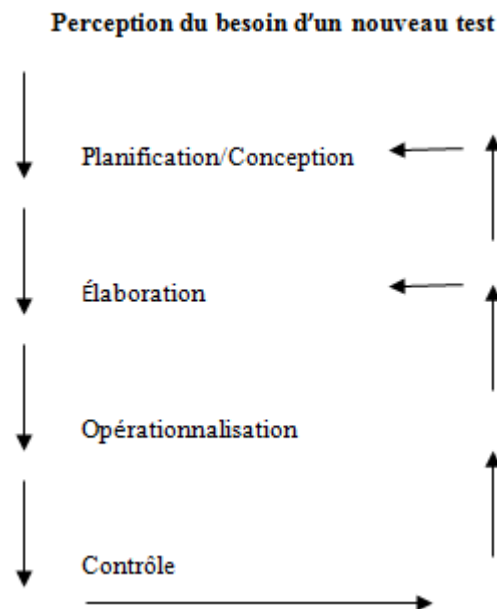


Figure 6. La nature cyclique de la conception d'un test de langue. (Milanovic 2002 : 4).

### 4.1. Perception du besoin d'un nouveau test

Comme nous l'avons constaté déjà plus haut, l'épreuve actuelle du baccalauréat finlandais ne correspond pas très bien aux exigences de la politique linguistique menée en Europe à l'heure actuelle. Ainsi, nous avons souhaité élaborer un test de langue qui permettrait une évaluation uniforme et comparable à l'échelle européenne en tenant compte de la compétence langagière dans sa totalité. Pour rendre possible une telle évaluation nous avons choisi de construire le test sous la forme d'une simulation virtuelle, en profitant du concept LangPerform.

Plusieurs faits justifient l'utilisation de ce concept novateur. Pour commencer, les solutions LangPerform se fondent sur la politique linguistique actuelle. Ainsi, il s'agit d'instruments utilisables internationalement. L'évaluation se base sur les niveaux de référence du CECRL ce qui, selon nous, permet de décrire la compétence langagière des apprenants d'une manière plus claire et diversifiée que les mentions utilisées actuellement au baccalauréat.

De plus, le concept profite de plusieurs types d'évaluation que nous considérons comme avantageux. Au lieu d'évaluer le savoir, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement, les solutions du concept évaluent la capacité en prêtant attention aux situations de communication de la vie réelle. Après tout, les langues étrangères sont apprises pour des besoins authentiques. La compétence langagière apparaît seulement en utilisant la langue dans les situations de la vie réelle. Les simulations virtuelles du concept ressemblent à des situations de communication réelles, ce qui permet d'évaluer d'une manière assez directe la performance au lieu des connaissances.

Le concept exclut aussi l'inégalité en évaluant les performances des apprenants des matières peu communes, comme le français. Au lieu de mettre les apprenants par ordre de préférence les uns à l'égard des autres sous forme d'une évaluation normative, le concept profite d'une évaluation critériée basée seulement sur la capacité de l'apprenant en question, la performance des autres apprenants étant omise. En outre, les solutions LangPerform rendent possible une auto-évaluation efficace. Grâce à l'application d'évaluation adaptable aux simulations, les apprenants ont la possibilité d'observer leurs performances et de les évaluer. L'application virtuelle d'évaluation rend aussi possible un nombre illimité d'évaluateurs ce qui augmente l'objectivité de l'évaluation et, en conséquence, la validité et la fiabilité du test.

## 4.2. Planification et conception

D'après Milanovic (2002 : 5), la planification d'un test de langue est une étape pendant laquelle on établit les principes fondamentaux du test pour qu'il soit approprié au public cible. La phase de conception est le moment pendant lequel il faut songer à la durée et au format du test et choisir quelles activités et opérations de communication sont testées, quels textes et supports sont utilisés dans le test et comment le test sera évalué<sup>31</sup>.

### 4.2.1. Les principes fondamentaux du test

Notre test étant destiné aux élèves de terminale au lycée, il a tout d'abord fallu fixer le niveau de difficulté de langue. L'objectif du programme B3 (le programme d'études courtes) est que la connaissance de langue des candidats au baccalauréat se situe sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues de la manière suivante :

	<b>Compréhension orale</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Expression écrite</b>
<b>Programme B3</b>	A2.1 - A2.2	A2.1	A2.1 - A2.2	A1.3 - A2.1

Tableau 3. Les niveaux de référence objectifs.<sup>32</sup>

Ainsi, nous avons choisi de baser le degré de difficulté de notre test sur ces niveaux-là.

Après avoir déterminé le niveau du test, nous avons réfléchi à sa thématique. Nous avons voulu aborder des thèmes qui intéressent les jeunes lycéens. Nous avons aussi souhaité établir un test qui soit une totalité thématique. Ceci étant, nous avons choisi de construire la thématique du test autour d'un processus de recherche d'un emploi d'été, un thème convenable pour les candidats. Notre but a été d'imiter ce processus aussi bien que possible et pour cela, nous avons sélectionné un employeur qui existe dans la vie réelle et pourrait aussi en réalité engager de jeunes étrangers. Ainsi, nous avons décidé que les personnes testées allaient chercher un emploi d'été à Mini-Europe, un parc de miniatures belge.

---

<sup>31</sup>[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf), p. 22

<sup>32</sup> [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), p. 100

Pour nous, il était important que notre test de langue soit aussi authentique que possible. En fait, il existe deux types d'authenticité : une authenticité situationnelle et une authenticité interactive<sup>33</sup>. L'authenticité situationnelle fait allusion à la correspondance entre les exercices du test et des situations de la vie réelle tandis que l'authenticité interactive signifie que le candidat doit avoir une raison naturelle pour faire les tâches (*ibid.*). Dans le test, notre objectif était d'atteindre ces deux types d'authenticité autant que possible.

Pour obtenir des textes authentiques, nous avons contacté Mini-Europe et demandé une permission pour l'utilisation de quelques documents publiés sur leur site Internet. Malheureusement, nous n'avons pas obtenu de réponse. À cause des questions de droit d'auteur, les textes authentiques n'ont donc pas pu être utilisés et nous avons été obligée de rédiger tous les documents nous-même. Nous avons quand même essayé d'atteindre une authenticité situationnelle maximale en rédigeant les textes comme s'il s'agissait de documents réels. L'idée du processus de recherche d'emploi nous a permis d'atteindre également une authenticité interactive assez forte : les exercices sont à faire parce qu'ils sont une partie naturelle du processus de recherche d'emploi.

En plus du degré de difficulté et de la thématique, il a aussi fallu déterminer la durée du test. Dans le cadre de notre travail, nous avons constaté que la durée de notre test ne devrait pas dépasser 90 minutes. Comme il s'agit d'une simulation virtuelle, ceux qui passent le test doivent rester attentifs tout le temps. Par conséquent, le test ne peut pas durer longtemps au point que les personnes testées s'en passent.

À cause du format de notre test de langue (la vidéo interactive), il a fallu également recruter des acteurs francophones. La nature de ce travail ne nous a pas permis d'embaucher des acteurs professionnels. Nous avons quand même trouvé trois locuteurs natifs qui ont, de bonne volonté et sans être payés, promis de jouer dans la simulation. Nous avons nous-même rempli la fonction de scénariste et rédigé non seulement tous les textes utilisés dans la simulation mais aussi toutes les répliques des acteurs. Comme il n'est pas possible de prévoir les répliques de la personne testée, nous avons été obligée de rédiger le scénario très soigneusement. Il a fallu, par exemple, éviter les

---

<sup>33</sup>[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf), p. 12

questions auxquelles il serait possible répondre par oui ou non et estimer le temps nécessaire pour chaque réplique et exercice. Le temps de réponse de la personne testée a été limité conformément à nos estimations et dans la simulation, au bas de l'écran, une barre a indiqué combien de temps l'apprenant pourrait utiliser pour chaque exercice. Le fait d'avoir travaillé toute seule sur la composition des documents et des répliques n'est bien sûr pas une manière de travailler optimale. Malheureusement, la nature de ce travail ne nous a pas permis d'engager d'autres scénaristes. Tout de même, une personne francophone a relu et corrigé tous nos textes. Sans ce contrôle de qualité, les textes n'auraient pas pu être utilisés d'une manière fiable<sup>34</sup>.

Pour des raisons économiques, il a aussi été impossible de tourner le film dans un milieu francophone. Pour que la simulation puisse éventuellement être utilisée aussi internationalement, le récit se passe complètement en français. Pour cela, nous avons aussi effacé tout rapprochement avec la Finlande de sorte qu'il soit impossible de déduire le lieu de tournage. Le film a donc été tourné dans une petite bibliothèque et dans un bureau à l'Université de Tampere.

L'évaluation de la simulation est basée sur les échelles provenant du CECRL<sup>35</sup>. D'abord, l'évaluation est effectuée à travers des échelles générales sur la production orale, sur la production écrite, sur la compréhension de l'oral et sur la compréhension de l'écrit. Ces échelles générales sont complétées par des échelles plus spécifiques établies en Finlande qui sont utilisées dans le programme national au lycée. De plus, les personnes testées s'autoévaluent avant et après le test en utilisant la grille pour l'auto-évaluation du CECRL. Même si l'application virtuelle d'évaluation du concept LangPerform rend possible pratiquement un nombre illimité d'évaluateurs, à l'échelle de la présente étude, nous n'avons pas été capable d'engager des évaluateurs supplémentaires. Ainsi, l'évaluation des performances se fonde uniquement sur nos interprétations personnelles.

---

<sup>34</sup>[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf), p.28-29

<sup>35</sup> Voir les annexes.

## 4.2.2. Le contenu du test

La vidéo interactive sur laquelle notre test de langue se base est composée de cinq scènes. Au début de la simulation, le modérateur explique l'idée générale de la simulation, donne des conseils et pose quelques questions simples à la personne testée. Participer à une telle simulation peut être une situation stressante pour quelques apprenants. Ainsi, le début de la vidéo sert à diminuer leur énervement. Pendant la première scène, le modérateur explique aussi à l'apprenant qu'un parc d'attraction belge, Mini-Europe, offre des jobs d'été pour les jeunes et lui demande d'écrire sa lettre de motivation par courrier électronique. La première scène recouvre donc des exercices de compréhension orale, de production orale et de production écrite.



Image 1. Section de réchauffement.

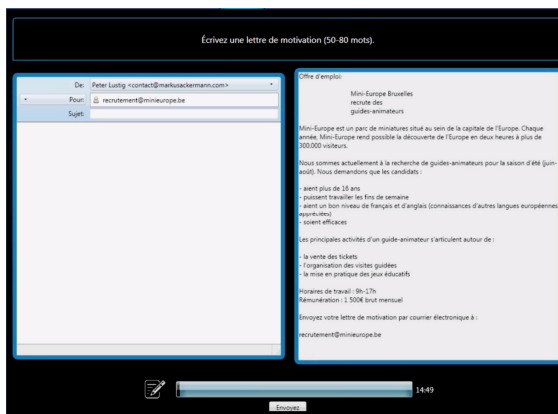


Image 2. Écriture de la lettre de motivation.

La deuxième scène est une conversation assez longue avec le modérateur. La discussion contient différents types d'exercices de production orale. La personne testée doit, par exemple, résumer oralement ce qu'il a écrit dans sa lettre de motivation, raconter ses possibles voyages en Europe et expliquer ses connaissances sur la Belgique. Dans cette partie la compétence sociolinguistique de l'apprenant est aussi testée d'une manière spécifique. Un coup de téléphone interrompt la conversation et l'apprenant doit savoir répondre aux regrets du modérateur et se débrouiller dans cette situation surprenante qui change complètement le sujet de la conversation. Après cette rupture, la personne testée doit être capable de retourner à la thématique originelle de la conversation.



Image 3. Coup de téléphone.

Pendant la troisième scène, l'apprenant va passer un test de langue en ligne. Ce test fait partie de son processus de recherche d'emploi : l'employeur, c'est-à-dire Mini-Europe, veut tester les connaissances de langue des demandeurs d'emploi. Comme les épreuves de langue actuelles du baccalauréat, ce test est aussi composé d'une partie de compréhension orale et d'une partie écrite. La partie de compréhension orale se base sur une présentation de Mini-Europe. La présentation est écoutée deux fois : d'abord en entier et puis en deux sections. Ensuite, la personne testée va répondre à cinq questions à choix multiples sur le contenu de la présentation. Après la partie de compréhension orale, le test continue avec une partie écrite. Au lieu de rédiger différents textes pour les exercices de compréhension écrite, de vocabulaire et de grammaire, nous avons choisi de construire cette partie du test sous la forme d'une brochure touristique sur Bruxelles. L'apprenant est censé lire la brochure soigneusement et répondre aux questions à choix multiple et aux questions ouvertes en se basant sur la brochure. Le temps pour effectuer le test de langue a été limité à 40 minutes.

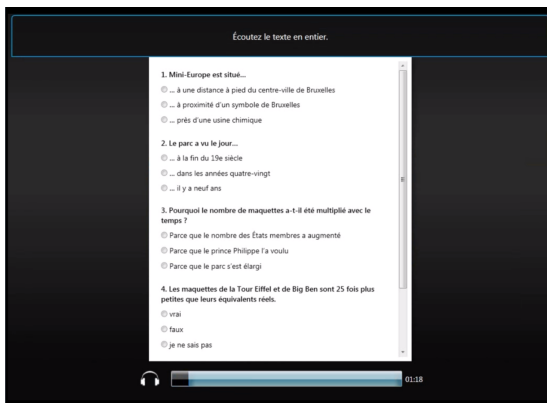


Image 4. La partie orale.



Image 5. La partie écrite.

Après une courte pause rendue possible par un diaporama sur Bruxelles, l'apprenant passe à un entretien d'embauche (scène 4). L'entretien est organisé sous la forme d'un appel vidéo. Une partie des questions posées par l'interviewer, c'est-à-dire le directeur général de Mini-Europe, ressemblent aux questions que le modérateur a déjà posées au début de la simulation. Ainsi, inconsciemment, l'apprenant s'est déjà préparé un peu à l'entretien. Pendant cette section, la personne testée doit savoir utiliser un registre plus formel qu'en parlant avec le modérateur. Au cours de l'entretien, l'apprenant répond aux questions concernant ses expériences professionnelles, sa connaissance des langues et ses qualités personnelles. Quand l'entretien finit, l'interviewer promet de prendre contact avec la personne testée rapidement pour faire savoir sa décision.

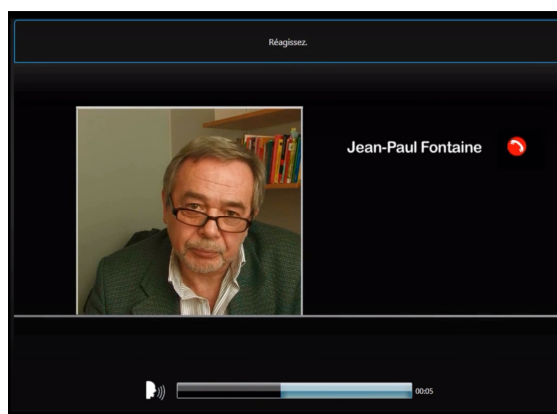


Image 6. Entretien d'embauche.

La cinquième scène met fin à la simulation. Il s'agit d'une courte conversation avec le modérateur pendant laquelle la personne testée doit résumer rapidement comment l'entretien s'est passé. À la fin de la vidéo, l'apprenant reçoit encore un courriel du directeur général de Mini-Europe disant qu'il a pris la décision de l'embaucher.

### **4.3. Élaboration, opérationnalisation et contrôle**

Milanovic (2002 : 5) constate que pendant la phase d'élaboration il faut expérimenter et prétester le test. Idéalement, le test sera passé par des étudiants semblables aux personnes testées (*ibid.*). Même un nombre modeste d'étudiants peut se révéler utile au développement du test (*ibid.*). Malheureusement, le nombre des participants à notre recherche étant assez modeste, nous n'avons pas été capable de trouver des lycéens pour expérimenter notre test.



Toutefois, consulter les collègues est aussi une manière d'expérimenter les tests<sup>36</sup>. Ainsi, deux de nos camarades de l'université ont passé le test et donné leurs propositions pour le développer. Leurs remarques nous ont conduite à préciser quelques consignes qu'elles ont trouvées ambiguës et à améliorer quelques solutions informatiques. L'une des deux a aussi critiqué l'utilisation des alternatives « pas mentionné » et « je ne sais pas » pour les questions à choix multiple parce que leur utilisation diminue la possibilité de répondre aux questions correctement. Comme les apprenants ont quelquefois tendance à deviner les réponses<sup>37</sup>, nous avons quand même estimé le choix de ces alternatives motivé.

Milanovic (2002 : 5) appelle « l'opérationnalisation du test » la phase durant laquelle le test est passé par les candidats. Nous avons invité grosso modo 150 étudiants de 19 lycées finlandais à passer notre test de langue. Étonnamment, seulement 30 d'entre eux ont montré leur intérêt pour la simulation et finalement, seuls 16 ont passé le test. Pourtant, le processus de développement d'un test de langue ne finit pas quand il est opérationnel. Selon Milanovic (2002 : 5), la dernière phase du développement est celle du contrôle ou de la révision. Cette phase se base sur l'analyse des performances des candidats et sur le feed-back donné par eux (*ibid.*). Selon toute probabilité, le test devra être révisé (*ibid.*). Ainsi, il faut revenir à la case départ du cycle de développement (*ibid.*). Les chapitres qui suivent couvriront la phase de contrôle de notre test de langue. Nous reviendrons aussi à la problématique de l'opérationnalisation de la simulation qui sera traitée plus en détail dans le chapitre 6.1.

---

<sup>36</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf), p. 24

<sup>37</sup> Voir 3.2.3.

## 5. Analyse

Notre test de langue a été passé par 16 élèves de terminale qui ont aussi répondu à deux questionnaires concernant leurs études de langue française au lycée, l'épreuve du français actuelle du baccalauréat et leurs opinions sur notre modèle de test de langue. Le présent chapitre est consacré à l'analyse des performances et à la présentation des profils linguistiques des personnes testées. Dans les sous-chapitres 5.1. et 5.2., nous traitons les cas des dix personnes testées un par un, notre but étant d'examiner s'il y a, éventuellement, un déséquilibre entre le niveau de leurs compétences en compréhension et en production orale et écrite.

En plus des auto-évaluations des participants fondées sur la grille pour l'auto-évaluation du CECRL et des informations obtenues grâce à nos questionnaires, nous baserons notre analyse sur des échelles générales sur la production orale, la production écrite, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit du CECRL. De plus, nous profitons des échelles établies en Finlande qui sont utilisées dans le programme national au lycée<sup>38</sup>. Ces échelles contiennent des niveaux plus étroits que les niveaux généraux du CECRL (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Ainsi, il nous est possible d'évaluer les compétences des étudiants plus soigneusement. Néanmoins, la limite entre ces niveaux est souvent floue. Ceci étant, nous avons parfois situé les compétences des étudiants à deux niveaux adjacents, par exemple à A2.2-B1.1. En outre, à l'aide d'une échelle du CECRL sur la correction grammaticale, nous évaluons le niveau de compétence grammaticale des étudiants<sup>39</sup>.

Nous avons divisé les personnes testées en trois groupes. En plus de passer notre test de langue, les étudiants du groupe X, présentés dans la section 5.1., ont aussi participé à une épreuve préliminaire de français du baccalauréat au lycée. Cette épreuve préliminaire est une épreuve du français du baccalauréat provenant d'une session du baccalauréat antérieure que les étudiants ont faite au lycée en se préparant pour l'épreuve officielle. Dans notre analyse, nous avons la possibilité de prendre en considération les mentions qu'ils ont obtenues à cette épreuve préliminaire et de les comparer avec leurs performances dans la simulation.

---

<sup>38</sup> Voir annexes, p. 121-124.

<sup>39</sup> Voir annexes, p. 120.

Les étudiantes du groupe Y n'ont pas participé à une telle épreuve. Pourtant, leurs arrière-plans linguistiques diffèrent beaucoup, ce qui crée un terrain fertile pour notre analyse et nous permet d'étudier si le temps d'études a éventuellement une influence sur leurs résultats. Les performances des étudiantes du groupe Y seront traitées dans le sous-chapitre 5.2. Dans le sous-chapitre 5.3., nous présenterons les profils d'apprenant de six étudiantes appartenant au groupe d'étudiantes Z. À l'échelle de notre étude, il ne nous a malheureusement pas été possible d'évaluer leurs performances dans la simulation comme nous l'avons fait avec les étudiants des groupes X et Y. Néanmoins, la documentation recueillie sur leurs profils d'apprenant et les réponses qu'elles ont données à nos questionnaires augmenteront la fiabilité de notre étude en nous permettant de faire l'analyse d'un échantillon plus vaste. Les données de notre analyse seront discutées dans le chapitre 6.

### **5.1. L'analyse des performances du groupe d'étudiants X**

Dans cette partie, nous nous penchons sur les performances des étudiants qui, en plus de notre test de langue, ont aussi assisté à l'épreuve préliminaire de français du baccalauréat. Il s'agit de cinq étudiants dont quatre sont des filles. Quatre de ces apprenants étudient le français depuis le collège (programme B2) et une personne a entamé ses études de français au lycée (programme B3)<sup>40</sup>. Pour assurer l'anonymat des étudiants, nous les marquerons avec les signes X1, X2, X3, X4 et X5.

En nous basant sur les questionnaires remplis par les étudiants, nous présenterons d'abord leurs profils d'apprenant. Ensuite, nous passerons à l'analyse détaillée de leurs performances dans la simulation. Nous diviserons notre analyse en cinq parties, c'est-à-dire en l'analyse de leur niveau de production orale, de production écrite, de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et de compétence grammaticale.

---

<sup>40</sup> Dans les lycées finlandais, les étudiants des programmes B2 et B3 étudient ensemble et participent à la même épreuve du baccalauréat, c'est-à-dire à celle du programme d'études courtes.

### 5.1.1. L'étudiante X1

L'étudiante X1 étudie le français depuis le collège. Elle a appris le français à l'école, en regardant la télévision et en lisant des livres. Son objectif dans l'épreuve de français du baccalauréat est d'obtenir la mention « *eximia cum laude approbatur* » (E). Selon elle, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat teste la compétence langagière d'une manière assez bonne. Elle constate que les parties de l'épreuve sont bonnes parce qu'elles testent la compréhension de l'oral, la production écrite et la compréhension écrite. Néanmoins, elle trouve l'épreuve de français ambiguë et « liée à la veine ».

D'après elle, les études de français au lycée préparent les étudiants assez bien aux situations de communication de la vie réelle mais la production orale n'est pas beaucoup pratiquée pendant les études. L'étudiante souhaite que dans l'enseignement, on investisse plus dans la production orale. Elle soutient une épreuve d'expression orale obligatoire au lycée et elle développerait l'épreuve de français du baccalauréat de manière à ce qu'elle teste la production orale. L'étudiante a pourtant choisi de ne pas passer l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée.

Selon l'étudiante, la simulation virtuelle a très bien testé la compétence langagière. Comme justification, elle donne : « *L'épreuve a demandé une capacité de réagir rapidement.* ». Dans l'avenir, elle pense pouvoir profiter de ses connaissances en français dans ses futures études, en voyageant et dans la vie professionnelle.

#### ***L'évaluation du niveau de production orale***

Pendant les différentes parties orales de la simulation, l'étudiante sait parler d'elle-même et de sa vie d'une manière relativement étendue. En plus de ses renseignements personnels de base (nom, âge, domicile) elle raconte aussi qu'elle a un petit-copain et un frère et qu'elle est étudiante. Elle sait aussi parler de ses expériences professionnelles comme nous le montre l'exemple suivant : « *Oui ... Euh ... J'étais une vendeuse de tickets en Finlande en été dernier* ».

L'étudiante est capable de réagir d'une manière ou d'une autre dans presque toutes les situations. Pourtant, elle ne sait pas répondre aux remerciements du modérateur et les questions plutôt ouvertes lui posent des problèmes. Par exemple, à la question « Qu'est-ce que tu connais de la Belgique ? » elle répond par « *Euh ... Euh ... Euh ... Je ne*

*connais la Belgique.* ». Parfois, elle commet aussi quelques fautes assez fondamentales. Elle dit, par exemple, qu'elle étudie le français depuis 15 ans. Elle s'est donc méprise sur les numéros cinq et quinze. L'étudiante confond aussi les noms des pays avec ceux des langues : en énumérant les pays européens qu'elle a visités, elle mentionne « *l'espagnol et la suédois* ».

Avant de passer notre test de langue, l'étudiante a estimé que son niveau de production orale était A2. Selon son auto-évaluation, sa performance dans la simulation s'est aussi située au niveau A2. En nous basant sur les observations mentionnées ci-dessus, nous sommes d'accord avec l'apprenant. Néanmoins, comme les sujets qui ne lui sont pas personnels lui posent des problèmes, nous dirions que son niveau de production orale dans la simulation se situera plutôt à A2.1 qu'à A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

La lettre de motivation de l'étudiante est une entité thématique bien adaptée à l'offre d'emploi. Il y a une belle division en paragraphes et les signes de ponctuation sont bien respectés. De la phrase « *Je sais parler français un peu et j'aimerais apprendre plus.* » nous pouvons déduire que l'étudiante sait relier des phrases en utilisant des connecteurs simples. Elle utilise aussi un connecteur plus rare : « *J'ai travailler comme vendeuse des tickets en Finlande en été dernière. Grace à cela, le travail n'est pas nouveau pour moi.* ». Néanmoins, les phrases qu'elle utilise sont relativement courtes et simples, ce qui réduit la cohérence de son texte. De plus, elle conclut son message avec la phrase suivante, assez atypique pour la langue française : « *Contactez-moi si je vous intéresse.* »

Avant sa participation à la simulation, l'étudiante a évalué son niveau de production écrite à B1. Selon elle, le niveau qu'elle a atteint dans la simulation serait également B1. Nous trouvons aussi que c'est bien son niveau. Pourtant, sa tendance à énumérer des phrases simples au lieu d'être capable de les combiner en entités plus étendues nous conduit à évaluer son niveau de production écrite dans la simulation plutôt à B1.1 qu'à B1.2.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

L'étudiante comprend sans difficultés toutes les répliques du modérateur et de l'intervieweur. Dans la partie de compréhension orale du test de langue, elle a répondu correctement à trois questions sur cinq. Elle comprend bien les points principaux du texte mais le discours plus compliqué et abstrait lui pose des problèmes. À la première question du test, elle a répondu par l'alternative A, c'est-à-dire « Mini-Europe est situé à une distance à pied du centre-ville de Bruxelles ». Elle n'a donc pas compris le sens abstrait de l'expression « se situe aux pieds de l'emblème symbolique de Bruxelles, l'Atomium ».

L'évaluation préalable de l'étudiante sur son niveau de compréhension de l'oral était B2. Son évaluation sur le niveau de sa performance dans la simulation est resté la même. Bien que l'étudiante comprenne bien le discours lié aux thèmes qui lui sont personnels, la compréhension des textes sur des thématiques plus lointaines lui pose des problèmes. Ainsi, nous dirions que son niveau de compréhension orale dans le test est plutôt A2.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Comme l'étudiante sait bien adapter sa lettre de motivation à l'offre d'emploi, il nous semble qu'elle l'a bien comprise. Néanmoins, dans la partie de compréhension écrite du test de langue, elle a mal répondu à toutes les questions à choix multiple. Pour une raison quelconque, elle n'a pas répondu aux questions ouvertes sur la brochure touristique.

Ceci étant, même si d'après l'étudiante son niveau général de compréhension de l'écrit est B2 et qu'elle a évalué sa performance dans la simulation à ce même niveau, nous trouvons que son niveau de compréhension écrite dans la simulation est B1.1. Déjà au niveau B1.2, l'étudiante devrait être capable de « parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée ». Selon nous, elle ne réalise pas encore cette condition.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans la partie écrite du test de langue, l'étudiante a répondu correctement à 12 questions sur 16 concernant la grammaire. Elle a commis deux fautes de genre des mots et deux fautes de conjugaison des verbes. L'exemple suivant tiré de sa lettre de motivation nous montre qu'elle se trompe quelquefois aussi sur les prépositions : « *Je suis intéressée au travail de guide-animateur.* » Malgré les erreurs, le sens de son message reste quand même parfaitement clair. L'étudiante a un bon contrôle grammatical et communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers. Néanmoins, à l'oral, répondre aux questions surprenantes semble aboutir à des erreurs telles que « *J'ai étudié \_ français depuis 15 ans.* » ou « *Je ne connais \_ la Belgique.* » Ainsi, nous constatons que, selon sa performance dans la simulation, son niveau de compétence grammaticale se situerait à B1.2.

#### **5.1.2. L'étudiant X2**

L'étudiant X2 a entamé ses études du français au collège suivant le programme B2. Il a appris la langue principalement à l'école. Selon lui, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat teste mal la compétence langagière. Il justifie son opinion de la manière suivante : « *Les compétences langagières sont aussi bien écrites qu'orales. L'épreuve actuelle ne teste pas du tout la production orale.* »

L'étudiant pense que les études de français au lycée préparent les étudiants assez bien aux situations de communication de la vie réelle. Il constate que la langue orale n'est pas beaucoup pratiquée. Pourtant, il trouve que les étudiants sont censés pratiquer la langue orale en dehors du cadre scolaire, aussi. L'étudiant n'a pas participé à l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée et il n'a pas l'intention de le faire. Il souhaite obtenir la mention « cum laude approbatur » (C) à l'épreuve de français du baccalauréat. Dans l'avenir, il pense pouvoir tirer parti de sa connaissance du français en voyageant.

D'après lui, la simulation virtuelle teste très bien la compétence langagière. Il apprécie les parties orales et « *les bons exercices* » de la simulation. La possibilité d'une communication authentique lui plaît, aussi. L'étudiant voudrait que dans les études de français au lycée, la production orale soit soulignée. Il constate que les leçons pourraient être consacrées à la pratique de la production orale et que les étudiants pourraient faire

les exercices écrits à la maison et vérifier les réponses aux exercices sur le web. Selon lui, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat pourrait être développée de sorte qu'elle ressemble à la simulation virtuelle.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

À l'oral, l'étudiant est capable de produire de courtes séries de phrases. Il parle des sujets qui lui sont familiers assez aisément. Par exemple, pendant l'entretien d'embauche, il raconte ses expériences professionnelles de la manière suivante :

« *Oui, j'ai travaillé comme un guide touristique et un musicien à ... à une église ... euh... locale à [le nom de la ville] et ... bon* ». À la question plus abstraite, « *Qu'est-ce que tu connais de la Belgique ?* », il a répondu par « *Je connais la Bruxelles, les Bruxelles, et je sais que les gens parlent, parlent français et je sais qu'il y a un très bon chocolat à Belgique.* » Ceci étant, il nous semble que les thèmes qui ne lui sont pas personnels ne lui posent pas beaucoup de problèmes, non plus.

Pourtant, il commet à l'oral aussi quelques erreurs fondamentales. En se présentant il dit par exemple qu'il est « *finlandaise* ». De plus, il fait beaucoup de pauses. Par conséquent, il n'a pas assez de temps pour justifier la motivation d'embauche : « *Parce que ... je suis un ... un ... très bon ... euh ... guide touristique parce que ... j'ai ... je parle langues ... euh ... étrangères [éclats de rire]* ». Ainsi, nous dirions que son niveau de production orale est A2.1. Selon nous, l'étudiant s'est sous-évalué dans son auto-évaluation : il a supposé qu'aussi bien son niveau de production orale général que sa performance dans la simulation se situaient au niveau A1.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

Le contenu de la lettre de motivation de l'étudiant est facile à comprendre malgré quelques erreurs qu'il a commises. Comme exemple d'une erreur qui n'empêche pas la compréhension, nous proposons la citation suivante : « *J'ai étudié français pour trois ans et anglais pour dix ans.* » L'étudiant sait utiliser des connecteurs tels que « *et* », « *parce que* » et « *c'est parce que* ». Néanmoins, les phrases de texte restent souvent isolées du cotexte. Il y a aussi quelques maladresses comme nous le montre la phrase suivante : « *Je suis en jeune homme finlandais.* »



Avant de participer à la simulation, l'étudiant pensait que son niveau de production écrite général était A2. En se basant sur sa performance dans la simulation il a quand même changé le niveau en B1. Selon nous, sa compétence se situe entre ces deux niveaux, c'est-à-dire A2.2-B1.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

L'étudiant semble comprendre sans difficultés toutes les questions qui lui sont posées pendant la simulation. Ces questions, caractéristiques du niveau A2.1., sont relatives à des domaines de priorité immédiate : il s'agit de thématiques telles que l'information personnelle et familiale de base et l'emploi.

Dans la partie de la compréhension orale du test de langue, l'étudiant a répondu correctement à deux questions sur cinq. Il a mal répondu aux questions qui demandent une compréhension des détails comme l'année de l'inauguration de Mini-Europe et l'échelle des bâtiments. La compréhension des détails est demandée au niveau B1.1. Ainsi, nous situerions son niveau de compréhension de l'oral en A2.1. Selon l'auto-évaluation de l'étudiant, son niveau général de compréhension orale est également A2. Il a évalué sa performance dans la simulation à ce même niveau.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de la compréhension écrite du test de langue, l'étudiant a bien répondu à quatre questions sur cinq. Il est capable de trouver et de comprendre des renseignements spécifiques, comme l'emplacement du Manneken Pis ou les heures d'ouverture du Centre Belge de la Bande Dessinée. Il a aussi su répondre aux questions ouvertes du test. Néanmoins, sa réponse à la question « Qu'est-ce qu'une bédéthèque ? » dévoile que les notions abstraites lui sont toujours difficiles : « *Une bédéthèque, c'est un part des expositions temporaires de BD. On consulte des bédéphiles pour des collections d'albums, de revues et d'ouvrages.* ».

L'étudiant avait lui-même évalué son niveau de compréhension écrite à B1. Il constate que sa performance dans la simulation se situe à ce même niveau. Comme l'étudiant est capable de lire un texte contenant plusieurs pages et d'y chercher des informations et comme il a su répondre aux questions qui demandent un certain raisonnement, nous

dirions qu'il correspond à la description du niveau B1.1 ou même du niveau B1.2 de la compréhension de l'écrit.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans sa lettre de motivation, l'étudiant est capable d'utiliser des structures simples correctement. Néanmoins, l'utilisation de structures plus compliquées, comme dans l'exemple suivant, demande encore plus de pratique : « *Je suis très intéressé concernant votre offre d'emploi.* ». À l'oral, l'étudiant commet quelques erreurs grammaticales assez élémentaires. Il dit par exemple qu' « il est 19 ans ». À l'écrit, il a quand même su utiliser le verbe « avoir ». Dans le test de langue, l'étudiant a répondu correctement à 9 questions sur 16 concernant la grammaire. Le genre des mots et les prépositions lui ont posé le plus de problèmes. Comme il ne commet quand même pas ces erreurs systématiquement et comme il ne s'agit pas d'erreurs qui empêcheraient la compréhension, nous dirions que son niveau de correction grammaticale est B1.1.

### **5.1.3. L'étudiante X3**

L'étudiante X3 étudie le français depuis collège (le programme B2). Elle n'a pas répondu à la question concernant sa biographie linguistique. Ainsi, nous ne savons pas si elle a appris le français uniquement dans le cadre scolaire ou si elle l'a utilisé aussi dans un contexte non formel. L'étudiante souhaite obtenir la mention « *approbatur* » (A) à l'épreuve de français du baccalauréat. Elle a choisi de ne pas participer à l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée. Elle pense que dans l'avenir elle utilisera le français en voyageant et en communiquant avec des personnes francophones.

L'étudiante trouve que l'épreuve actuelle de français au baccalauréat teste assez bien la compétence langagière et que les études de français préparent bien les étudiants aux situations de communication de la vie réelle. D'après elle, la simulation virtuelle teste bien la compétence langagière. Elle n'a quand même pas justifié ses réponses. Malheureusement, elle n'a pas répondu aux questions concernant le développement de l'épreuve de français au baccalauréat et de l'enseignement du français au lycée, non plus.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

Pendant toute la simulation, l'étudiante a énoncé seulement trois phrases. À la question concernant la durée de ses études de la langue française elle a répondu par « *Euh ... Euh ... Tres ans.* ». Pour raconter ses voyages en Europe, elle a dit « *Euh ... j'ai visité France.* » et à la question sur ses langues parlées elle a répondu « *Je parle anglais.* ».

L'étudiante a elle-même évalué son niveau général de production orale et sa performance dans la simulation à A1. En nous basant sur sa performance dans la simulation, nous sommes pourtant obligée de constater que l'étudiante remplit à grand-peine les conditions fixées par le niveau A1.1. Nous avons constaté dans 2.2.2. que déjà avant d'avoir atteint le niveau A1, les locuteurs peuvent avoir des capacités utiles pour les débutants. Nous trouvons que c'est le cas ici. Ainsi, nous marquerons le niveau de production orale de l'étudiante par A1.1-.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

Malheureusement, pour une raison ou une autre, l'étudiante n'a pas rédigé de lettre de motivation, ce qui était en pratique le seul exercice de production écrite dans la simulation. Néanmoins, avant de passer notre test de langue, l'étudiante a évalué son niveau de production écrite à A2. Après avoir passé la simulation, elle a quand même changé son évaluation en A1. Comme nous n'avons aucun texte à évaluer, nous nous contenterons de marquer son niveau de production écrite dans les tableaux récapitulatifs présentés dans le chapitre 6 par le point d'interrogation.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Constatant que l'étudiant a été capable de répondre à seulement trois questions relativement simples pendant la simulation, nous supposons qu'elle n'a pas compris la plupart des questions qui lui ont été posées. Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, elle a répondu correctement à deux questions sur cinq dont l'une a été l'assertion « *Les groupes scolaires peuvent être guidés seulement en français.* » que nous considérons comme la plus claire de toutes les questions. Néanmoins, elle semble aussi avoir compris l'expression plutôt abstraite « *aux pieds de l'emblème symbolique de Bruxelles* ».

Avant de participer à la simulation, l'étudiante estimait que son niveau général de compréhension de l'oral était A2. En s'appuyant sur sa performance pendant la simulation, elle a changé son évaluation en A1. Même si son niveau de compréhension de l'oral peut en réalité être plus haut, à cause du manque de preuves, nous dirions que sa performance dans la simulation ne dépasse pas le niveau A1.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Avant d'assister à la simulation, l'étudiante a estimé que son niveau général de compréhension de l'écrit était B1. En fondant son évaluation sur sa performance dans la simulation, elle s'est située au niveau A2. Selon l'étudiante, la compréhension de l'écrit est donc le plus fort secteur de sa compétence langagière.

Dans la partie de la compréhension de l'écrit du test de langue, l'étudiante a donné la bonne réponse à toutes les questions à choix multiple. Pour une raison ou une autre, elle n'a pas répondu aux questions ouvertes sur les textes de la brochure touristique. Le fait que l'étudiante a pu trouver des informations spécifiques du texte nous permet de situer son niveau de compréhension de l'écrit à A2.1. Si elle avait répondu aussi aux questions ouvertes du test, il nous aurait peut-être même été possible de fixer son niveau à A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Comme l'étudiante n'a pas fait l'exercice de production écrite du test de langue et comme elle n'a énoncé que trois phrases pendant toute la simulation, l'évaluation du niveau de sa compétence grammaticale nous est assez problématique. Dans le test de langue, elle a répondu à 10 questions sur 16 concernant la grammaire. Cinq de ses réponses ont été correctes. Elle a commis des fautes de genre des mots, de conjugaison des verbes et, quelquefois, elle s'est trompée sur les prépositions. En nous basant sur une documentation si modeste, nous nous contentons d'estimer que sa compétence grammaticale ne dépasse pas le niveau A1.2.

#### 5.1.4. L'étudiante X4

L'étudiante X4 étudie le français depuis le collège selon le programme d'études B2. Elle a appris la langue principalement à l'école mais elle a aussi voyagé en France, à Paris, et en Suisse et assimilé de cette manière un peu la langue. Selon elle, l'épreuve actuelle de français du baccalauréat teste bien la compétence langagière. Elle pense que les épreuves de langue du programme d'études courtes sont claires et ne contiennent pas de « questions pièges » comme les épreuves des programmes d'études longues et moyennes. Elle s'est débrouillée à l'étranger en utilisant le vocabulaire des manuels scolaires. Ainsi, elle constate que les études de français au lycée préparent bien les étudiants aux situations de communication de la vie réelle.

L'étudiante trouve que la simulation virtuelle teste bien la compétence langagière parce que pendant la simulation il faut « *se concentrer aux situations réelles* ». D'après elle, l'enseignement du français au lycée pourrait être développé en réduisant l'enseignement de la grammaire et en soulignant l'enseignement du vocabulaire et de la production orale. Elle souhaite aussi que l'épreuve de français au baccalauréat contienne moins d'exercices de grammaire et plus d'exercices interactifs sur la communication. L'étudiante défend l'idée d'une épreuve d'expression orale obligatoire mais elle ne pense pourtant pas passer l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée. Elle souhaite obtenir la mention « cum laude approbatur » (C) de l'épreuve de français au baccalauréat. Dans l'avenir, elle pense pouvoir profiter de ses connaissances en français en voyageant, en communiquant avec des personnes francophones, lors d'études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle.

#### *L'évaluation du niveau de production orale*

L'étudiante est capable de se décrire avec des phrases isolées d'une manière assez simple. Quelquefois la prononciation fautive des mots entrave la compréhension comme c'est le cas de l'exemple suivant concernant les connaissances de l'étudiante sur la Belgique : « *Linguais [ ? ] est officel et ... euh ... franche est gérmeux [ ? ]* ». Les questions qui demandent une réponse étendue lui sont difficiles, aussi. Comme exemple, nous donnons sa motivation pour être embauchée : « *Euh ... parce que ... euh .... je suis sociale.* »

Avant de passer la simulation, l'étudiante a évalué son niveau général de production orale à A2. Son évaluation concernant sa performance pendant la simulation est située au niveau A1. En nous basant sur les faits présentés ci-dessus, nous dirions que, selon sa performance durant la simulation, son niveau de la production orale est A1.3.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

L'étudiante commence sa lettre de motivation sans dire bonjour au destinataire. De plus, elle finit la lettre en écrivant seulement son nom au-dessous du texte. Ainsi, nous pouvons aussitôt constater qu'elle ne connaît pas encore les conventions linguistiques concernant l'écriture d'une lettre de motivation en français. Elle utilise principalement des phrases isolées mais parfois, elle a combiné deux phrases avec des connecteurs simples. La citation suivante illustre la nature isolée des phrases utilisées dans son texte : « *Je suis 19 ans et je suis finlandaise. Je peux travailler les fins de semaine. Je parle l'anglais bien et un peu de français.* ».

Avant de participer à la simulation, l'étudiante a estimé son niveau général de production écrite au niveau A2. En se basant sur sa performance dans la simulation, elle s'est quand même évaluée au niveau A1. Comme le texte que l'étudiante a rédigé n'est pas très cohérent et comme l'étudiante commet toujours des erreurs assez fondamentales, par exemple en exprimant son âge, nous situerions sa performance dans la simulation au niveau A1.3.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Avant d'assister à la simulation, l'étudiante considérait que son niveau de compréhension de l'oral était le secteur le plus faible de sa compétence langagière et elle s'est évaluée au niveau A1. Elle a situé sa performance dans la simulation à ce même niveau. Selon nous, l'étudiante comprend bien la plupart du temps des expressions relatives à des domaines de priorité immédiate concernant les renseignements personnels. Néanmoins, pendant l'entretien d'embauche, elle répond à la question « Comment allez-vous ? » par « *Je m'appelle \_\_\_\_.* ». Les questions qui ne sont pas liées à la vie quotidienne lui semblent être aussi un peu difficiles. Comme exemple, nous donnons sa réponse à la question concernant son avis sur le travail que le Mini-Europe offre : « *Euh... Peut-être un médecin.* ».

Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, en revanche, l'étudiante a donné la bonne réponse à quatre questions sur cinq. À la question sur l'échelle des maquettes du Mini-Europe elle a répondu par « je ne sais pas ». Ceci étant, nous pouvons constater que la compétence de la compréhension de l'oral de l'étudiante ne se limite pas à la compréhension des énoncés sur les sujets de sa vie personnelle, ce qui est une caractéristique du niveau A1. Ainsi, nous dirions que sa performance dans la simulation se situe au niveau A2.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de compréhension de l'écrit du test de langue, l'étudiante a trouvé la bonne réponse à deux questions à choix multiple sur trois. Elle a réussi à trouver dans le texte des renseignements spécifiques tels que l'emplacement du Manneken Pis et les heures d'ouverture du Centre Belge de la Bande Dessinée. Les exercices qui demandent une compréhension plus profonde des textes lui ont quand même toujours été trop difficiles. Elle a par exemple répondu à la question « Qu'est-ce qu'une bédéthèque ? » par « *C'est un statue de smurf.* »

Avant de prendre part à la simulation, l'étudiante trouvait que son niveau général de compréhension de l'écrit était B1. En limitant son évaluation à sa performance dans la simulation, elle s'est située au niveau A1. Comme l'étudiante est capable de parcourir des textes et d'y localiser des informations spécifiques, nous dirions que sa compétence dépasse le niveau A1. Néanmoins, elle n'est pas encore apte à assimiler les détails qui se trouvent dans les textes. Ceci étant, nous trouvons que son niveau de compréhension de l'écrit est A2.1.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, l'étudiante semble maîtriser relativement bien des formes grammaticales simples qui appartiennent peut-être à un répertoire mémorisé. Elle commet quand même quelques erreurs élémentaires. Dans sa lettre de motivation, elle a par exemple écrit « *Je suis 19 ans.* ». À l'oral, peut-être à cause d'une prononciation fautive, elle fait aussi des fautes en conjuguant des verbes. L'exemple suivant montre que notamment les verbes conjugués en passé-composé lui posent des difficultés : « *J'ai travail euh ...en vendeuse à la magasin.* ».

Dans le test de langue, l'étudiante a répondu correctement à deux questions sur 16 concernant la grammaire. Il nous semble qu'elle n'a pas bien compris les termes grammaticaux en français. Elle a par exemple complété le texte avec un article indéfini même si la consigne demandait l'utilisation d'un pronom démonstratif. De toute façon, sur la base de ses performances orales et écrites pendant la simulation, nous dirions que son niveau de la compétence grammaticale est A1.2.

### **5.1.5. L'étudiante X5**

L'étudiante X5 a entamé ses études de langue française au lycée (le programme B3). En dehors du cadre scolaire, elle a appris la langue en lisant des magazines et des textes sur l'Internet et en écoutant de la musique française. Elle a aussi visité la France trois fois et utilisé la langue par exemple en faisant les magasins. Elle aimerait obtenir la mention « *eximia cum laude approbatur* » (E) à l'épreuve de français du baccalauréat. Elle n'a pas l'intention de passer l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée. Dans l'avenir, elle pense pouvoir utiliser le français en voyageant, en communiquant avec des personnes francophones, lors d'études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle.

Selon l'étudiante, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat teste assez bien la compétence langagière. D'après elle, les essais et les parties sur la compréhension écrite sont des exercices pratiques. Par contre, elle critique les exercices de grammaire des épreuves du baccalauréat parce qu'ils contiennent des « *trucs à apprendre par cœur* ». Comme elle a pratiqué beaucoup la langue orale en travaillant avec ses camarades pendant les leçons, l'étudiante trouve que les études de français au lycée préparent bien les étudiants aux situations de communication de la vie réelle. Malgré cela, elle voudrait quand même que l'enseignement du français au lycée souligne encore plus la production orale parce que « *c'est ce dont on a le plus besoin dans la vie réelle* ». L'étudiante aimerait aussi que l'épreuve de français du baccalauréat contienne une partie qui teste la production orale. Elle pense que la simulation a bien testé la compétence langagière justement parce que tous les secteurs de la compétence langagière ont été pris en considération. Elle a notamment apprécié les exercices de production orale.



### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante est capable de répondre couramment aux questions sur ses renseignements personnels de base. Elle énumère par exemple rapidement ses langues parlées et elle est aussi capable d'expliquer où elle utilise ces langues : « *Dans la classe et ... dans les magasins à l'étranger --- et en ligne.* ». Pourtant, les questions plus abstraites lui semblent être un peu plus problématiques. Quand le modérateur demande son opinion sur le travail à Mini-Europe elle répond seulement par « *Je crois que c'est bon.* ». En expliquant pourquoi elle voudrait travailler pour Mini-Europe elle dit seulement : « *C'est bien.* ».

De temps en temps, elle fait aussi beaucoup de pauses en cherchant ses mots. Nous donnons comme exemple sa réponse concernant ses connaissances sur la Belgique : « *Les langues officielles sont le français et ... et ... je ne sais pas ... euh ... Les pays voisins sont le français ...* ». Néanmoins, elle est capable d'utiliser des tournures différentes si seulement elle a assez de temps pour les produire, comme nous le montre l'exemple suivant : « *Euh ... J'ai travaillé comme [---] euh ... dans un club pour les jeunes. Oui.* ».

Avant de participer à notre test de langue, l'étudiant considérait que son niveau général de production orale était B1. En se basant sur sa performance durant la simulation, elle s'est évaluée à A2. Selon nous, à cause de la discontinuité du discours, sa performance ne dépasse pas le niveau A2.1.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

Il nous semble que l'étudiante a rédigé sa lettre de motivation avec facilité. Il s'agit d'un texte cohérent dont la lisibilité est à un bon niveau. L'étudiante n'a pourtant pas bien choisi le registre de son texte. Elle commence le texte par « *Salut !* » et finit son message par « *amicalement* ». En outre, elle s'adresse au destinataire en le tutoyant comme nous montre l'exemple suivant tiré de son texte: « *J'ai lu ton annonce en ligne et je me suis intéressée au travail.* ». Pour écrire une lettre de motivation destinée au directeur général d'une entreprise en français, le style qu'elle a choisi ne serait pas bien vu.

L'étudiante maîtrise bien les constructions de base et, compte tenu du contexte, l'étendue du vocabulaire qu'elle utilise est suffisante. Tout de même, les constructions plus compliquées lui posent toujours de problèmes. Dans l'exemple suivant, elle a confondu l'ordre des prépositions : « *Je suis efficace et enthousiaste et je pourrais travailler les fins de semaine à juin d'août.* ».

L'étudiante a elle-même évalué son niveau général de production écrite à B1. Elle a situé sa performance dans la simulation à ce même niveau. D'après nous, sa lettre de motivation répond relativement bien aux exigences du niveau B1.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

L'étudiante semble comprendre facilement toutes les questions qui lui sont posées. Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, elle a répondu correctement à quatre questions sur cinq. À la question concernant l'échelle des maquettes de Mini-Europe, elle a répondu par « je ne sais pas », ce qui démontre qu'elle n'a pas deviné ses réponses.

Avant de participer à la simulation, l'étudiante pensait que son niveau général de compréhension de l'oral était B1. Son évaluation sur sa performance dans le test s'est située également au niveau B1. Au niveau B1, une compréhension des détails essentiels est demandée. Comme l'étudiante n'a pas été capable de répondre à la question sur l'échelle des maquettes, qui peut selon nous être considérée comme un détail assez essentiel, nous situerons sa performance dans la simulation plutôt au niveau A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de compréhension de l'écrit du test de langue l'étudiante a donné la bonne réponse à toutes les questions. Ainsi, elle semble être capable de comprendre, au niveau général, un texte de plusieurs pages et d'y trouver des informations spécifiques, ce qui est une caractéristique du niveau B1.1. Le niveau B1 est aussi le niveau auquel l'étudiante s'était évaluée avant et après sa participation à la simulation.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans le test de langue, l'étudiante a répondu correctement à 11 questions sur 16 concernant la grammaire. Ce qui est intéressant, c'est que pendant la simulation l'étudiante a confondu deux fois les prépositions « de » et « à ». D'abord, dans sa lettre de motivation, elle écrit qu'elle pourrait « *travailler les fins de semaine à juin d'août* ». Ensuite, pendant le test de langue, elle a complété les trous dans le texte sur les horaires de l'Atomium de la manière suivante : « *à 10h de 18h* ». De ce qui précède, nous pouvons conclure qu'elle ne maîtrise pas le sens de la combinaison de ces prépositions.

Les fautes de ce genre ne sont néanmoins pas très graves. Selon nous, l'étudiante a un bon contrôle grammatical et elle ne commet pas d'erreurs élémentaires. L'exemple suivant tiré de sa lettre de motivation atteste aussi qu'elle maîtrise des structures relativement compliquées comme c'est le cas de l'utilisation des verbes réfléchis : « *J'ai lu ton annonce en ligne et je me suis intéressée au travail* ». De plus, malgré quelques erreurs, le sens de son message reste clair aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, nous situons sa compétence grammaticale au niveau B1.2.

### **5.2. L'analyse des performances du groupe d'étudiants Y**

Ce sous-chapitre se propose d'analyser les performances de cinq étudiantes qui, comme les étudiants du groupe X, ont participé à la simulation virtuelle. Ce qui les différencie du groupe X est le fait qu'elles n'ont pas passé l'épreuve préliminaire de français au baccalauréat. Il s'agit de cinq filles dont deux ont entamé leurs études de langue française au lycée (le programme B3), deux étudient le français depuis l'école primaire (les programmes A1 et A2) et une a étudié la langue pendant deux ans à l'étranger avant de commencer ses études au collège en Finlande suivant le programme d'études B2. Il s'agit donc d'un groupe relativement hétérogène en ce qui concerne leurs arrière-plans langagiers.

Comme dans le sous-chapitre qui précède, nous marquerons les étudiantes avec les signes Y1, Y2, Y3, Y4 et Y5 pour assurer leur anonymat. Nous analyserons les performances des étudiantes de la même manière qu'avant, c'est-à-dire que nous présenterons d'abord leurs profils d'apprenant et passerons ensuite à l'analyse détaillée de leur performances dans la simulation. Nous diviserons notre analyse toujours en cinq

parties : l'analyse de leur niveau de production orale, de production écrite, de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et de compétence grammaticale.

### 5.2.1. L'étudiante Y1

L'étudiante Y1 a commencé ses études de français au lycée (le programme B3). Elle a appris la langue dans le cadre scolaire. Elle pense qu'elle maîtrise bien les notions de base et le vocabulaire du français mais la compréhension de l'oral lui paraît difficile. L'étudiante aimerait obtenir la mention « laudatur » (L) à l'épreuve de français du baccalauréat. Elle trouve que les études de la langue française au lycée préparent bien les étudiants aux situations de la communication de la vie réelle parce que la production orale et le vocabulaire nécessaire dans les situations de la communication quotidiennes sont quelque peu pratiqués. Elle aimerait pourtant qu'à l'école, on investisse plus dans la production orale parce que, selon elle, c'est la compétence dont on a le plus besoin pour voyager dans les pays francophones.

D'après l'étudiante, l'épreuve actuelle de français du baccalauréat teste bien la compétence langagière. Elle justifie sa réponse de la manière suivante : « *Les anciennes épreuves du baccalauréat qu'on a fait à l'école sont bien passées mais elles ne mettent pas en avant les compétences en expression orale. Pourtant, personnellement, ça ne me dérange pas du tout.* ». L'étudiante ne compte donc pas passer l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée. Dans l'avenir, elle pense pouvoir profiter de ses connaissances du français en voyageant, dans les situations de communication avec des personnes francophones, lors d'études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle.

L'étudiante trouve que la simulation virtuelle teste bien la compétence langagière parce que tous les secteurs sont pris en considération. Elle développerait l'enseignement du français au lycée en invitant des visiteurs francophones aux leçons pour pratiquer « le papotage ». Elle souhaiterait aussi écouter de la musique francophone. En ce qui concerne le développement de l'épreuve de français au baccalauréat, l'étudiante rejette l'idée de l'ajout d'une partie de production orale à l'épreuve. Elle voudrait aussi effacer les questions pièges de l'épreuve et souhaite que le niveau du programme d'études des candidats (A1, A2, B2 ou B3) soit pris en compte dans l'épreuve.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante se présente oralement d'une manière relativement aisée. Néanmoins, elle semble principalement organiser ses renseignements personnels en liste. L'exemple suivant illustre le manque de cohérence de sa présentation : « *Je m'appelle \_\_\_\_ . J'ai 17 ... 18 ans. Je suis finlandaise et j'habite à \_\_\_\_ en Finlande. --- J'aime sortir avec mes amis et j'étudie dans le lycée à \_\_\_\_ aussi.* ». De plus, de temps en temps, elle se fait attendre plusieurs secondes avant d'être capable d'énoncer sa réponse. Par exemple, à la question concernant la durée de ses études de français elle répond après un silence de six secondes par « *Euh ... j'étudie pour deux ans [éclats de rire]... je crois. Oui.* »

Parfois l'étudiante remplit pourtant le silence avec des tournures telles que « *je ne sais pas* » ou « *je ne me souviens plus* ». Sa réponse à la question concernant son film préféré est un bon exemple d'utilisation de ces stratégies : « *Je sais pas mais je voudrais voir Paris je t'aime. Peut-être c'est bon. Je sais pas.* ». Elle est aussi capable de répondre aux questions qui demandent une réponse un peu plus ample. Nous donnons comme exemple ses qualités pour être embauchée à Mini-Europe : « *Je suis très travailleuse et enthousiaste et je veux voir le monde et je vais ... je veux avoir des nouvelles expériences.* ».

L'étudiante constate que son niveau général de production orale ainsi que sa performance dans la simulation se situent au niveau B1. À cause de l'absence de continuité du discours et du manque de cohérence entre les phrases, nous dirions quand même que son niveau de production orale est plutôt A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

L'étudiante a divisé sa lettre de motivation en quatre paragraphes thématiques. Il y a une belle cohésion entre les phrases des différents paragraphes et l'étudiante est capable d'utiliser des connecteurs qui ne font pas partie des connecteurs les plus simples comme nous le montre l'exemple suivant tiré de son texte : « *Comme je suis travailleuse et enthousiaste, je suis sûre que je serais une bonne candidate pour cet emploi.* ».

Dans son texte elle utilise aussi des formules relativement compliquées. Elle a écrit par exemples qu'elle est « *à la recherche d'un job d'été* ». L'étudiante finit sa lettre de

motivation par l'expression « *cordialement* » mais elle n'a pas utilisé de salutation au début de la lettre.

De ce qui précède, nous pouvons tirer la conclusion que, selon sa performance dans la simulation, le niveau de production écrite de l'étudiante est B1.2. Nous sommes donc d'accord avec l'étudiante qui avait évalué sa compétence générale de production écrite et sa performance pendant la simulation au niveau B1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

L'étudiante comprend sans difficultés presque toutes les questions qui lui sont posées. Seulement une fois, elle a l'air de ne pas avoir bien compris ce qu'on lui demandait de faire. À savoir, pendant l'entretien d'embauche, elle est censée expliquer pourquoi elle voudrait travailler pour Mini-Europe. Sa réponse, « *D'accord. Je suis prête.* », atteste qu'elle laisse cette question de côté et réagit à la réplique précédente de l'intervieweur dans laquelle il explique qu'il va lui poser quelques questions concernant le travail.

Dans la partie de la compréhension de l'oral du test de langue, l'étudiante a répondu correctement à quatre questions sur cinq. Elle a donné une mauvaise réponse à la question sur l'année de l'inauguration du Mini-Europe. Ainsi, les renseignements spécifiques tels que les années semblent lui poser des difficultés. Ceci étant, même si l'étudiante avait évalué son niveau général de compréhension de l'oral et sa performance dans la simulation à B1, nous dirions que sa performance renvoie plutôt au niveau A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de compréhension de l'écrit du test de langue, l'étudiante a répondu correctement à deux questions à choix multiple sur trois. Elle a aussi donné la bonne réponse aux questions ouvertes sur la brochure touristique. La question sur laquelle elle s'est trompée est celle sur l'emplacement du Manneken Pis, ce qui est intéressant parce que, selon nous, le sens du mot « intersection » est assez facile à déduire de son équivalent anglais. Elle a aussi répondu à la question « Les frites traditionnelles belges sont-elles préparées dans l'huile ? » seulement par « Non. » ce qui est bien sûr une réponse correcte mais ne nous montre pas si elle a vraiment compris le texte ou non.

Une caractéristique du niveau A2.2 de la compréhension de l'écrit est que l'apprenant est capable de déduire le sens des mots qui lui sont inconnus. Comme l'étudiante n'a pas saisi le sens du mot « intersection », il serait possible de situer sa performance dans la simulation au niveau A2.1. Elle a quand même été capable d'expliquer le mot « bédéthèque », ce qui demande une compréhension relativement profonde du texte. Ceci étant, en nous basant sur sa performance dans la simulation, nous dirions que son niveau de compréhension de l'écrit se situe entre les niveaux A2.1 et A2.2. Selon l'auto-évaluation de l'étudiante, son niveau général de compréhension de l'écrit est B1 ce qui, d'après elle, vaut également pour sa performance pendant la simulation.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans le test de langue, l'étudiante a répondu correctement à 11 questions grammaticales sur 16. Dans deux cas, il nous semble qu'elle n'a pas bien compris la consigne. Au lieu de compléter le texte avec un pronom démonstratif, elle a utilisé l'article indéfini « un » et à la place du comparatif d'égalité de l'adjectif « fameux », elle a écrit seulement la forme du féminin « fameuse ».

À l'oral et dans sa lettre de motivation, elle ne commet pourtant presque pas du tout de fautes grammaticales. Ses erreurs ont le plus souvent trait à l'utilisation fautive des prépositions ou du genre des mots, ce qui n'empêche pourtant pas la compréhension de son message. Ainsi, nous situerions sa compétence grammaticale au niveau B1.2.

### **5.2.2. L'étudiante Y2**

L'étudiante Y2 a entrepris ses études de langue française au lycée (le programme B3). Même si elle a appris le français à l'école, elle pense pourtant avoir assimilé la langue le mieux pendant un voyage d'études à Nice. Elle souhaite obtenir la mention « cum laude approbatur » (C) à l'épreuve de français du baccalauréat et elle ne va pas participer à l'épreuve volontaire d'expression orale au lycée. Quand elle aura passé le baccalauréat, elle suppose pouvoir profiter de ses connaissances en français en voyageant, en communiquant avec des personnes francophones et dans la vie professionnelle.

Comme l'étudiante ne s'est pas encore familiarisée avec l'épreuve de français du baccalauréat, elle n'a pas donné son opinion sur ce sujet. Selon elle, les études de français au lycée préparent les étudiants assez bien aux situations de communication de

la vie réelle. Néanmoins, elle pense que la grammaire est trop soulignée et que la production orale et les situations communicatives ne sont pas suffisamment pratiquées. D'après elle, il faudrait investir beaucoup plus dans l'apprentissage de la production orale parce que c'est ce dont on a besoin dans la vie réelle, si on ne tient pas compte des épreuves à l'école. L'étudiante constate quand même que la simulation a mal testé la compétence langagière parce qu'elle n'a pas très bien compris les répliques du modérateur et, ainsi, n'a pas été capable de répondre à ses questions.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante a constaté qu'il lui était difficile de comprendre le langage du modérateur mais, pour une raison ou une autre, le discours de l'intervieweur lui était plus facile à comprendre et elle a réussi à répondre à toutes les questions qu'il lui avait posées, la question sur ses motifs pour être embauchée exceptée. En ce qui concerne les questions posées par le modérateur, elle a été capable de répondre à six d'entre elles. Elle a pu exprimer ses renseignements personnels de base, c'est-à-dire son nom, âge et nationalité, ainsi que les pays qu'elle a visités.

L'étudiante a pourtant souvent passé une dizaine de secondes avant de commencer à parler. Ainsi, elle n'a pas eu le temps de finir sa phrase comme c'est le cas de l'énoncé suivant dans lequel elle essaie de décrire le contenu de sa lettre de motivation : « --- Euh ... j'ai écrite --- euh --- j'ai bien anglais et france et ... ». Quelquefois, elle a aussi énoncé des phrases dont le sens reste incompréhensible. À la question concernant ses connaissances sur la Belgique, elle a répondu, toujours après une pause de dix secondes, par « Euh ... Je ne veux pas va Mini-Europe et --- ».

Malgré les nettes difficultés concernant la production orale de la langue, nous dirions quand même que l'étudiante répond aux exigences établies au niveau A1.2. Dans ses auto-évaluations avant et après avoir passé la simulation elle avait également situé sa compétence en production orale au niveau A1.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

La lettre de motivation de l'étudiante est un court texte dont le sens reste relativement clair malgré des nettes erreurs qu'elle a commises. Son texte dévoile qu'elle ne maîtrise pas encore l'utilisation de quelques expressions de base. Elle a par exemple produit des



phrases telles que « *J'ai m'appelle \_\_\_\_.* » et « *Je suis 18 ans.* ». De plus, elle atteste avoir des difficultés avec la conjugaison des verbes comme l'évoque la citation suivante : « *Je pouve parle anglais et francais bien.* ». Dans son texte, il y a aussi une phrase dont le sens reste incompréhensible pour nous. Il s'agit de la phrase suivante : « *Je suis bien a la organisation et je au fait de.* ».

Malgré tout, l'étudiante a quand même été capable de produire indépendamment un texte ce qui n'est pas encore demandé au niveau A1.1. Néanmoins, à cause des fautes qu'elle a commises dans les constructions de base, nous dirions que sa compétence en production écrite ne dépasse pas le niveau A1.2. En s'autoévaluant, l'étudiante a également estimé que le niveau A1 était bien celui qui correspondait à ses capacités.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, l'étudiante a mal répondu à toutes les questions à choix multiple. Aux questions ouvertes, elle a répondu par « je ne sais pas ». Ainsi, il nous semble que sa compréhension de l'oral se limite aux expressions qui sont relatives à l'information personnelle et familiale de base. Le fait que l'étudiante ait utilisé plusieurs secondes avant de réagir aux questions qui lui sont posées démontre aussi qu'elle doit faire des efforts afin de comprendre ce qui vient d'être dit. Sur cette base, nous situerions sa performance dans la simulation au niveau A1.2. Personnellement, l'étudiante avait pensé que son niveau général de la compréhension de l'oral était A2. En se basant sur sa performance dans la simulation, elle s'est quand même évaluée au niveau A1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Sur les trois questions à choix multiple de la partie de la compréhension de l'écrit, l'étudiante a donné la bonne réponse à une, c'est-à-dire à celle concernant l'emplacement du Manneken Pis. Elle a aussi su répondre à la question ouverte concernant la cuisson des frites belges, même si sa réponse « *Ce preparent dans la graisse de boeuf.* » n'est pas tout à fait correctement formulée. En revanche, elle a l'air de ne pas avoir déduit le sens du mot « bédethèque ». Elle l'a déterminé de la manière suivante : « *cest un enorme schtroumpf* », probablement puisque le terme apparaît dans le texte à côté d'une photographie d'un schtroumpf.

Comme l'étudiante est donc capable de parcourir le texte et d'y trouver quelques informations mais que sa capacité de déduire le sens des mots n'est pas encore très développée, il nous semble justifié, en nous basant sur sa performance, de fixer son niveau de compréhension de l'écrit à A1.3. En ce qui concerne l'auto-évaluation de l'étudiante, elle avait situé sa compétence générale de compréhension de l'écrit au niveau A2. Elle a quand même situé sa performance dans la simulation au niveau A1.

### *L'évaluation du niveau de compétence grammaticale*

La correction grammaticale de l'étudiante semble se limiter à la mémorisation de quelques structures syntaxiques et formes grammaticales simples. Comme nous l'avons déjà constaté plus haut, elle utilise des constructions de base souvent d'une manière grammaticalement fautive quand elle produit la langue librement.

Dans le test de langue, l'étudiante a répondu correctement à une question grammaticale sur 16. Il nous semble que les termes grammaticaux lui sont principalement inconnus. Par exemple, au lieu d'utiliser un pronom relatif et le passé composé, ce qui était la consigne, elle a utilisé une préposition et le présent. Elle a aussi recouru aux prépositions en anglais et en suédois en utilisant les prépositions « from » et « till » qui sont les équivalents des prépositions « de » et « à ». De ce qui précède, nous pouvons constater que son niveau de compétence grammaticale se situe au niveau A1 et plus spécifiquement au niveau A1.1.

### **5.2.3. L'étudiante Y3**

L'étudiante Y3 a un arrière-plan linguistique intéressant. Elle a commencé à étudier l'anglais déjà au jardin d'enfants. Le français, elle l'étudie depuis l'école primaire, conformément au programme d'études A1. Au lycée, elle étudie le français quand même selon le programme B3. L'étudiante affirme qu'elle a appris la langue avant tout pendant ses deux séjours linguistiques en France qui, au total, ont duré une vingtaine de jours. En plus, elle a assimilé le français dans le cadre scolaire. Dans le futur, elle pense pouvoir profiter de ses connaissances en français en voyageant, dans des situations de communication avec des personnes francophones, lors d'études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle.

L'étudiante souhaite obtenir la mention « magna cum laude approbatur » (M) de l'épreuve de français au baccalauréat. Elle a l'intention de participer à l'épreuve volontaire d'expression orale au lycée. Selon elle, une telle épreuve devrait être obligatoire. De plus, elle voudrait avoir un cours d'expression orale du français obligatoire. L'étudiante critique l'épreuve actuelle de français du baccalauréat justement parce que la production orale en est exclue. En outre, elle n'aime pas les questions pièges dans la partie de compréhension orale de l'épreuve parce qu'elle trouve qu'elles ne testent pas la compréhension des idées centrales des textes. Ainsi, elle juge que l'épreuve teste la compétence langagière passablement.

Selon l'étudiante, les études de français au lycée préparent les étudiants assez bien aux situations de communication de la vie réelle parce qu'en cours, elle a appris du vocabulaire et des phrases utiles dont elle s'est servie pendant ses séjours linguistiques. Elle voudrait quand même que dans l'enseignement, on investisse encore plus dans l'entraînement de la production orale et écrite. En ce qui concerne la simulation, l'étudiante trouve que c'est une très bonne manière de tester la compétence langagière car elle mesure bien la capacité de réagir dans des situations différentes ainsi que la compétence grammaticale et la compréhension de l'écrit.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante réagit rapidement aux questions qui lui sont posées et elle s'exprime en français assez couramment. L'aisance de son discours relève partiellement de sa capacité à remplir le silence avec des explétifs tels que « alors », « voilà » ou « c'est tout ». Sa manière de prononcer est aussi relativement claire, malgré un léger accent étranger : en plus de l'influence de sa langue maternelle, c'est-à-dire du finnois, nous pouvons observer l'influence de l'anglais, sa première langue étrangère.

En s'exprimant oralement, l'étudiante commet des erreurs par exemple sur le genre des mots et parfois elle utilise des formes fautives des mots français et confond par exemple les dénominations des pays avec des langues qui y sont parlées. Elle dit par exemple qu'elle a visité « anglais » et « grec ». Ces fautes n'entravent pourtant pas la compréhension de son message comme nous le montre l'exemple suivant sur son expérience professionnelle : « *J'ai travaillé déjà dans un café pendant deux ans et ... maintenant je suis un serviteur ... teur ... teuse. » ». Une fois elle est aussi capable de*

remarquer la faute qu'elle a commise et se corrige immédiatement : « *Je suis 18 ans. Non, j'ai 18 ans.* »

Selon l'auto-évaluation de l'étudiante, son niveau général de production orale est B1. Elle a quand même situé sa performance dans la simulation au niveau A2. Grâce à l'aisance avec laquelle elle s'exprime, mais quand même en tenant compte des erreurs qu'elle a commises, nous dirions que sa performance se situe entre ces deux niveaux, c'est-à-dire à A2.2-B1.1.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

Le sens général de la lettre de motivation de l'étudiante est clair et son texte est relativement cohérent. Elle utilise dans le texte des connecteurs simples comme « *parce que* » ou « *et* » mais aussi des formes un peu plus compliquées telles que « *en plus* » et « *comme* ». L'exemple suivant tiré de son texte illustre sa capacité à lier des phrases avec des connecteurs : « *J'ai un bon niveau de français et anglais et en plus, je suis forte en suédois* ».

L'étendue du vocabulaire utilisé dans la lettre est suffisante pour l'exercice en question. L'étudiante commet quand même plusieurs fautes de conjugaison des verbes. La phrase suivante est un bon exemple de ces fautes : « *Je pense que cet boulot était parfait pour moi, parce que j'adore de travailler avec des gens et je suis forte en langues européennes comme anglais et suédois.* ». L'exemple qui précède contient aussi une faute d'orthographe : le mot « gens » est écrit « genes » ce qui pourrait, éventuellement, aboutir à un malentendu parce qu'en français il existe aussi le mot « gènes ».

Comme l'étudiante maîtrise bien la langue routinière mais que l'utilisation des constructions plus compliquées lui pose toujours de problèmes, il nous semble justifié de situer sa performance dans la simulation au niveau B1.1. Le niveau B1 a aussi été celui que l'étudiante a choisi pour déterminer la réalisation de sa compétence pendant la simulation. Néanmoins, elle a considéré que son niveau général de production écrite était B2.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Pendant la simulation, l'étudiante ne témoigne d'aucune difficulté en ce qui concerne la compréhension des questions qui lui sont posées. Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, elle a donné la bonne réponse à quatre questions sur cinq. Sa réponse erronée a eu trait au moment de l'inauguration du Mini-Europe. Comme ce détail assez central lui a échappé, nous dirions que sa performance dans la simulation ne répond pas aux demandes du niveau B2, même si elle avait elle-même évalué aussi bien sa compétence générale de compréhension de l'oral que sa performance dans la simulation à ce niveau. Nous préférerions donc de situer sa performance au niveau B1, et plus spécifiquement au niveau B1.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de compréhension de l'écrit du test de langue, l'étudiante a bien répondu à quatre questions sur cinq. De manière inattendue, elle a mal répondu à la question plutôt générale sur la durée d'existence de l'Atomium tandis que les questions sur les détails du texte ne lui ont pas posé de difficultés. Même si sa définition du mot « bédéthèque », à savoir « *Dans une bédéthèque on peut consulter des collections d'albums, de revues et d'ouvrages.* », est pratiquement une reproduction du texte apparu dans la brochure touristique, il nous paraît quand même qu'elle a bien déduit le sens de ce mot. Ainsi, en nous basant sur sa performance dans la simulation, nous situerions sa compétence au niveau B1.1. L'étudiante a quand même eu une vision différente de sa compétence : dans les deux auto-évaluations qu'elle a réalisées, elle s'est située au niveau B2.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans le test de langue, l'étudiante a répondu correctement à neuf questions sur 16 concernant la grammaire. Les fautes qu'elle a commises ont trait à l'utilisation des prépositions et au genre des mots. Quelques erreurs s'expliquent le plus probablement par l'incompréhension des termes grammaticaux en français. L'étudiante a par exemple pensé que l'article indéfini « *un* » était un pronom démonstratif et que la construction « *plus fameux que* » était le comparatif d'égalité de l'adjectif « *fameux* ». Comme nous l'avons constaté déjà plus haut, l'étudiante commet des fautes grammaticales aussi en

produisant la langue librement. Ces fautes n'entravent pourtant pas la compréhension de son message. Ainsi, nous dirions que son niveau de correction grammaticale est A2.1.

#### **5.2.4. L'étudiante Y4**

L'étudiante Y4 a commencé ses études de langue française selon le programme A2 à l'école primaire. Au lycée elle a quand même été forcée de changer pour le programme d'études B2. Elle pense qu'elle n'a pas beaucoup appris la langue pendant l'école primaire et le collège et que c'est seulement au lycée où elle a vraiment commencé à assimiler la langue. Même si elle a appris le français principalement dans le cadre scolaire, elle a pu l'utiliser un peu aussi pendant un voyage scolaire à Nice. Comme le vocabulaire nécessaire dans les situations de la vie quotidienne n'est selon elle pas suffisamment pratiqué à l'école, l'étudiante trouve que les études de français préparent les lycéens aux situations de communication de la vie réelle passablement.

L'étudiante aimerait obtenir la mention « laudatur » (L) à l'épreuve de français au baccalauréat. Elle n'a pas l'intention de participer à l'épreuve volontaire d'expression orale au lycée. Selon elle, l'épreuve de français du baccalauréat teste bien la compétence langagière parce que dans la partie de compréhension orale, il y a des exercices qui ont trait aux situations de communication de la vie quotidienne. Elle trouve aussi que la simulation virtuelle a très bien testé la compétence langagière, même si les parties sur la production orale lui ont été difficiles.

L'étudiante souhaiterait que dans l'enseignement du français au lycée, on investisse plus dans l'expression orale. Au lieu de travailler la production orale au cours en binômes, elle aimerait plutôt participer à des simulations semblables à celle qu'elle a passée dans le cadre de notre étude. Elle voudrait aussi qu'à l'école on apprenne des phrases utilisables dans la communication orale. Dans l'avenir, elle pense pouvoir bénéficier de ses connaissances en français en voyageant, dans les situations de communication avec des francophones, lors d'études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle. Elle envisage aussi de déménager en France un jour.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante démontre posséder un répertoire assez vaste de stratégies linguistiques et elle est capable de s'exprimer oralement même si dans le fond, elle n'a pratiquement rien à dire. Au lieu de rester silencieuse, elle a par exemple répondu à la question sur ses connaissances concernant la Belgique de la manière suivante : « *Mmm ... Belgique ... Je ne sais pas beaucoup de Belgique ... Euh ... Les pays voisines ... Peut-être ... Je sais le mot en finnois mais pas en français.* ». Nous supposons qu'elle aurait pu continuer à expliquer ce qu'elle voulait dire mais, malheureusement, le temps de réponse a expiré. De plus, ce n'est pas la seule fois : quand elle raconte ses expériences professionnelles, elle n'a pas assez de temps pour dire tout ce qu'elle voudrait non plus. Voici ce qu'elle a eu le temps de dire : « *Euh ... j'ai vend du bonbons et j'ai travaillé comme une vendeuse et ... oui, c'est ça. Mais j'ai un ... une formation bo---*. »

Malgré son aisance à l'oral, l'étudiante reste interloquée devant les situations qui demandent une utilisation du langage ritualisé. Elle n'a par exemple pas été capable de répondre aux remerciements du modérateur et à son excuse elle a répondu par une phrase dont le sens nous reste ambigu : « *Non ... je ne m'asseoir [?] ... pourquoi pas.* ». Quelquefois, les mots dont elle a besoin semblent aussi venir à l'esprit assez lentement ce qui est le cas de la citation suivante dans laquelle l'étudiante essaie d'expliquer où elle utilise ses langues parlées : « *Mmm ... j'utilise ... euh ... quand je suis --- je ne suis pas en Finlande [éclats de rire], quand je voyage.* »

En nous basant sur la performance de l'étudiante dans la simulation, nous dirions que son niveau de production orale est A2.2. L'étudiante avait elle-même évalué sa performance au niveau A1 tandis que son estimation du niveau de sa compétence en général s'est située au niveau A2.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

La lettre de motivation de l'étudiante est un texte assez cohérent. Elle l'a divisé en trois paragraphes thématiques. Comme il n'y a pas d'interlignes entre les paragraphes, la division reste quand même un peu difficile à percevoir ce qui fait baisser la lisibilité de la lettre. Dans son texte, l'étudiante a été capable d'utiliser des structures relativement compliquées. Elle a par exemple décrit sa compétence langagière de la manière

suiuante : « *Mes connaissances linguistiques sont bonnes. Je parle anglais et suèdois couramment et j'ai assez bonnes connaissances en français et en espagnol.* »

L'étudiante ne commet pas beaucoup de fautes en utilisant des structures de base et le sens général de son texte reste clair. Pourtant, elle n'a pas bien choisi le registre de son texte. Elle utilise par exemple les mots « *boulot* » et « *sympa* » qui ne sont pas stylistiquement appropriées. Son texte contient aussi quelques maladroites. Elle écrit par exemple qu'elle peut travailler « *longtemps et efficacement* ».

De ce qui précède, nous pouvons conclure que la lettre de motivation de l'étudiante répond bien aux demandes du niveau A2.2. L'étudiante a situé sa performance dans la simulation à ce même niveau. Néanmoins, elle a constaté que son niveau général de production écrite était plutôt B1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Pendant la simulation, l'étudiante a bien compris les questions qui lui ont été posées. Néanmoins, au cours de l'entretien d'embauche sa réponse à la réplique de l'intervieweur, « Je vais vous poser quelques questions concernant ce travail et tout d'abord : Pourquoi voulez-vous travailler pour Mini-Europe ? », montre qu'elle ne l'a pas bien comprise : « *Oui ... ça passe bien. Euh ... Je m'appelle \_\_\_\_\_. Je suis une fille finlandaise. C'est pour [ ? ]* ».

Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, l'étudiante a répondu correctement à trois questions sur cinq. Les questions auxquelles elle a mal répondu ont trait à des informations spécifiques, c'est-à-dire à l'année de l'inauguration de Mini-Europe et à l'échelle des maquettes. Pour cela, même si l'étudiante a situé sa performance dans la simulation et sa compétence générale au niveau B1, nous ne pouvons pas le faire puisqu'au niveau B1, la compréhension des détails est demandée. Ainsi, nous déterminons son niveau à A2.2.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

L'étudiante est capable de parcourir la brochure touristique et d'y localiser des informations spécifiques telles que l'emplacement du Manneken Pis et l'horaire du Centre Belge de la Bande Dessinée. Elle a su définir la notion de « bédéthèque » même si sa définition, « *C'est un grande endroit où on peut découvrir beaucoup de bandes*



*dessinées.* », pourrait être un peu plus précise. C'est aussi le cas de la question « Les frites traditionnelles belges sont-elles préparées dans l'huile ? » à laquelle elle a répondu par « *Non, c'est pas vrai.* ».

De plus, elle a mal répondu à la question sur le temps d'existence de l'Atomium que nous considérons comme une question relativement simple dans laquelle il serait même possible de déduire la réponse. Ainsi, nous situerions sa compétence en compréhension de l'écrit entre les niveaux A2.1 et A2.2. L'étudiante s'était évaluée au niveau B1, ce qui pourra éventuellement être le cas en ce qui concerne son niveau général de compréhension de l'écrit. Néanmoins, sa performance dans la simulation n'atteint pas ce niveau.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

Dans le test de langue, l'étudiante a donné la bonne réponse à 11 questions sur 16 concernant la grammaire. Elle n'a pas répondu aux trois questions qui avaient trait à l'utilisation des prépositions et d'un pronom relatif. Elle ne connaissait probablement pas tous les termes grammaticaux en français et a par exemple utilisé la préposition « *par* » quand un pronom démonstratif était demandé.

Ses fautes grammaticales concernent le plus souvent la conjugaison des verbes et le genre des mots car elle utilise la langue librement, aussi bien à l'oral qu'à écrit. Elle ne commet pourtant pas ces fautes en utilisant des structures de base. Ce sont les structures plus compliquées, comme le temps des verbes, qui lui posent des difficultés comme le démontre la citation suivante tirée de sa lettre de motivation : « *Quand le boulot commencerait, je suis une titulaire du baccalauréat finlandais.* » Comme ses erreurs n'entravent pas la compréhension de son message, nous dirions que le niveau de sa correction grammaticale est A2.1.

### **5.2.5. L'étudiante Y5**

Avant de commencer ses études de français au collège (le programme B2), l'étudiante Y5 a étudié la langue pendant deux ans à l'étranger. Elle a aussi passé une semaine à Nice dans le cadre d'un voyage d'études. Selon elle, les études de français au lycée préparent bien les étudiants aux situations de communication de la vie réelle parce que pendant les leçons, on les pratique relativement beaucoup. Elle souhaiterait quand

même que la langue soit enseignée à un rythme plus tranquille et que son enseignant parle plus français au cours. Dans l'avenir, l'étudiante souhaite pouvoir profiter de ses connaissances en français en voyageant et en communiquant avec des personnes francophones. Elle aura peut-être besoin du français aussi dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle.

L'étudiante souhaiterait obtenir la mention « magna cum laude approbatur » (M) à l'épreuve de français du baccalauréat. Elle pense que l'épreuve actuelle de français teste assez bien la compétence langagière. L'étudiante aimerait quand même qu'il existe une épreuve séparée pour ceux qui ont plus d'expérience de l'utilisation de la langue. Elle ne compte pas assister à l'épreuve volontaire d'expression orale au lycée. L'étudiante trouve que la simulation virtuelle teste assez bien la compétence langagière parce que la langue est pratiquée diversement dans des situations différentes. Elle pense quand même que participer à la simulation est une situation stressante et que sous tension, il est difficile de se concentrer dans les exercices.

### ***L'évaluation du niveau de production orale***

L'étudiante est capable de se décrire et d'expliquer ses conditions de vie. Néanmoins, elle commet relativement beaucoup de fautes en utilisant des structures de base comme le montre l'exemple suivant : « *Bonjour. Je m'appelle \_\_\_\_\_. Je suis 18 ans et je suis finlandaise. --- Euh ... J'habite à Finlande ... euh ... et mon famille ... euh ... consister à ... ---* ». Les questions plus abstraites, comme « Pourquoi voulez-vous travailler pour Mini-Europe ? » lui semblent difficiles et souvent elle n'a rien répondu à ces questions. Vers la fin de la simulation, au lieu de rester silencieuse, elle a quand même demandé « *Pardon ?* » quand elle n'a pas compris la question qui lui avait été posée.

L'étudiante constate elle-même que le niveau général de sa compétence en production orale est A1. Elle trouve que sa performance dans la simulation se situe à ce même niveau. Nous sommes d'accord avec l'étudiante mais nous dirions que son niveau est plus spécifiquement A1.3. À ce niveau il faut savoir se présenter mais l'utilisation fautive des constructions de base est acceptée ce qui correspond bien selon nous à la performance de l'étudiante.

### ***L'évaluation du niveau de production écrite***

L'étudiante a commencé sa lettre de motivation par « *Bonjour Mini-Europe Bruxelles* » et à la fin de la lettre elle a écrit seulement « *Merci* ». Ceci étant, il nous semble qu'elle ne connaît pas très bien les conventions françaises liées à la rédaction d'une lettre de motivation. La lettre de l'étudiante consiste en une série d'expressions et de phrases simples soit isolées soit reliées par des connecteurs tels que « *et* » ou « *parce que* ». Dans son texte, l'étudiante a commis quelques fautes lexicales. Elle a par exemple utilisé le mot anglais « *student* » au lieu de son équivalent français. Elle a aussi écrit que sa nationalité était « *finnois et anglais* ». Néanmoins, il s'agit d'un texte tout à fait compréhensible.

L'étudiante avait elle-même évalué son niveau de production écrite général à A2. Elle a quand même situé sa performance dans la simulation au niveau A1. Même si l'étudiante a utilisé dans sa lettre des phrases relativement simples, elle a quand même été capable de produire un texte lisible dont le message est facile à comprendre. Ainsi, malgré les erreurs qu'elle a commises, nous dirions que sa performance dans la simulation atteint les exigences du niveau A2.1.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'oral***

Il nous semble que pendant la simulation l'étudiante n'a pas compris quelques questions qui lui ont été posées. Elle n'a pas répondu à la question concernant la durée de ses études de français et elle n'a pas donné son opinion sur le travail proposé par Mini-Europe. Pendant l'entretien d'embauche l'étudiante a répondu aussi à la question « *Comment allez-vous ?* » par « *Je suis [prénom], et vous ?* ». Elle n'a pas su donner les raisons de sa volonté de travailler à Mini-Europe non plus.

Dans la partie de compréhension de l'oral du test de langue, l'étudiante a bien répondu à deux questions sur cinq. Les questions sur des informations spécifiques comme l'année d'inauguration de Mini-Europe et l'échelle des maquettes lui ont été difficiles. Elle a pourtant su déduire le sens de l'expression « *aux pieds de* » et donné la bonne réponse à la question concernant l'emplacement de Mini-Europe.

L'étudiante avait évalué son niveau de compréhension de l'oral général à A1. Elle a situé sa performance dans la simulation à ce même niveau. Comme l'étudiante semble

avoir quelques difficultés avec la compréhension des constructions de base et que la compréhension des détails lui pose des problèmes, nous dirions que sa performance dans la simulation se situe au niveau A1.3.

### ***L'évaluation du niveau de compréhension de l'écrit***

Dans la partie de compréhension de l'écrit du test de langue, l'étudiante a répondu correctement à deux questions à choix multiple sur trois. Elle a mal répondu à la question concernant l'emplacement du Manneken-Pis. Elle n'a donc pas su déduire le sens du mot « l'intersection ». En ce qui concerne les questions ouvertes du test, la déduction du sens de la notion de « bédéthèque » lui a été un peu difficile aussi. L'étudiante a notamment affirmé qu'il s'agissait d'un musée de la BD, ce qui n'est pourtant pas tout à fait le cas.

À la question concernant la préparation des frites belges, l'étudiante a répondu par une phrase copiée directement de la brochure touristique, c'est-à-dire « *Les frites traditionnelles belges sont cuites dans la graisse de boeuf et servies dans un cornet avec de la mayonnaise et du ketchup.* ». Ainsi, nous supposons qu'elle n'a pas compris le contenu du texte entièrement. Néanmoins, elle a été capable de localiser des informations spécifiques. De ce qui précède, nous pouvons déduire que sa compétence en compréhension de l'écrit répond relativement bien aux demandes du niveau A2.1. Comme la déduction du sens des mots lui semble être difficile, nous situerions quand même sa performance entre les niveaux A1.3 et A2.1. L'étudiante a elle-même trouvé que son niveau général de compréhension écrite était A2 mais elle a situé sa performance dans la simulation au niveau A1.

### ***L'évaluation du niveau de compétence grammaticale***

En ce qui concerne la correction grammaticale de l'étudiante, elle commet des erreurs relativement élémentaires aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Elle ne maîtrise par exemple pas encore les structures nécessaires pour exprimer son âge. À l'oral, elle a dit « *je suis dix-huit ans* » et à l'écrit elle a utilisé la structure « *je'ai dix-sept ans* ». Les structures syntaxiques lui posent des problèmes, aussi, comme nous le montre la phrase suivante tirée de sa lettre de motivation : « *Je peux organiser des visites guidées et mise en pratique des jeux éducatifs.* ».

Dans le test de langue, l'étudiante a bien répondu à trois questions sur 16 concernant la grammaire. Elle a eu des difficultés par exemple avec la conjugaison des verbes : sa proposition pour le passé-composé du verbe « faire » a été « *est faire* » et elle a formé l'imparfait du verbe « vouloir » par « *voulu* ». De plus, il semble qu'elle n'ait pas bien compris les termes grammaticaux en français. Au lieu d'utiliser le comparatif d'égalité de l'adjectif « fameux », elle a par exemple utilisé la préposition « *pour* ». Ainsi, nous situerions sa compétence grammaticale au niveau A1.1.

### **5.3. La documentation recueillie concernant le groupe d'étudiantes Z**

Dans le présent chapitre, nous parcourons la documentation obtenue des questionnaires remplis par le groupe d'étudiantes Z. Comme les membres des groupes X et Y, les six étudiantes du groupe Z ont aussi participé à la simulation virtuelle et répondu à nos questionnaires. Étant donné l'étendue de notre travail, nous ne trouvons pourtant pas opportun d'analyser leurs performances aussi minutieusement que nous l'avons fait avec les performances des étudiantes des groupes X et Y. De toute façon, afin d'augmenter la fiabilité de notre étude, une synthèse de l'information obtenue à partir des questionnaires qu'elles ont remplis nous semble justifiée.

Ainsi, nous avons choisi de regrouper dans les sous-chapitres qui suivent les renseignements que nous avons obtenus sur les arrière-plans linguistiques des étudiantes, sur leurs perspectives d'avenir en ce qui concerne la langue française et sur leurs opinions vis-à-vis des études de français au lycée, de l'épreuve actuelle de français au baccalauréat et de la simulation virtuelle à laquelle elles ont participé. Toujours pour des raisons d'anonymat, nous marquerons les étudiantes avec les signes Z1, Z2, Z3, Z4, Z5 et Z6.

#### **5.3.1. Les profils langagiers des étudiants**

Les six étudiantes ont toutes entamé leurs études de français selon le programme B2 au collège. Les étudiantes Z2, Z3, Z4, Z5 et Z6 ont assimilé la langue seulement dans le cadre scolaire. En général, elles pensent avoir appris la langue relativement bien mais l'étudiante Z3 constate que son niveau de production orale est plus faible que son niveau de la production et compréhension écrite. En ce qui concerne l'étudiante Z1, elle pense avoir appris le français le mieux pendant un séjour linguistique à l'étranger.

Chaque année, elle passe aussi cinq semaines en France, ce qui aide à l'assimilation de la langue.

Dans l'avenir, les étudiantes Z1, Z2, Z3 et Z6 pensent pouvoir profiter de leurs connaissances en français en voyageant, en communiquant avec des personnes francophones, dans leurs études dans le cadre de l'enseignement supérieur et dans la vie professionnelle. L'étudiante Z4 pense qu'elle utilisera le français seulement en voyage tandis que l'étudiante Z5 imagine pouvoir tirer profit de ses connaissances en français aussi en communiquant avec des personnes francophones et dans la vie professionnelle.

### **5.3.2. Les études de français au lycée**

Selon les étudiantes Z1, Z4 et Z6, les études de français au lycée préparent bien les étudiants aux situations de communication dans la vie réelle. L'étudiante Z1 trouve que les études de français sont utiles mais elle aimerait qu'au cours des leçons, on parle plus en français. Les étudiantes Z4 et Z6 voudraient aussi que dans l'enseignement du français, on souligne plus la production orale. L'étudiante Z6 déclare « *être complètement perdue* » quand elle doit s'exprimer oralement. L'étudiante Z4 voudrait écrire plus mais elle pense qu'en cours il est quand même possible d'apprendre les notions de base sur la langue.

Les étudiantes Z2 et Z5 constatent que les études de français au lycée préparent très bien les étudiants aux situations de communication dans la vie réelle. Les deux pensent que la langue est enseignée d'une façon diversifiée et que l'enseignement contient aussi des éléments culturels. L'étudiante Z2 aimerait quand même qu'on investisse plus dans l'enseignement de la langue orale par exemple en organisant un voyage d'études dans un pays francophone. Selon l'étudiante Z5, même si elle est assez contente de la situation actuelle, l'enseignement du français pourrait être encore plus pratique.

D'après l'étudiante Z3, les études de français au lycée préparent les étudiants aux situations de communication dans la vie réelle d'une façon passable. Elle trouve que l'enseignement souligne l'apprentissage du vocabulaire et de la production écrite au détriment de l'entraînement de la production orale. Ceci étant, elle voudrait qu'au lycée on investisse plus dans l'enseignement de l'expression orale.

### **5.3.3. L'épreuve de français au baccalauréat**

Les étudiantes Z2, Z4, et Z5 constatent que l'épreuve actuelle de français du baccalauréat teste bien la compétence langagière. Néanmoins, les étudiantes Z2 et Z5 trouvent que l'épreuve contient des questions pièges qui sont souvent fallacieuses et ne testent pas, dans le fond, la compétence langagière. Ceci étant, l'étudiante Z2 aimerait qu'on modifie les parties de compréhension orale et écrite de l'épreuve. L'étudiante Z4 pense que l'épreuve de français du baccalauréat teste la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire mais elle ne sait pas comment améliorer cette épreuve. Les étudiantes Z1, Z3 et Z6 ne se sont pas encore familiarisées avec l'épreuve de français du baccalauréat et n'ont ainsi pas su donner leur opinion sur cette question.

Les étudiantes Z1, Z3 et Z5 aimeraient obtenir la mention « *eximia cum laude approbatur* » (E) à l'épreuve de français du baccalauréat. L'étudiante Z4 cherche à obtenir la mention « *cum laude approbatur* » (C) tandis que l'étudiante Z6 souhaiterait atteindre la mention « *magna cum laude approbatur* » (M). L'étudiante Z2 est la seule étudiante dont l'objectif est d'obtenir la meilleure mention, c'est-à-dire « *laudatur* » (L). Elle va aussi passer l'épreuve volontaire d'expression orale au lycée. L'étudiante Z5 va éventuellement y participer aussi mais les autres ne comptent pas le faire.

### **5.3.4. La simulation virtuelle**

Les étudiantes Z1 et Z6 ont pensé que la simulation virtuelle à laquelle elles ont participé testait assez bien la compétence langagière. L'étudiante Z6 justifie son opinion par le fait qu'elle n'est pas habituée à s'exprimer oralement en français. Selon l'étudiante Z1, les questions grammaticales sont une mauvaise manière de mesurer la compétence langagière tandis que les exercices de compréhension de l'écrit et de production orale la testent bien.

Selon les étudiantes Z3, Z4 et Z5, la simulation virtuelle teste bien la compétence langagière. L'étudiante Z3 trouve que, contrairement aux épreuves « *normales* », la simulation rend possible de tester toutes les composantes de la compétence langagière. L'étudiante Z4 pense aussi que l'avantage de la simulation virtuelle est sa diversité tandis que selon l'étudiante Z5, la simulation contient des parties « *troublantes* ». D'après l'opinion de l'étudiante Z2, la simulation virtuelle mesure très bien la

compétence langagière parce qu' « *il est important de savoir communiquer oralement, aussi* ».



## **6. Discussion sur les données d'analyse**

Dans la présente section, nous discuterons des données d'analyse présentées dans le chapitre qui précède. Nous commencerons notre analyse par la vérification de nos hypothèses préliminaires sur la compétence langagière des personnes testées. Nous parlerons aussi de quelques remarques que nous avons pu faire sur la compétence langagière des personnes testées et l'épreuve actuelle de français du baccalauréat. Ensuite, nous parcourrons et examinerons les opinions des étudiants sur l'enseignement du français au lycée et sur l'épreuve actuelle de français au baccalauréat. Pour finir, nous établirons un résumé des avis des étudiants sur la simulation virtuelle à laquelle ils ont participé. Les conclusions tirées de notre analyse seront présentées dans le chapitre 7.

### **6.1. Vérification des hypothèses préliminaires**

Au début de cette étude, nous avons deux hypothèses préliminaires sur la compétence langagière des personnes testées. Premièrement, comme dans l'épreuve actuelle de français au baccalauréat, on souligne la compétence grammaticale, nous avons supposé que le niveau de correction grammaticale des étudiants serait relativement haut. Dans notre test de langue, les exercices grammaticaux ont été semblables aux types d'exercices utilisés dans l'épreuve actuelle de français du baccalauréat. Néanmoins, le fait que nous ayons utilisé dans les consignes des termes grammaticaux en français a posé des problèmes pour plusieurs étudiants, ce qui a éventuellement abouti à ce qu'ils répondent à quelques questions d'une manière fautive.

Le niveau de correction grammaticale des personnes testées semble être plus haut à l'écrit qu'à l'oral. Dans nos évaluations, nous avons pourtant pris en compte aussi bien les performances orales qu'écrites. Malgré cela, dans quatre cas sur dix, la compétence grammaticale a selon notre évaluation été ou la plus forte composante ou parmi les composantes les plus fortes de la compétence langagière des étudiants, ce qui soutient notre hypothèse préliminaire sur le niveau de correction grammaticale des personnes testées. Seulement dans le cas de l'étudiante Y5, la compétence grammaticale paraît être clairement la composante la moins forte de sa compétence langagière. Le tableau qui suit illustre les niveaux de correction grammaticale des étudiants.

Étudiant(e)	Compétence grammaticale	Étudiant(e)	Compétence grammaticale
X1	B1.2	Y1	B1.2
X2	B1.1	Y2	A1.1
X3	A1.2	Y3	A2.1
X4	A1.2	Y4	A2.1
X5	B1.2	Y5	A1.1

Tableau 4. La compétence grammaticale des étudiants des groupes X et Y.

Selon notre deuxième hypothèse préliminaire sur la compétence langagière des étudiants qui ont participé à notre étude, la production orale serait éventuellement la composante la plus faible de leur compétence langagière parce que l'épreuve actuelle de français du baccalauréat ne teste pas la capacité à s'exprimer oralement. En fait, les auto-évaluations que les étudiants ont effectuées avant de participer à la simulation démontrent que la plupart d'entre eux, c'est-à-dire sept étudiants sur 16, estiment qu'au niveau général, la production orale est la composante la moins forte de leur compétence langagière.

Sept étudiants ont considéré que la production orale était soit parmi les composantes les plus faibles, soit au même niveau que toutes les autres composantes de leur compétence langagière. Seulement deux étudiantes, l'étudiante X4 et l'étudiante Y5, ont trouvé que c'était la compréhension orale qui était la composante la plus faible de leur compétence langagière. Dans les tableaux qui suivent, nous avons regroupé, selon les auto-évaluations des étudiants des groupes X, Y et Z, les niveaux des composantes de leur compétence langagière. Les programmes d'études que les étudiants ont suivis sont mis entre crochets. Pour illustrer le déséquilibre entre les différentes composantes de la compétence langagière des étudiants, les composantes les plus faibles sont soulignées.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
X1 [B2]	<u>A2</u>	B1	B2	B2
X2 [B2]	<u>A1</u>	A2	A2	B1
X3 [B2]	<u>A1</u>	A2	A2	B1
X4 [B2]	A2	A2	<u>A1</u>	B1
X5 [B3]	B1	B1	B1	B1

Tableau 5. Les auto-évaluations sur les niveaux généraux des composantes de la compétence langagière des étudiants du groupe X.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Y1 [B3]	<u>B1</u>	<u>B1</u>	<u>B1</u>	B2
Y2 [B3]	<u>A1</u>	<u>A1</u>	A2	A2
Y3 [A1]	<u>B1</u>	B2	B2	B2
Y4 [A2]	<u>A2</u>	B1	B1	B1
Y5 [B2]	A2	A2	<u>A1</u>	A2

Tableau 6. Les auto-évaluations sur les niveaux généraux des composantes de la compétence langagière des étudiants du groupe Y.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Z1 [B2]	A2	A2	A2	A2
Z2 [B2]	A2	A2	A2	A2
Z3 [B2]	<u>A1</u>	A2	A2	A2
Z4 [B2]	<u>A1</u>	A2	<u>A1</u>	A2
Z5 [B2]	<u>A1</u>	A2	A2	A2
Z6 [B2]	A2	A2	A2	A2

Tableau 7. Les auto-évaluations sur les niveaux généraux des composantes de la compétence langagière des étudiants du groupe Z.

En ce qui concerne les auto-évaluations des étudiants des groupes X, Y et Z sur leurs performances dans la simulation, ils ont tous considéré que la production orale était soit la composante la moins forte, soit parmi les composantes les moins fortes ou au même niveau que toutes les autres composants de leur compétence langagière. La production orale exceptée, personne n'a donc trouvé qu'une composante particulière serait plus faible que les autres composantes.

Nous avons été à peu près d'accord avec les étudiants. Selon nous, la production orale a été soit la composante la plus faible soit parmi les composantes les plus faibles de la compétence langagière des étudiants dans huit cas sur dix. Dans deux cas, nous avons constaté que les étudiantes avaient eu plus de difficultés avec les exercices de compréhension de l'écrit. Les tableaux suivants clarifient les données des auto-évaluations des étudiants et de l'évaluation que nous avons effectuée de leurs performances dans la simulation. Comme ci-dessus, pour rendre la lecture des tableaux plus facile, les composantes les plus faibles de la compétence langagière des étudiants seront soulignées.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
X1 [B2]	<u>A2</u>	B1	B2	B2
X2 [B2]	<u>A1</u>	B1	A2	B1
X3 [B2]	<u>A1</u>	<u>A1</u>	<u>A1</u>	A2
X4 [B2]	A1	A1	A1	A1
X5 [B3]	<u>A2</u>	B1	B1	B1

Tableau 8. Les auto-évaluations des étudiants du groupe X sur leurs performances dans la simulation virtuelle.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
X1 [B2]	<u>A2.1</u>	A2.2-B1.1	<u>A2.1</u>	A2.2
X2 [B2]	<u>A2.1</u>	A2.2-B1.1	<u>A2.1</u>	B1.1- B1.2
X3 [B2]	<u>A1-</u>	?	A1.1	A2.1
X4 [B2]	<u>A1.3</u>	<u>A1.3</u>	A2.1	A2.1
X5 [B3]	<u>A2.1</u>	B1.1	A2.2	B1.2

Tableau 9. Nos évaluations sur les performances des étudiants du groupe X.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Y1 [B3]	B1	B1	B1	B1
Y2 [B3]	A1	A1	A1	A1
Y3 [A1]	<u>A2</u>	B1	B2	B2
Y4 [A2]	<u>A1</u>	A2	B1	B1
Y5 [B2]	A1	A1	A1	A1

Tableau 10. Les auto-évaluations des étudiants du groupe Y sur leurs performances dans la simulation virtuelle.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Y1 [B3]	A2.2	B1.2	A2.2	<u>A2.1-A2.2</u>
Y2 [B3]	<u>A1.1 – A1.2</u>	<u>A1.1 - A1.2</u>	A1.2	A1.3
Y3 [A1]	<u>A2.2-B1.1</u>	B.1.1	B1.1	B1.1
Y4 [A2]	A2.2	A2.2	A2.2	<u>A2.1-A2.2</u>
Y5 [B2]	<u>A1.3</u>	A2.1	<u>A1.3</u>	A1.3-A2.1

Tableau 11. Nos évaluations sur les performances des étudiants du groupe Y.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Z1 [B2]	<u>A1</u>	<u>A1</u>	A2	A2
Z2 [B2]	A2	A2	A2	A2
Z3 [B2]	A1	A1	A1	A1
Z4 [B2]	A1	A1	A1	A1
Z5 [B2]	<u>A1</u>	<u>A1</u>	A2	A2
Z6 [B2]	<u>A1</u>	A2	A2	A2

Tableau 12. Les auto-évaluations des étudiants du groupe Z sur leurs performances dans la simulation virtuelle.

La production orale étant presque unanimement la composante la plus faible de la compétence langagière des étudiants, nous pouvons conclure de ce qui précède que notre hypothèse préliminaire sur la compétence langagière des étudiants semble se confirmer. Les stratégies nécessaires en expression orale ont, en fait, posé des problèmes même pour les étudiants qui ont un niveau relativement haut en ce qui concerne les autres composantes de leur compétence langagière. Par exemple, quand les étudiants n'ont pas compris les questions qui leur ont été posées, ils ont le plus souvent gardé le silence. Seulement une étudiante, c'est-à-dire l'étudiante Y5, a été capable de réagir dans une telle situation en demandant « Pardon ? » même si sa performance n'a été située qu'au niveau A1.3.

Le langage ritualisé s'est aussi révélé problématique pour la plupart des étudiants. La simulation contient deux situations où l'utilisation du langage ritualisé est demandée. Dans la première situation, les étudiants sont censés répondre à la réplique « Merci. » du modérateur tandis que dans la deuxième situation, il s'agit de réagir à ses excuses, c'est-à-dire à la réplique « Désolé pour l'interruption. ». Dans les deux cas, le temps de réponse est limité à cinq secondes. Le tableau qui suit regroupe les réactions des personnes testées en nous montrant que plusieurs d'entre eux n'ont pas été capables de réagir d'une manière aisée dans ces situations. Nous marquerons par une barre les cas où les étudiants n'ont trouvé aucune manière de réagir.

Étudiant(e)	Réaction/remerciement	Réaction/excuse
X1	-----	<i>Euh ... pas de pas ... de problème.</i>
X2	<i>Merci. Ma plaisir.</i>	<i>De rien. C'est ... c'est okay.</i>
X3	-----	-----
X4	<i>Voilà.</i>	<i>Non. C'est vrai.</i>
X5	<i>De rien.</i>	<i>De rien.</i>
Y1	<i>De rien.</i>	<i>Ah, c'est bon. Pas de problème.</i>
Y2	-----	<i>Oui.</i>
Y3	<i>Euh ... Du tout.</i>	<i>Je t'en prie.</i>
Y5	-----	<i>Non ... je ne m'assessoir [?] ... pourquoi pas.</i>
Z1	<i>Merci.</i>	<i>... c'est pas grave.</i>
Z2	-----	<i>Ce n'est pas grave.</i>
Z3	-----	<i>C'est ok.</i>
Z4	-----	<i>D'accord.</i>
Z5	-----	<i>N'est pas problème.</i>
Z6	<i>Merci.</i>	<i>Oui. De rien. Ce n'est pas grave.</i>

Tableau 13. Les réactions des étudiants dans les situations d'utilisation du langage ritualisé.



Si la production orale a généralement été la composante la moins forte de la compétence langagière des étudiants, la compréhension de l'écrit a par contre été le plus souvent considérée comme le secteur le plus fort de la compétence langagière. Quatre étudiants sur 16 ont jugé qu'il s'agissait de la composante la plus forte de leur compétence langagière au niveau général. Les autres l'ont située soit parmi les composantes les plus fortes ou au même niveau que toutes les autres composantes de leur compétence langagière. En se basant sur leur performance dans la simulation, une étudiante a trouvé que la compréhension de l'écrit était la plus forte composante de sa compétence langagière et les autres l'ont située parmi les composantes les plus fortes ou au même niveau que toutes les autres composantes de leur compétence langagière.

En ce qui concerne nos évaluations basées sur la simulation, nous avons trouvé que la compréhension de l'écrit était la plus forte composante de la compétence langagière dans quatre cas sur dix. Nous l'avons située au même niveau que quelques autres composantes de la compétence langagière dans trois cas. Les étudiantes X1 et Y1 ont selon nous été plus fortes en production écrite qu'en compréhension écrite tandis que pour l'étudiante Y4, la compréhension de l'écrit semble être le secteur le plus difficile. Ceci étant, notre analyse sur les performances des étudiants soutient l'idée que la compréhension de l'écrit est au moins parmi les composantes les plus fortes de la compétence langagière des étudiants.

Ce qui est pourtant intéressant, c'est que 13 étudiants sur 16 ont situé leurs performances après la simulation à un niveau inférieur à celui qu'ils avaient estimé avant de passer le test. Dans dix cas, il s'agit du niveau de production écrite, dans sept cas du niveau de production orale, dans trois cas du niveau de compréhension de l'orale et dans sept cas, du niveau de compréhension de l'écrit.

Comme plusieurs étudiants ont été déçus par leur performance en compréhension et en production de l'écrit et comme la compréhension de l'écrit a quand même été, en général, considérée comme la meilleure composante de leur compétence langagière, nous présumons que les étudiants constatent qu'ils auraient pu faire mieux dans la simulation. En ce qui concerne la production orale, les auto-évaluations générales des étudiants ont été, en principe, plus modérées que leurs évaluations de la compréhension et la production de l'écrit. Pourtant, en se basant sur leur performance dans la simulation, sept étudiants se sont situés à un niveau inférieur à leur niveau général.

Ainsi, il nous semble que les étudiants ne sont pas très habitués à utiliser la langue oralement et qu'ils ont peut-être été surpris par la difficulté des exercices de production orale, ce qui soutient aussi notre hypothèse préliminaire sur le niveau de production orale des personnes testées.

## 6.2. Remarques sur l'épreuve de français au baccalauréat et la compétence langagière des personnes testées

Les auto-évaluations des étudiants et les évaluations que nous avons effectuées sont relativement bien corrélées en ce qui concerne les différentes composantes de la compétence langagière mais il y a quand même beaucoup de variation entre les niveaux particuliers des composantes de la compétence langagière. Prenons comme exemple le niveau le plus bas et le niveau le plus haut de production orale. Selon notre évaluation basée sur les performances des étudiants dans la simulation, le niveau le plus bas, c'est-à-dire A1-, a été celui de l'étudiante X3. Quant au niveau le plus haut, il s'agit du niveau A2.2-B1.1 atteint par l'étudiante Y3. Nous voudrions maintenant évoquer avec le tableau qui suit les niveaux de références objectifs selon le programme d'études B3 dans les lycées finlandais présentés déjà dans 4.2.1.

	<b>Compréhension orale</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Expression écrite</b>
<b>Programme B3</b>	A2.1 - A2.2	A2.1	A2.1 - A2.2	A1.3 - A2.1

Tableau 14. Les niveaux de référence objectifs.<sup>41</sup>

Nous pouvons conclure des renseignements présentés dans le tableau ci-dessus que l'étudiante X3 est loin d'avoir atteint le niveau objectif de l'expression orale tandis que l'étudiante Y3 l'a éventuellement déjà dépassé. En fait, ce n'est pas surprenant du tout parce que l'étudiante Y3 étudie le français depuis l'âge de neuf ans suivant le programme d'études A1. L'étudiante X3 suit le programme d'études B2 et a entamé ses études au collège à l'âge de 14 ans. Les étudiants qui ont la possibilité de continuer leurs études suivant le programme A1 ou A2 au lycée sont très rares en Finlande. Ceci étant, l'étudiante Y3 a été obligée de changer pour le programme d'études B3 au lycée.

<sup>41</sup> [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), p. 100

Comme l'échelle d'évaluation de l'épreuve actuelle du français du baccalauréat est basée sur l'ordre de préférence des candidats, leurs arrière-plans concernant le temps d'études de la langue française les mettent dans une situation inégale. Si l'évaluation de l'épreuve se fondait sur les niveaux de référence du CECRL, il serait possible d'étudier les performances de chaque étudiant indépendamment des résultats des autres candidats.

Prenons encore comme exemple le groupe d'étudiants X dont les membres ont passé l'épreuve préliminaire du baccalauréat au lycée. Les étudiantes X1 et X5 ont toutes les deux obtenu la mention « eximia cum laude approbatur » (E) à cette épreuve. Néanmoins, les niveaux qu'elles ont atteints dans la simulation virtuelle semblent différer un peu. De plus, comme nous le démontre le tableau qui suit, l'étudiant X2 qui a obtenu la mention « magna cum laude approbatur » (M) à l'épreuve préliminaire s'est débrouillé dans la simulation presque aussi bien que l'étudiante X5 et mieux que l'étudiante X1.

Étudiant(e)	Production orale	Production écrite	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Mention à l'épreuve préliminaire du baccalauréat
X1	<u>A2.1</u>	A2.2-B1.1	<u>A2.1</u>	A2.2	E
X2	<u>A2.1</u>	A2.2-B1.1	<u>A2.1</u>	B1.1- B1.2	M
X3	<u>A1-</u>	?	A1.1	A2.1	A
X4	<u>A1.3</u>	<u>A1.3</u>	A2.1	A2.1	C
X5	<u>A2.1</u>	B1.1	A2.2	B1.2	E

Tableau 15. L'évaluation fondée sur les performances des étudiants dans la simulation avec les mentions obtenues à l'épreuve préliminaire de français au baccalauréat.

Ceci étant, même un échantillon aussi modeste que le nôtre semble donc témoigner de l'injustice latente du système d'évaluation utilisé dans les épreuves de français au baccalauréat. De plus, si nous regardons les résultats que les étudiants ont atteints dans la simulation et les comparons avec les niveaux objectifs du programme B3 au lycée présentés dans le tableau 14, il nous semble qu'ils ne corrélaient pas très bien avec les mentions que les étudiants ont obtenues à l'épreuve préliminaire du baccalauréat. Prenons comme exemple le cas de l'étudiante X4. Dans le tableau qui suit, nous avons regroupé les niveaux de référence qu'elle a atteints dans la simulation avec les niveaux de référence objectifs du programme B3.

	<b>Compréhension orale</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Expression écrite</b>
<b>Performance dans la simulation</b>	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3
<b>Les niveaux objectifs</b>	A2.1-A2.2	A2.1	A2.1-A2.2	A1.3-A2.1

Tableau 16. L'évaluation fondée sur la performance de l'étudiante X4 dans la simulation et les niveaux objectifs du programme B3.<sup>42</sup>

Comme le montre le tableau ci-dessus, même si nous ne pouvons pas généraliser les conclusions que nous avons faites sur la compétence langagière de l'étudiante, il nous semble justifié de supposer que, la production orale exclue, elle aurait éventuellement atteint les niveaux objectifs du programme B3 au lycée. Néanmoins, elle a obtenu seulement la mention « magna cum laude approbatur » (M) à l'épreuve préliminaire de français au baccalauréat. N'oublions pas que dans cette épreuve, l'expression orale n'est pas testée. Ainsi, le système d'évaluation utilisé lors des épreuves du baccalauréat nous paraît un peu contradictoire. Si un étudiant avait atteint les niveaux objectifs de son programme d'études, ne devrait-il pas obtenir la meilleure mention qui existe ou les meilleures mentions sont-elles réservées seulement à ceux qui dépassent les niveaux objectifs de référence ?

---

<sup>42</sup> [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), p. 100

## 6.2. L'enseignement du français au lycée, l'épreuve actuelle de français au baccalauréat et la simulation virtuelle – le point de vue des étudiants

Comme l'épreuve actuelle de français du baccalauréat ne teste pas la production orale et comme les enseignants ont tendance à enseigner ce qui sera testé, selon notre hypothèse préliminaire, dans l'enseignement du français au lycée, la production orale serait moins accentuée que les autres composantes de la compétence langagière. Ainsi, nous avons demandé aux étudiants qui ont participé à notre recherche comment les études de français au lycée les préparaient aux situations de communication de la vie réelle.

Selon deux étudiantes, les études de français préparent très bien les étudiants aux situations de communication de la vie réelle parce que l'enseignement est varié et contient des éléments culturels. Neuf étudiants constatent que les études de français les préparent bien pour la communication quotidienne mais trois d'entre eux aimeraient que l'accent soit encore plus mis sur la production orale. Les cinq étudiants qui pensent que les études de français préparent les étudiants passablement aux situations de communication de la vie réelle voudraient tous que la production orale soit plus soulignée dans l'enseignement. Dans 14 cas sur 16, les étudiants développeraient l'enseignement du français au lycée en y ajoutant des exercices pratiques sur la production orale. La figure suivante représente la division des opinions des étudiants sur l'enseignement du français au lycée.

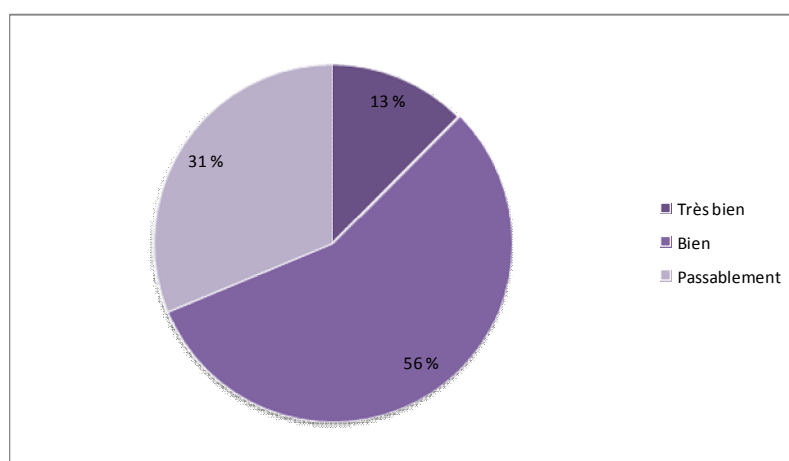


Figure 6. Les réponses des étudiants à la question « Comment les études de français au lycée vous préparent-elles aux situations de communication de la vie réelle ? ».

En ce qui concerne l'épreuve actuelle de français au baccalauréat, selon six étudiants sur 16, elle teste bien la compétence langagière. Trois étudiants estiment quand même que l'épreuve contient des « questions pièges » qui ne testent pas vraiment la compétence langagière. Une de ces étudiantes a aussi remarqué que l'épreuve ne testait pas une composante de la compétence langagière, c'est-à-dire la production orale, mais cela ne la dérange pas, ce que nous trouvons intéressant. Il s'agit d'une étudiante qui aimerait obtenir la mention « laudatur » (L) à l'épreuve de français du baccalauréat. Il nous semble que si la production orale était testée au baccalauréat, elle risquerait d'avoir une mention plus faible. Ainsi, elle n'aimerait pas qu'on change l'épreuve actuelle.

D'après six étudiants sur 16, l'épreuve actuelle de français du baccalauréat teste la compétence langagière d'une manière passable. Parmi eux, il y a trois étudiants qui critiquent la nature conjecturale de l'épreuve. Selon l'étudiante Y3, la production orale devrait être prise en compte dans l'épreuve. L'étudiant X2 est d'accord avec elle : il trouve en effet que l'épreuve actuelle de français du baccalauréat teste mal la compétence langagière. Trois étudiants n'ont pas su donner leur avis à cette question. La figure qui suit illustre la division des points de vue des étudiants concernant l'épreuve actuelle de français au baccalauréat.

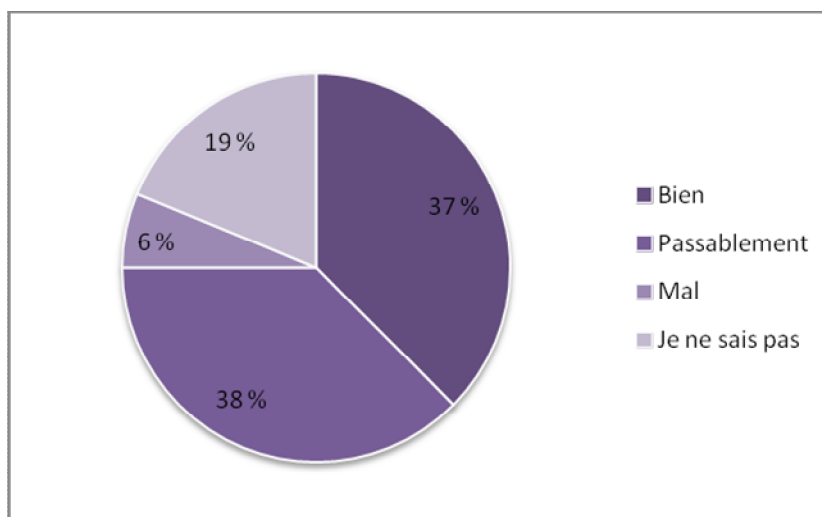


Figure 7. Les réponses des étudiants à la question « Comment l'épreuve de français du baccalauréat teste-t-elle la compétence langagière ? ».

Six étudiants sur 16 pensent que l'épreuve actuelle de français du baccalauréat pourrait être développée en y ajoutant une partie de production orale. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, une étudiante n'aimerait surtout pas que l'épreuve teste la production orale. Trois étudiants souhaitent que les « questions pièges » soient effacées de

l'épreuve. Selon deux étudiants, le programme d'études suivi à l'école devrait être pris en compte dans l'épreuve. Dans sept cas, les étudiants n'ont pas su donner leur avis sur la question concernant le développement de l'épreuve actuelle de français au baccalauréat.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que les étudiants voudraient que l'expression orale soit mieux prise en compte aussi bien dans l'enseignement du français au lycée que dans l'épreuve de français au baccalauréat. Ceci étant, nous trouvons surprenant que seulement deux étudiants sur 16 aient l'intention de participer à l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée et qu'une étudiante y ait réfléchi. Comme nous l'avons déjà constaté plus haut, le manque de pratique à l'oral se reflète dans la compétence langagière des étudiants. C'est aussi peut-être la raison pour laquelle les étudiants hésitent à passer l'épreuve d'expression orale.

En ce qui concerne la simulation virtuelle à laquelle les personnes testées ont participé, cinq étudiants sur 16 trouvent que la simulation virtuelle teste très bien la compétence langagière. La simulation teste bien la compétence langagière selon sept étudiants. D'après les étudiants, le point fort de la simulation est le fait que toutes les composantes de la compétence langagière soient prises en considération. Ils ont notamment apprécié les exercices de production orale qui se basent sur une communication authentique. Selon eux, dans la simulation, il a aussi fallu réagir rapidement ce qui correspond bien aux situations de communication de la vie réelle.

Par contre, une étudiante constate que le fait d'être obligé de réagir vite est une situation stressante. Une autre étudiante dit qu'elle n'est pas habituée à s'exprimer oralement tandis que selon une troisième, les exercices de grammaire de la simulation ne sont pas bons. Ainsi, ces trois étudiantes trouvent que la simulation teste la compétence langagière passablement. D'après une étudiante, la simulation virtuelle teste mal la compétence langagière parce qu'elle n'a pas compris le langage du modérateur. La figure suivante met en avant la division des opinions des étudiants sur la simulation virtuelle.

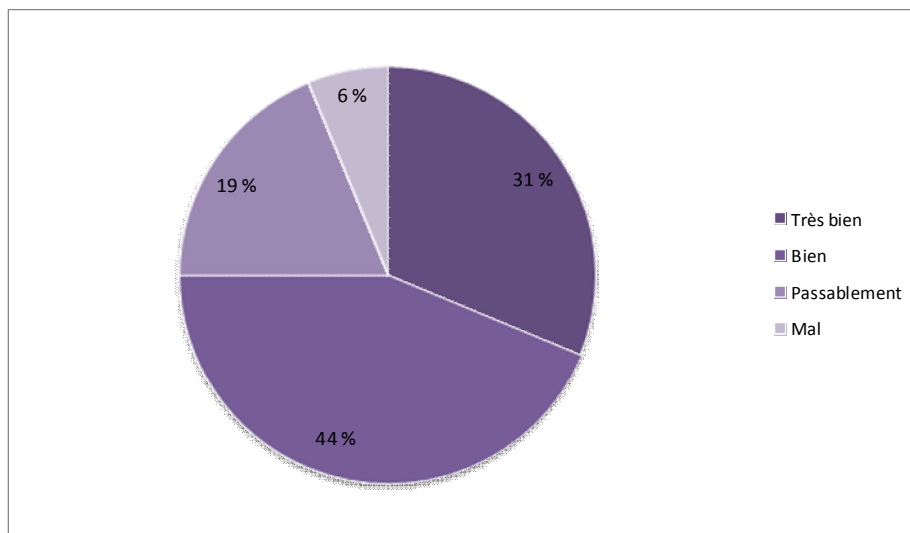


Figure 8. Les réponses des étudiants à la question « Comment la simulation virtuelle teste-t-elle la compétence langagière ? ».

Généralement, les étudiants pensent donc que la simulation virtuelle est une bonne manière de tester la compétence langagière. En ce qui concerne la critique envers la simulation, il faut constater que deux étudiants ont trouvé les exercices de conversation difficiles ce qui, selon nous, n'est pas directement lié à la capacité de la simulation à tester la compétence langagière mais reflète plutôt leur manque d'expérience en ce qui concerne les situations de communication de la vie réelle. De plus, ce que nous trouvons intéressant c'est que les exercices de grammaire similaires aux exercices de l'épreuve actuelle du baccalauréat ont été considérés comme mauvais. En somme, les expériences des étudiants par rapport à la simulation ont donc été essentiellement positives même si quelques exercices ont été considérés comme trop difficiles et que tout le monde n'a pas apprécié la manière traditionnelle de tester la compétence grammaticale.



## 7. Conclusion

En Finlande, à cause de l'intégration européenne, il existe depuis les années 90 un besoin croissant pour l'amélioration de l'enseignement et de l'évaluation de la production orale (Takala 1993 : 30). Malheureusement, le système scolaire n'a pas fait les progrès souhaités et la pierre angulaire finlandaise de l'évaluation scolaire en langues étrangères, c'est-à-dire l'épreuve du baccalauréat, laisse toujours complètement de côté l'évaluation de la production orale. L'objectif de la présente étude a été de développer un modèle de test de langue, c'est-à-dire une simulation virtuelle, qui permettrait l'évaluation de toute la compétence langagière sous la forme d'une seule épreuve. Grâce à ce test, nous avons eu la possibilité d'étudier les différentes composantes de la compétence langagière des lycéens qui ont passé la simulation.

Même à partir d'un corpus aussi modeste que le nôtre, nous avons pu tirer des résultats relativement clairs. Pour commencer, dans la plupart des cas, la production orale a été la composante la plus faible de la compétence langagière des personnes testées. Le fait que les épreuves du baccalauréat ne testent pas la production orale semble donc avoir un effet sur la compétence langagière des étudiants. De plus, la compréhension de l'écrit et la compétence grammaticale, soulignées dans l'épreuve actuelle du baccalauréat, ont été le plus souvent les plus fortes composantes de la compétence langagière des étudiants, ce qui soutient l'idée de la tendance des enseignants à enseigner ce qui sera évalué.

Les étudiants ont été presque unanimes sur le fait que dans l'enseignement du français, il faudrait investir plus dans la production orale qui était considérée comme la composante de la compétence langagière la plus importante en ce qui concerne les situations de communication de la vie réelle. Plusieurs étudiants ont aussi pensé que l'épreuve de français devrait tester la production orale mais, comme l'expression orale n'est évidemment pas assez pratiquée à l'école, seuls quelques étudiants avaient l'intention de participer à l'épreuve d'expression orale volontaire au lycée. Quant à la simulation virtuelle à laquelle les étudiants ont assisté, les opinions ont été principalement positives. Néanmoins, le manque de pratique en expression orale semble toujours se refléter dans les opinions des apprenants.

En plus des remarques sur le déséquilibre des différentes composantes de la compétence langagière des personnes testées, notre recherche met en lumière quelques défauts du

système d'évaluation utilisé dans l'épreuve de français au baccalauréat. Premièrement, comme les arrière-plans linguistiques des étudiants qui participent à l'épreuve de français du baccalauréat diffèrent beaucoup selon le programme d'études qu'ils ont suivi, l'évaluation normative fondée sur l'utilisation de la courbe gaussienne favorise ceux qui ont étudié la langue le plus longtemps. En outre, les mentions utilisées au baccalauréat ne sont pas très bien corrélées aux niveaux de référence objectifs du programme d'études B3 au lycée. Apparemment, le fait d'avoir atteint, ou même dépassé, ces niveaux de référence ne veut pas dire que l'étudiant en question obtient à l'épreuve de français la plus haute mention utilisée au baccalauréat.

Même si, à cause du nombre modeste de personnes ayant participé à la présente étude, nous ne pouvons pas généraliser les résultats que nous avons obtenus, le besoin de moderniser l'épreuve de français du baccalauréat nous semble incontournable et urgent. Selon nous, le fait d'ignorer complètement l'évaluation de la production orale au lycée n'est en aucune manière justifié. Nous sommes convaincue que dans la société de l'information où nous vivons aujourd'hui, il existe une solution à ce problème. Ainsi, les résultats obtenus par notre travail nous encouragent à poursuivre nos études sur le sujet.

Il serait intéressant de continuer notre travail en élargissant le nombre d'étudiants participant à la recherche et en tenant compte aussi du point de vue des enseignants de français sur l'épreuve du baccalauréat. L'engagement d'évaluateurs supplémentaires augmenterait aussi la fiabilité de notre étude. De cette manière, nous pourrions déjà avoir une conception plus exacte du phénomène et obtenir des résultats à noter. Nous espérons en effet qu'un jour, les lycéens n'apprendront pas le français pour une épreuve mais pour la vie. Comme l'a dit l'étudiante X5 : « *C'est la production orale dont on a le plus besoin dans la vie réelle.* »

## 8. Bibliographie

Anckar, Joanna (2012). « Flervalsprov i hörförståelse. Färdighetsprov eller gissningstest? », *Tempus* 2/2012, 24-25.

Bachman, Lyle (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.

Conseil de l'Europe. (2000). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.

Disponible en version électronique :

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> 31.7.2012

Canale, Michael et Merrill Swain. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruca (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Haataja, Kim (2010). Das Konzept LangPerform. Entwicklund und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-) sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 183-199.

Jokiniemi, Jaana (éd.) (2008). *Eurooppalainen Viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Porvoo : WSOY.

Kaikkonen, Pauli et Viljo Kohonen (éds.) (1998). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere : Tampereen yliopisto.

Kohonen, Viljo (éd.) (2005). *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki : WSOY.

Takala, Sauli (éd.) (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Van Ek, J.A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.*

Disponible en version électronique :

<[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED108482&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED108482](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED108482&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED108482)> 20.7.2012.

Van Ek, J.A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* Londres : Longman Group Ltd.

### Sources électroniques :

La Commission du baccalauréat finlandais.

<<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Ohjeet08/kieliohje.pdf>> 16.7.2012.

<<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>> 13.8.2012.

<[http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet\\_maaraykset/Kielik\\_maar.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet_maaraykset/Kielik_maar.pdf)> 14.8.2012.

<<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/tilastoja/kevat2011/>> 15.8.2012.

<<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/pisterajat/kevat2011/>> 15.8.2012.

Le Conseil de l'Europe.

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp?)> 16.7.2012.

< <http://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=124&l=F>> 17.7.2012.

< [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default_FR.asp)> 8.8.2012.

Le Conseil de l'Europe (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*.

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManuallLangageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManuallLangageTest-Alte2011_EN.pdf)>  
17.7.2012.

Milanovic, M (éd.) (2002). *Évaluation de compétences en langues et conception de tests*.

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493)> 16.7.2012.

Van Ek, J.A. (1986). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivants. Volume 1 : Contenu et portée.*

< [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications\\_FR.asp#P109\\_4493](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp#P109_4493) > 26.7.2012.

Plan d'enseignement national au lycée.

< [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)>

14.8.2012.

Direction de l'éducation nationale.

<[http://www.oph.fi/download/124430\\_Tiedote\\_49\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/124430_Tiedote_49_2010.pdf)> 16.8.2012.

## 9. Annexes

### 9.1. Documents utilisés dans la simulation

#### 9.1.1. Offre d'emploi

##### **Offre d'emploi:**

##### **Mini-Europe Bruxelles recrute des guides-animateurs**

Mini-Europe est un parc de miniatures situé au sein de la capitale de l'Europe. Chaque année, Mini-Europe rend possible la découverte de l'Europe en deux heures à plus de 300.000 visiteurs.

Nous sommes actuellement à la recherche de guides-animateurs pour la saison d'été (juin-août). Nous demandons que les candidats :

- aient plus de 16 ans
- puissent travailler les fins de semaine
- aient un bon niveau de français et d'anglais (connaissances d'autres langues européennes appréciées)
- soient efficaces

Les principales activités d'un guide-animateur s'articulent autour de :

- la vente des tickets
- l'organisation des visites guidées
- la mise en pratique des jeux éducatifs

Horaires de travail : 9h-17h

Rémunération : 1 500€ brut mensuel

Envoyez votre lettre de motivation par courrier électronique à :

[recrutement@minieurope.be](mailto:recrutement@minieurope.be)

### **9.1.2. Invitation à l'entretien d'embauche**

Bonjour,

Je viens de recevoir votre lettre de motivation et j'aimerais bien vous proposer une interview via Internet dans une heure. Avant cet entretien je vous prie de passer un petit test de langue pour que nous sachions votre niveau de français. Vous trouverez le test sur le site suivant :

[www.testdelangue.be](http://www.testdelangue.be)

Le test est composé de deux parties. D'abord, vous entendrez une présentation de Mini-Europe et vous allez répondre aux questions sur le contenu de la présentation. Ensuite, vous allez lire une brochure touristique sur Bruxelles et faire quelques exercices de grammaire, de vocabulaire et de compréhension écrite.

Bon courage et à bientôt !

Bien à vous,

Jean-Paul Fontaine

directeur général

### **9.1.3. Décision d'embauche**

Bonjour,

Nous vous remercions de votre intérêt pour le poste de guide-animateur. Vous correspondez bien à ce que nous recherchons. Ainsi, nous avons pris la décision de vous embaucher.

Félicitations et bienvenue chez Mini-Europe !

Bien à vous,

Jean-Paul Fontaine

directeur général



## 9.2. Test de langue

### 9.2.1. La partie de la compréhension orale

Mini-Europe est un parc d'attraction qui se situe aux pieds de l'emblème symbolique de Bruxelles, l'Atomium. (1) Le parc a été inauguré par le prince Philippe en 1989. (2) Au début, Mini-Europe était composé de 60 sites et représentait 12 pays. À cause de l'élargissement de l'Union européenne les monuments se sont multipliés et actuellement, plus de 350 bâtiments et animations miniatures présentent plus de 80 villes européennes. (3)

-----

Chaque miniature représente un symbole européen. Ainsi, Mini-Europe peut être considéré comme le miroir de l'Europe. Tous les bâtiments sont construits à l'échelle 1/25ème : la Tour Eiffel mesure 12m 85 et Big Ben 4m de haut. (4)

Mini-Europe n'est pas seulement une attraction touristique. Avec ses programmes pédagogiques, le parc rend possible l'animation des cours de géographie, d'histoire et de langues. La visite guidée du parc est disponible aussi en langues étrangères. (5)

1. Mini-Europe est situé...
  - A ... à une distance à pied du centre-ville de Bruxelles
  - B ... à proximité d'un symbole de Bruxelles
  - C ... près d'une usine chimique
  
2. Le parc a vu le jour...
  - A ... à la fin du 19e siècle
  - B ... dans les années quatre-vingt
  - C ... il y a neuf ans
  
3. Pourquoi le nombre de maquettes a-t-il été multiplié avec le temps ?
  - A Parce que le nombre des États membres a augmenté
  - B Parce que le prince Philippe l'a voulu
  - C Parce que le parc s'est élargi
  
4. Les maquettes de la Tour Eiffel et de Big Ben sont 25 fois plus petites que leurs équivalents réels.
  - A vrai
  - B faux
  - C je ne sais pas
  
5. Les groupes scolaires peuvent être guidés seulement en français.
  - A vrai
  - B faux
  - C je ne sais pas

## 9.2.2. La partie écrite



# VISITE BRUXELLES

Attractions ..... 1

BD ..... 2

Saveurs ..... 3

### → L'Atomium



L'Atomium est l'attraction 1. de Bruxelles. Construit 2. 1958 pour l'Exposition Universelle de Bruxelles, ce monument domine le ciel bruxellois à 102 mètres de hauteur. Ses boules représentent neuf atomes 3. constituent un cristal de fer. L'Atomium 4. à durer six mois (la durée de l'Exposition Universelle) mais son succès en 5. un symbole de la capitale de la Belgique.

#### ATOMIUM

Square de l'Atomium  
1020 Bruxelles

HORAIRES : Tous les jours 6. 10h 7. 18h

### 1. Attractions

### → LeManneken-Pis



Une légende dit qu'au XIIIème 8. un petit garçon aurait sauvé la ville en éteignant la mèche à l'aide de 9. les ennemis 10. mettre le feu à la cité. La statue en bronze d'une cinquantaine de centimètres appelée le Manneken-Pis, « l'enfant qui pisse », représente 11. garçon en train d'uriner. Même si le petit bonhomme est en général nu, 36 fois par an, il est revêtu d'un de ses 800 costumes comme par exemple celui de Spirou ou de Dracula.

Le Manneken-Pis n'est pas le seul symbole de l'indépendance d'esprit des Bruxellois. Il existe aussi une version féminine, la Jeannake-Pis qui n'est cependant pas 12. le Manneken-Pis.

#### MANNEKEN-PIS

L'intersection de la Rue de l'Étuve et de la Rue du Chêne

#### JEANNAKE-PIS

L'Impasse de la Fidélité (près de la Rue des Bouchers)

## Le Centre Belge de la Bande Dessinée



2. BD

Au pays de Tintin, de Lucky Luke et des Schtroumpfs, un musée de la BD est une 13. Situé au cœur de Bruxelles, dans un bâtiment Art 14 conçu 15 Victor Horta, le centre possède des expositions permanentes présentant l'histoire de la BD, des expositions temporaires qui attirent des bédéphiles des quatre coins du monde 16 une énorme bédéthèque pour consulter des collections d'albums, de revues et d'ouvrages.

Le centre organise des visites guidées adaptées aux demandes du groupe (à réserver deux semaines 17). Avec le ticket d'entrée, vous aurez un accès libre à la salle de lecture contenant des albums traduits en langues européennes. La Librairie Art Shop Slumberland située dans le même bâtiment vend des albums, des cartes postales et des souvenirs.

### CENTRE BELGE DE LA BANDE DESSINÉE

20, Rue des Sables  
1000 Bruxelles

HORAIRES : Tous les jours (sauf lundi) 10h-18h



## Les saveurs de Bruxelles

### LES FRITES

Bien qu'on les appelle « french fries » en 18, les origines des pommes frites ne se trouvent pas en France mais en Belgique. Les frites traditionnelles belges sont cuites dans de la graisse de boeuf et servies dans un cornet avec de la mayonnaise et du ketchup.



3. Saveurs



### LA BIÈRE

La Belgique est connue pour ses nombreuses collections de bières. Même si vous n' 19 pas le goût de la bière vous pourrez quand même apprécier les spécialités belges comme la Framboise, la Kriek et la Pêcheresse qui sont des bières à base de framboises, cerises et pêches.

### LES GAUFRES

Il existe deux types de gaufres en Belgique : la gaufre de Bruxelles et la gaufre de Liège. La gaufre de Bruxelles est mangée chaude avec de la crème chantilly. La gaufre de Liège, en revanche, est mangée froide et contient de gros morceaux de sucre. 20 est-ce que vous préféreriez ?



## 1. STRUCTURES ET VOCABULAIRE

1. populaire (superlatif)
2. préposition
3. pronom relatif
4. destiner (plus-que-parfait)
5. faire (passé composé)
6. préposition
7. préposition
8. substantif
9. pronom relatif
10. vouloir (imparfait)
11. pronom démonstratif
12. fameux (comparatif d'égalité)
13. a) nécessaire                      b) nécessité                      c) nécessairement
14. a) nouvel                              b) nouvelle                      c) nouveau
15. a) par                                      b) de                                      c) avec
16. a) bien qu'                              b) ainsi qu'                              c) tandis qu'
17. a) à l'avance                              b) au plus tard                              c) à bientôt
18. a) Anglais                              b) anglais                              c) anglaise
19. a) aimez                                      b) aimiez                                      c) aimeriez
20. a) lequel                                      b) lesquelles                                      c) laquelle

## 2. COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. L'Atomium a existé jusqu'à l'Exposition Universelle de Bruxelles.
  - a) vrai
  - b) faux
  - c) pas mentionné
  
2. Où le Manneken Pis est-il situé ?
  - a) au milieu de la Rue de l'Étuve et de la Rue du Chêne
  - b) au croisement de la Rue de l'Étuve et de la Rue du Chêne
  - c) à grande distance de la Rue de l'Étuve et de la Rue du Chêne
  
3. Quand le Centre Belge de la Bande Dessinée est-il ouvert ?
  - a) en semaine
  - b) tous les jours (la fin de semaine exceptée)
  - c) six jours par semaine
  
4. Qu'est-ce qu'une bédéthèque?
  
5. Les frites traditionnelles belges sont-elles préparées dans l'huile ?

### 9.3. Les questionnaires

#### Kyselylomake 1 (täytetään ennen testin suorittamista)

1. Milloin olet aloittanut ranskan kielen opintosi?

päiväkodissa/esikoulussa	
alakoulun 3. luokalla (A1-kieli)	
alakoulun 4. tai 5. luokalla (A2-kieli)	
yläkoulun 8. luokalla (B2-kieli)	
lukiossa (B3-kieli)	

2. Kommentoi vapaasti ranskan kielen omaksumistasi tähän saakka. Missä tilanteissa olet oppinut kieltä (esim. oleskelu ranskankielisessä maassa)?

---

---

---

---

3. Miten arvioisit omaa ranskan kielen taitoasi tällä hetkellä? Käytä arvioinnissa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasosteikkoa (esim. kuullun ymmärtäminen: A2, luetun ymmärtäminen A1).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Kuullun ymmärtäminen						
Luetun ymmärtäminen						
Suullinen vuorovaikutus						
Puheen tuottaminen						
Kirjoittaminen						

**Eurooppalainen viitekehys**

	A1	A2	B1
<b>Kuullun ymmärtäminen</b>	Tunnistan tuttuja sanoja ja kaiken tavallisimpia sanontoja, jotka koskevat minua itseäni, perhettäni ja lähiympäristöäni, kun minulle puhutaan hitaasti ja selvästi.	Ymmärrän muutamia sanontoja ja kaikkein tavallisinta sanastoa, joka liittyy läheisesti omaan elämään; esimerkiksi aivan keskeinen tieto itsestäni ja perheestäni, ostosten tekeminen, asuinpaikka ja työpaikka. Ymmärrän lyhyiden, selkeiden, yksinkertaisten viestien ja kuulutusten ydinisällön.	Ymmärrän pääkohdat selkeästä, yleiskielisestä puheesta, jossa käsitellään esimerkiksi työssä, koulussa tai vapaa-aikana säännöllisesti esiintyviä ja minulle tuttuja aiheita. Tavoitan pääkohdat monista radio- ja tv-ohjelmista, joissa käsitellään ajankohtaisia tai minua henkilökohtaisesti kiinnostavia asioita, kun puhe on melko hidasta ja selvää.
<b>Luetun ymmärtäminen</b>	Ymmärrän tuttuja nimiä, sanoja ja hyvin yksinkertaisia lauseita esimerkiksi ilmoituksissa, julisteissa ja luetteloissa.	Pystyn lukemaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä. Pystyn löytämään tiettyä, ennustettavissa olevaa tietoa jokapäiväisistä yksinkertaisista teksteistä, esimerkiksi mainoksista, esitteistä, ruokalistoista ja aikatauluista. Ymmärrän lyhyitä, yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä.	Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa hyvin tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä. Ymmärrän tapahtumien, tunteiden ja toiveiden kuvaukset henkilökohtaisissa kirjeissä.
<b>Suullinen vuorovaikutus</b>	Selviydyn kaikkein yksinkertaisimmista keskusteluista, jos puhukumppani on valmis toistamaan sanottavansa tai ilmaisemaan asian toisin, puhumaan tavallista hitaammin ja auttamaan minua muotoilemaan sen, mitä yritän sanoa. Pystyn esittämään yksinkertaisia kysymyksiä ja vastaamaan sellaisiin arkisia tarpeita tai hyvin tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa.	Pystyn kommunikoimaan yksinkertaisissa ja rutiinomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista ja suoraa tiedonvaihtoa tutuista aiheista ja toiminnosta. Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta ymmärrän harvoin kylliksi pitääkseni keskustelua itse yllä.	Selviydyn useimmista tilanteista, joita syntyy kohdekielisellä alueella matkustettaessa. Pystyn osallistumaan valmistautumatta keskusteluun aiheista, jotka ovat tuttuja, itseäni kiinnostavia tai jotka liittyvät arkielämään, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin, työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin.
<b>Puheen tuottaminen</b>	Osaan käyttää yksinkertaisia sanontoja ja lauseita kuvaamaan, missä asun ja keitä tunnen.	Pystyn kuvaamaan perhettäni ja muita ihmisiä, elinolojani, koulustaustaani ja nykyistä tai edellistä työpaikkaani käyttäen, usein luettelomaisesti, aivan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita.	Osaan liittää yhteen ilmauksia yksinkertaisella tavalla kuvatakseni kokemuksia ja tapahtumia, unelmiani, toiveitani ja pyrkimyksikini. Pystyn perustelemaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitäni ja suunnitelmiani. Pystyn kertomaan tarinan tai selittämään kirjan tai elokuvan juonen sekä kuvailemaan omia reaktioitani.
<b>Kirjoittaminen</b>	Pystyn kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin, esimerkiksi lomaterveiset. Pystyn täyttämään lomakkeita, joissa kysytään henkilötietoja, esimerkiksi kirjoittamaan nimeni, kansallisuuteni ja osoitteeni hotellin majoittumislomakkeeseen.	Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia muistiinpanoja ja viestejä asioista, jotka liittyvät arkisiin tarpeisiini. Pystyn kirjoittamaan hyvin yksinkertaisen henkilökohtaisen kirjeen esimerkiksi kiittäkseni jotakuta jostakin.	Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia. Pystyn kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvailen kokemuksia ja vaikutelmia.

	B2	C1	C2
<b>Kuullun ymmärtäminen</b>	Ymmärrän pitkäkököä puhetta ja luentoja. Pystyn jopa seuraamaan monipolvisia perustelua, jos aihe on suhteellisen tuttu. Ymmärrän useimmat tv-uutiset ja ajankohtaisohjelmat. Ymmärrän useimmat yleispuhekielellä esitetyt elokuvat.	Ymmärrän pitkäkököä puhetta silloinkin, kun sitä ei ole muotoiltu selkeästi ja kun asioiden välisiin suhteisiin vain viitataan eikä niitä ilmaista täsmällisesti. Ymmärrän tv-ohjelmia ja elokuvia ilman erityisiä ponnistuksia.	Ymmärrän vaikeuksista kaikenlaista elävää ja nauhoitettua puhetta silloinkin kun on kyse syntyperäisen kielenpuhujan nopeasta puheesta jos minulla on hiukan aikaa tutustua puhetapaan.
<b>Luetun ymmärtäminen</b>	Pystyn lukemaan ajankohtaisia ongelmia käsitteleviä artikkeleita ja raportteja ja havaitsemaan niissä kirjoittajien näkökulmat ja kannanotot. Ymmärrän oman aikani kaunokirjallisuutta.	Ymmärrän pitkiä ja monipolvisia asia- ja kirjallisuustekstejä ja huo-maan tyylieroja. Ymmärrän erityis-alojen artikkeleita ja melko pitkiä teknisiä ohjeita silloinkin, kun ne eivät liity omaan alaani.	Pystyn lukemaan vaivatta käytännöllisesti katsoen kaikenlaista kirjoitettua kieltä, myös abstrakteja, rakenteellisesti tai kielellisesti monimutkaisia tekstejä, kuten ohjekirjoja, erityis-alojen artikkeleita ja kaunokirjallisuutta.
<b>Suullinen vuorovaikutus</b>	Pystyn viestimään niin sujuvasti ja spontaanisti, että säännöllinen yhteydenpito syntyperäisten puhujien kanssa on mahdollista ilman että kumpikaan osapuoli kokee sen hankalaksi. Pystyn osallistumaan aktiivisesti tutuista aihepiireistä käytävään keskuste-luun, esittämään näkemyksiäni ja puolustamaan niitä.	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani sujuvasti ja spontaanisti ilman että minun juurikaan tarvitsee hakea ilmauksia. Osaan käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisin ja ammatillisin tarkoituksiin. Osaan muotoilla ajatuksia ja mielipiteitä täsmällisesti ja liittää oman puheenvuoroni taitavasti muiden puhujien puheenvuoroihin.	Pystyn ottamaan vaivatta osaa asioiden käsitteilyn ja kaikkiin keskusteluihin. Tunnen hyvin kielelle tyypilliset, idiomattiset ilmaukset ja puhekieliset ilmaukset. Pystyn tuomaan esille ajatuksiani sujuvasti ja välittämään täsmällisesti hienojakin merkitys-vivahteita. Osaan perääntyä ja kiertää mahdolliset ongelmat niin sujuvasti, että muut tuskin havaitsivat ollenkaan ongelmia.
<b>Puheen tuottaminen</b>	Pystyn esittämään selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista minua kiinnostavista aiheista. Pystyn selittämään näkökantani johonkin ajankohtaiseen kysymykseen ja esittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.	Pystyn esittämään selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia monipolvisista aiheista ja kehittämään keskeisiä näkökohtia sekä päättämään esitykseni sopivaan lopetukseen.	Pystyn esittämään selkeän ja sujuvan kuvauksen tai perustelun asiayhteyteen sopivalla tyyllillä. Esityksessäni on tehokas looginen rakenne, joka auttaa vastaanottajaa havaitsemaan ja muistamaan tärkeitä seikkoja.
<b>Kirjoittaminen</b>	Pystyn kirjoittamaan selkeitä, myös yksityiskohtia sisältäviä selvityksiä hyvinkin erilaisista aiheista, jotka kiinnostavat minua. Pystyn laatimaan kirjoitelman tai raportin, jossa välitän tietoa tai esitän perusteluja jonkin tietyn näkökannan puolesta tai sitä vastaan. Pystyn kirjoittamaan kirjeitä, joissa korostan tapahtumien tai kokemusten henkilökohtaisia merkityksiä.	Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani ja näkökantojani varsin laajasti selkeässä, hyvin jäsenetyssä tekstissä. Pystyn kirjoittamaan yksityiskohtaisia selvityksiä monipolvisista aiheista kirjeessä, esseessä/kirjoitelmassa tai raportissa sekä korostamaan tärkeimpiä pitämiäni seikkoja. Osaan valita oletetulle lukijalle sopivan tyylin.	Osaan kirjoittaa selkeää, sujuvaa tekstiä asiaankuuluvalla tyyllillä. Pystyn kirjoittamaan monimutkaisia kirjeitä, raportteja tai artikkeleita, jotka esittelevät jonkin yksittäisen tapauksen. Käytän thokkaasti loogisia rakenteita, jotka auttavat vastaanottajaa löytämään ja muistamaan keskeiset seikat. Pystyn kirjoittamaan koosteita ja katsauksia ammattin tai kaunokirjallisuuteen liittyvistä julkaisuista.

Lähde: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY.



4. Mikä on arvosanatavoitteesi ylioppilaskirjoituksen ranskan kielen kokeessa?

I	A	B	C	M	E	L

5. Miten nykyinen ylioppilastutkinnon ranskan kielen koe mielestäsi mittaa kielitaitoa?

erittäin huonosti	huonosti	kohtalaisesti	hyvin	erittäin hyvin

Lyhyt perustelu:

---

---

---

---

6. Kuinka hyvin ranskan kielen lukio-opinnot mielestäsi valmistavat opiskelijoita todellisen elämän kielenkäyttötilanteisiin?

erittäin huonosti	huonosti	kohtalaisesti	hyvin	erittäin hyvin

Lyhyt perustelu:

---

---

---

---

7. Oletko suorittanut/aiotko suorittaa lukiossa vapaaehtoisen ranskan kielen suullisen kielitaidon kokeen?

kyllä		en	
-------	--	----	--

## Kyselylomake 2 (täytetään testin suorittamisen jälkeen)

1. Miten suorittamasi ranskan kielen elokuvapohjainen kielitaitosimulaatio mielestäsi mittaa kielitaitoa?

erittäin huonosti	huonosti	kohtalaisesti	hyvin	erittäin hyvin

Lyhyt perustelu:

---

---

---

---

2. Miten arvioisit omaa suoritustasi ranskan kielen elokuvapohjaisessa kielitaitosimulaatiossa? Käytä arvioinnissa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikkoa.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Kuullun ymmärtäminen						
Luetun ymmärtäminen						
Suullinen vuorovaikutus						
Puheen tuottaminen						
Kirjoittaminen						

3. Missä tilanteissa luulet ranskan kielen taidostasi olevan hyötyä tulevaisuudessa?

matkustellessa	
ranskankielisten tuttavien kanssa kommunikoidessa	
jatko-opinnoissa	
työelämässä	
muu, mikä?	

4. Miten lukion ranskan kielen opetusta voisi mielestäsi kehittää?

---

---

---

---

---

---

---

5. Miten ylioppilastutkinnon ranskan kielen koetta voisi mielestäsi kehittää?

---

---

---

---

---

---

---

**KIITOS OSALLISTUMISESTASI!**

## 9.4. Les échelles d'évaluation<sup>43</sup>

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
<b>C2</b>	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
<b>C1</b>	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
<b>B2</b>	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
<b>B1</b>	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
<b>A2</b>	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
<b>A1</b>	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
<b>C2</b>	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
<b>B1</b>	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
<b>A2</b>	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
<b>A1</b>	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

**Note :** les descripteurs de cette échelle et des deux sous-échelles qui suivent (Écriture créative ; Essais et Rapports) n'ont pas été calibrés d'une manière empirique par rapport au modèle qui sert de mesure. Les descripteurs pour ces trois échelles ont donc été créés par une nouvelle combinaison d'éléments de descripteurs extraits d'autres échelles.

<sup>43</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf),  
[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
<b>C2</b>	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
<b>C1</b>	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
<b>B2</b>	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
<b>B1</b>	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
<b>A2</b>	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
<b>A1</b>	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
<b>C2</b>	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
<b>C1</b>	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
<b>B2</b>	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
<b>B1</b>	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
<b>A2</b>	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
<b>A1</b>	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

CORRECTION GRAMMATICALE	
<b>C2</b>	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
<b>C1</b>	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
<b>B2</b>	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
<b>B1</b>	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
<b>A2</b>	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
<b>A1</b>	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>A1.1</b>	Kielitaidon alkeiden hallinta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia) arkisissa yhteyksissä.</li> <li>• Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kielilainesta.</li> <li>• Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännöstä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkielen tai eleisiin.</li> <li>• Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</li> <li>• Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisiongelmiä.</li> <li>• Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</li> <li>• Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</li> </ul>
<b>A1.2</b>	Kehittyvä alkeiskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</li> <li>• Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</li> <li>• Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</li> <li>• Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</li> <li>• Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisiongelmiä.</li> <li>• Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</li> <li>• Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</li> <li>• Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</li> <li>• Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisuin.</li> <li>• Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</li> <li>• Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</li> <li>• Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</li> <li>• Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen.</li> <li>• Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</li> <li>• Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</li> <li>• Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</li> <li>• Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</li> </ul>

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>A1.3</b>	Toimiva alkeiskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</li> <li>• Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskustelua.</li> <li>• Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</li> <li>• Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tautot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</li> <li>• Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisiongelmiä.</li> <li>• Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</li> <li>• Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</li> <li>• Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</li> <li>• Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</li> <li>• Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</li> <li>• Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</li> <li>• Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</li> </ul>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>A2.1</b>	Peruskielitaidon alkuvaihe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</li> <li>• Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa.</li> <li>• Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista.</li> <li>• Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</li> <li>• Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksosia, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</li> <li>• Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</li> <li>• Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</li> <li>• Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</li> <li>• Ymmärtää tekstin pääajatuksia ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päätelyyn kontekstin avulla.</li> <li>• Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</li> <li>• Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</li> <li>• Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettia sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanojin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</li> <li>• Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taiputus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</li> </ul>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>A2.2</b>	Kehittyvä peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summitaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</li> <li>• Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idioomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</li> <li>• Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja välillä joitakin aihepiirejä.</li> <li>• Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</li> <li>• Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</li> <li>• Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</li> <li>• Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</li> <li>• Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenellyistä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</li> <li>• Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</li> <li>• Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</li> <li>• Osaa arksen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</li> <li>• Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</li> </ul>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</li> <li>• Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idioimeja.</li> <li>• Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielellä tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</li> <li>• Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epärointiä.</li> <li>• Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</li> <li>• Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idioimeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</li> <li>• Laajemmasta vapaassa puheesta kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</li> <li>• Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</li> <li>• Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtais-takin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</li> <li>• Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</li> <li>• Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</li> <li>• Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</li> </ul>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä	
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää selväpiirteistä asiantietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</li> <li>• Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</li> <li>• Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kertoa tavallisista, konkreettista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</li> <li>• Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</li> <li>• Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</li> <li>• Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idioimeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</li> <li>• Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaan viestintään.</li> </ul>

		Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kauno-kirjallisuus) ja selvittää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</li> <li>• Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</li> <li>• Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoo niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuurialueista, kuten musiikista tai elokuvista.</li> <li>• Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistutpanoja, lyhyitä yhteen-vedoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</li> <li>• Hallitsee melko monenlaisen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</li> <li>• Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</li> </ul>



	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>B2.1</b>	<p>Itsenäisen kielitaidon perustaso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksia, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</li> <li>• Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaisia argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</li> <li>• Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</li> </ul>	<p>Puhuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuksiinsa liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</li> <li>• Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</li> <li>• Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</li> <li>• Osaa käyttää monipuolisesti kielin rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</li> <li>• Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä häiritse ymmärrettävyyttä.</li> </ul>

Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</li> <li>• Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä teksteistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannataako tekstiin tutustua tarkemmin.</li> <li>• Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</li> <li>• Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</li> <li>• Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</li> <li>• Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisu ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</li> </ul>

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen
<b>B2.2</b>	<p>Toimiva itsenäinen kielitaito</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</li> <li>• Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosio-kulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</li> <li>• Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</li> </ul>	<p>Puhuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puhevuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</li> <li>• Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista huolimatta.</li> <li>• Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</li> <li>• Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</li> <li>• Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet häiritse ymmärrettävyyttä.</li> </ul>

Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</li> <li>• Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistaakseen ne toisin sanoin.</li> <li>• Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatko-tehtäviä varten ja yhteenvedoja.</li> <li>• Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoja ja ajatuksia.</li> <li>• Kielellinen ilmaisuvarasto ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</li> <li>• Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomattisissa ilmauksissa sekä tyyllisekoissa.</li> </ul>