



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Évaluation du savoir socioculturel chez les étudiants dans le TFS-8 : le cas de la « Compréhension écrite »

YU Chunhong

Université des langues étrangères de Dalian, Chine
yu18046526757@163.com

Reçu le 06-03-2021 / Évalué le 029-05-2021 / Accepté le 06-06-2021

Résumé

Dans l'E/A des langues étrangères, les compétences linguistiques sont indissociables de la connaissance des pays où est parlée la langue cible, il est donc nécessaire d'étudier les procédés d'évaluation de la maîtrise de ces connaissances dans les tests de langue organisés à grande échelle. Cet article se concentre sur l'analyse des questions d'examen 2010-2017 recueillies dans le *Guide du TFS-8* (édition 2018), plus précisément les items impliquant les connaissances socioculturelles dans la Compréhension écrite. En affirmant leur rôle positif, le présent article analyse la pertinence des items et formule des suggestions pour l'amélioration de ce test.

Mots-clés : savoir socioculturel, TFS-8, compréhension écrite, items

法语专业八级（TFS-8）对学生社会文化知识的考核 ——以“阅读理解”为例

摘要

在外语教学中，语言技能和对象国知识密不可分，大规模语言测试中如何评价考生的知识水平值得探索。本文以收录于《全国高等学校法语专业八级考试指南》（2018版）中2010-2017年的考题为例，重点分析“阅读理解”部分专门涉及社会文化知识内容的试题，在充分肯定其积极作用的基础上，对题目与阅读活动的相关性进行了探讨，为不断改进这一测试提出了建议。

关键词：社会文化知识；TFS-8；阅读理解；试题

Assessment of students' socio-cultural knowledge in TFS-8: the case of "Reading comprehension"

Abstract

In foreign language teaching, language skills are inseparable from the knowledge about the target country. It is worth exploring how to evaluate the knowledge mastery of candidates in large-scale language tests. This article focuses on the

analysis of the 2010-2017 exam questions included in the *Guide for TFS-8* (2018 edition), specifically the items involving socio-cultural knowledge in the Reading Comprehension. On the basis of fully affirming their positive effects, the relevance of items was discussed, and suggestions were made for improvement of this test.

Keywords: socio-cultural knowledge, TFS-8, Reading Comprehension, items

Introduction¹

Le TFS-8 (Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau VIII) a vu le jour en 2009 en Chine et il a lieu une fois par an, à la fin du mois de mars. C'est un test qui vise à évaluer les compétences langagières des étudiants de la quatrième année de Licence. Son niveau est établi selon la durée des études : le 8 correspond aux huit semestres (4 ans)². Avec le développement rapide de l'E/A du français en Chine, « le nombre des candidats au TFS-8 a atteint 4 225 en 2017, et on compte 138 centres d'examen en Chine » (Cao, Wang, 2018 : 1).

Dans les universités chinoises, si la formation des deux premières années se caractérise par l'entraînement des quatre habiletés (*four skills* en anglais, à savoir écouter, parler, lire et écrire), à travers l'E/A de la phonétique, du vocabulaire et des règles de grammaire, il apparaît dans le cursus de la troisième et quatrième années de Licence des enseignements visant à l'acquisition de connaissances concernant les pays francophones et dans divers domaines, tels que la littérature, l'histoire, la politique ou la géographie. Dans ce contexte, une question s'impose : est-ce qu'il faut inclure l'évaluation de ces connaissances dans le TFS-8 ? Si oui, comment ? À partir d'une observation empirique du TFS-8, nous allons analyser les items de la compréhension écrite et essayer d'avancer quelques propositions.

1. Le contenu des connaissances dans la « Compréhension écrite » du TFS-8

Tout d'abord, il nous paraît nécessaire d'explicitier deux concepts clé pour notre recherche : la connaissance et le savoir. Selon le *Dictionnaire pratique du CECR*, le terme de connaissance(s) « renvoie à celui de savoir puisque la connaissance est un savoir dont on peut 'administrer la preuve', c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer et, donc, de transmettre à un autre individu par un discours réglé [...] » (Robert, Rosen, 2010 : 60). En outre, quand le terme de connaissances est au pluriel, il désigne un « savoir résultant d'une formation antérieure et lié à un ensemble de notions constitutives d'une discipline bien établie acquis au cours d'un processus éducatif » (*Ibid.*).

Vu le lien assez étroit entre ces deux termes et leur traduction similaire en chinois³, nous les utiliserons sans distinction dans cet article. Par ailleurs, comme

notre travail portera plutôt sur la formation et les tests en milieu universitaire, autour des acquis académiques, nous préférons employer le terme « connaissance » au pluriel pour qu'il corresponde mieux à la deuxième définition citée ci-dessus.

Élaboré selon le *Programme national de l'enseignement du français (niveau avancé)* en Chine (Wang *et al.*, 1997), le TFS-8 se compose de 7 parties : Dictée, Compréhension orale, Vocabulaire et grammaire, Version, Thème, Compréhension écrite et Expression écrite. Parmi ces 7 parties, c'est la « Compréhension écrite » qui attire particulièrement notre attention. Dans cette partie, qui représente 20% de la note totale, les candidats doivent lire 4 textes d'une longueur de 400 mots environ, accompagnés de 5 QCM pour chacun.

En lisant les textes de la « Compréhension écrite » recueillis dans le *Guide du TFS-8* (Cao, Wang, 2018)⁴, nous avons remarqué des items concernant spécialement les connaissances sur la société française, comme montrés dans le tableau suivant :

Année	Numéro du texte	Les connaissances
2010	2	l'Insee ; l'ancienne Europe des Quinze
	4	l'Élysée
2011	1	les Trente Glorieuses
	2	les classes préparatoires ; la ville d'Aix
	4	les CHU
2012	1	Libération ; France Culture
	2	Beyrouth
	3	le collège
	4	l'OMS
2013	4	le Panthéon
2015	1	l'attentat de 1961 en France
	2	l'auteur de Hiroshima mon amour
2016	1	la durée de la Révolution française

Tableau 1 : Les connaissances évaluées dans la « Compréhension écrite »

Nous pouvons voir dans ce tableau qu'il s'agit des connaissances couvrant les institutions françaises et européennes, le système éducatif, les médias, les événements historiques, la géographie ainsi que la littérature. Nous allons maintenant étudier la nécessité de cette évaluation et analyser les moyens dont ces connaissances sont évaluées.

2. La nécessité et les limites

2.1. Le statut légitime de la culture

Depuis la fondation de la discipline DLC (la Didactologie des Langues-Cultures), le statut de la culture est officialisé, et la culture constitue même la finalité de l'éducation : « si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. » (Galisson, Puren, 2000 : 96) De même, en soulignant que « la connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable, à d'autres cultures » (Beacco, 2000 : 15), Beacco a mis en lumière les « permanences de la demande culturelle » du point de vue des motivations individuelles des apprenants, des besoins de la société et de l'institution.

Dans la perspective actionnelle, le CECR considère les apprenants d'une langue comme *utilisateurs/acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas exclusivement langagières*. Parmi les compétences que l'utilisateur/apprenant doit maîtriser (voir Chapitre 5 du *Cadre*), le savoir (incluant la « connaissance du monde » et le « savoir socioculturel ») occupe la première place. Si la connaissance du monde (la culture générale) est acquise principalement en langue maternelle, le *Cadre* souligne qu'il est probable que « les connaissances de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (p.82), par conséquent, il décrit « les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » (*Ibid.*), autrement dit le *savoir socioculturel*, qui mérite une attention particulière dans l'E/A. Le savoir évalué qui figure dans le Tableau 1 appartient essentiellement à la quatrième catégorie du *savoir socioculturel*, c'est-à-dire « Valeurs, croyances et comportements » en relation avec des facteurs ou à des paramètres tels que les institutions, l'histoire, la politique, les arts (littérature...).

Les auteurs du *Programme national de l'enseignement du français* (niveau avancé) en Chine détaillent de la façon suivante l'étendue du savoir socioculturel attendue pour les étudiants de ce niveau :

« 1. Posséder le savoir sur l'histoire, la géographie, la politique et l'économie de la France (ainsi que des principaux pays francophones) ;

2. Connaître les grands mouvements, les écrivains importants ainsi que leurs chefs-d'œuvre dans la littérature française ;

3. Connaître l'histoire des relations diplomatiques entre la Chine et les principaux pays francophones. » (Wang *et al.*, 1997 :7-8)

Dans le *Programme national de l'enseignement du français* pour le niveau élémentaire en Chine, les auteurs rappellent déjà l'importance de la culture : « il faut que les étudiants fassent attention à l'acceptabilité des propos dès le début. La langue est le produit d'une certaine culture sociale, par conséquent, afin de rendre la communication efficace, il est nécessaire d'avoir des connaissances sur le contexte social et culturel du pays où est parlée la langue cible » (1999 : 7).

Le *Guide de l'E/A des langues et lettres étrangères de premier cycle (Licence) en milieu universitaire*, publié en 2020 par le Ministère chinois de l'Éducation, a mis l'accent sur la « construction du savoir interculturel ». Sur la base du cursus traditionnel, sont proposés des cours comme « Études de la Francophonie » ou « Communication interculturelle » (p. 56). En ce qui concerne le « savoir », on trouve des prescriptions semblables à celles mentionnées dans le *Programme* ci-dessus.

Pourtant, même si ces documents officiels chinois soulignent l'importance des connaissances culturelles, ils ne fournissent pas de réponse concrète sur la manière de les évaluer. Si la liste du vocabulaire occupe la plupart des pages dans les *Programmes*, on ne trouve aucun inventaire pour la culture.

De plus, les déclarations émanant de l'Autorité n'ocultent pas la complexité et la tension qui existent entre la langue et la culture, comme nous fait remarquer Galisson dont la problématique fait état de « la guerre des langues contre les cultures » (1999 : 97). En milieu institutionnel chinois, FU a comparé la relation langue-culture à « un mariage arrangé » ou à « un mariage forcé » dans lequel « la culture est constamment assujettie à la langue » (2001 : 344). De ce point de vue, nous estimons que l'évaluation du savoir socioculturel dans le TFS-8 est une tentative remarquable de bien vouloir sensibiliser les étudiants à l'acquisition de connaissances socioculturelles au cours de leur apprentissage.

2.2. La pertinence des items

Avant d'analyser la pertinence des items, nous nous permettons de citer quelques exemples pour voir comment les connaissances culturelles sont évaluées dans la Compréhension écrite du TFS-8.

Exemple 1 :

Dans le texte II du TFS-8 de 2010, dont le titre est *Le bilan démographique en France*, la mention de « l'ancienne Europe des Quinze » est apparue une seule fois, dans la phrase suivante :

La situation des hommes est un peu moins favorable puisque leur espérance de vie ... se situe à peu près au niveau de la moyenne de l'ancienne Europe des Quinze.

Dans le texte, l'auteur ne fournit aucune information supplémentaire sur l'Union européenne, mais dans la Question 48, on demande aux candidats de répondre si l'ancienne Europe des Quinze comprend la République tchèque et la Slovaquie. Il faut donc s'appuyer sur les connaissances antérieures pour connaître la bonne réponse.

Exemple 2 :

Dans le TFS-8 de 2012, le deuxième texte raconte une histoire d'amour douloureuse entre une femme française et un homme saoudien. On y trouve le nom de la ville Beyrouth dans la phrase suivante :

*Cette semaine, le Nouvel Observateur et Paris Match racontent leur aventure amoureuse : une vie de luxe entre Paris, Londres et **Beyrouth**.*

Dans la Question 47, les candidats doivent faire un choix parmi le Liban, l'Arabie saoudite, la Libye et le Maroc pour préciser de quel pays Beyrouth est la capitale.

Exemple 3 :

Le 7 janvier 2015, le siège du journal *Charlie Hebdo* a été attaqué. Dans la Compréhension écrite du TFS-8 de cette année-là, le premier texte porte sur cet attentat terroriste :

[...] deux hommes vêtus de noir et lourdement armés entrent dans le siège du journal Charlie Hebdo [...], tuant douze personnes dont deux policiers, et blessant grièvement au moins quatre personnes selon le parquet de Paris, ce qui constitue le bilan le plus meurtrier d'un attentat depuis 1961 en France...

Dans tout le texte, l'auteur n'a fourni aucune information sur ce qui s'est passé en 1961, mais la question 41 est comme suit :

« Pourquoi cite-t-on l'année 1961 ? Parce que cette année-là s'est passée en France____. »

Parmi les quatre choix, il y a l'explosion d'une bombe sous le train Strasbourg-Paris

à la hauteur de Vitry-le-François, l'attentat de la rue des Rosiers, l'attentat à l'aéroport d'Orly et l'attentat de la rue de Rennes.

Exemple 4 :

Parmi les 32 textes dans la Compréhension écrite de 2010 à 2017, le seul texte littéraire est apparu en 2015, il porte le titre de *La petite ville d'autrefois* :

Nevers où je suis née, dans mon souvenir, est indistinct de moi-même [...]

Dire de Nevers qu'elle est une petite ville est une erreur du cœur et de l'esprit.

Nevers fut immense pour moi [...]

Dire du mal de Nevers serait également une erreur de l'esprit et du cœur.

À la fin du texte, il est indiqué « Extrait de *Hiroshima mon amour* », mais sans citer le nom de l'auteur. Pour la première des questions qui suivent le texte : « Quel est l'auteur de *Hiroshima mon amour* ? », les candidats doivent trouver la réponse parmi Françoise Sagan, Marguerite Duras, George Sand et Marguerite Yourcenar.

Toutes les connaissances listées dans le Tableau 1 sont évaluées selon le même procédé, c'est-à-dire que les candidats ne peuvent pas trouver les informations correspondantes dans le texte, le choix de la bonne réponse n'étant pas basé sur l'activité de la lecture elle-même, mais plutôt sur le bagage culturel acquis au préalable. Cette rupture entre les textes et les questions pourrait affecter la pertinence des items. Par ailleurs, cette évaluation n'est pas assez systématique : les items dépendant du sujet et du contenu de textes à lire, il en résulte un déséquilibre, mis en évidence par le Tableau 1, non seulement en ce qui concerne le nombre d'exercices proposés chaque année, mais aussi dans les domaines à couvrir.

3. Quelques suggestions

Au vu des réflexions faites précédemment, il paraît essentiel de trouver un bon moyen d'intégrer le savoir socioculturel dans le TFS-8 tout en assurant la qualité des items. En effet, même si l'évaluation des dimensions culturelles ou interculturelles dans l'E/A des langues a fait l'objet de réflexions dès les années 1960 dans la recherche anglo-saxonne, le décalage existe encore entre les pratiques d'évaluation des compétences culturelles et l'évolution des théories en la matière.

Par exemple, dans les tests de russe Niveau IV et Niveau VIII, les connaissances générales et le savoir socioculturel sont évalués comme suit (Shi, 2014, 2018) :

Niveaux	Parties	Types d'items	Nombre d'items	Points
Niveau IV	Règles de politesse et connaissances du pays	QCM	5	5
Niveau VIII	Littérature	QCM	6	3
	Connaissances du pays	QCM	6	3

Tableau 2 : Évaluation du savoir socioculturel dans les tests de russe

Selon ce tableau, l'évaluation du savoir socioculturel constitue une partie indépendante, non mélangée avec la compréhension écrite, ce qui garantit mieux sa pertinence et sa capacité d'englober les divers domaines. Le test d'allemand Niveau VIII en Chine a également adopté ce procédé d'évaluation. Bien qu'il présente l'avantage d'être objective et plutôt aisée à élaborer, il est néanmoins regrettable que la culture soit envisagée comme « des entités autonomes et abstraites, composées d'un ensemble de données factuelles, stables et homogènes. [...] « l'objet » de l'évaluation est découpé en éléments discrets et indépendants, dont la connaissance est contrôlée de manière séparée... » (Huver, Springer, 2018 : 259). Il paraît qu'il suffit de connaître pour communiquer efficacement ou sans conflits. Or, il arrive souvent que le dysfonctionnement de la communication ne soit pas causé par le manque de connaissances socioculturelles, mais plutôt par l'incapacité de savoir apprendre *sur place*. De plus, si on considère les apprenants comme acteurs, les connaissances culturelles (socioculturelles) doivent constituer une ressource dynamique parmi d'autres pour interpréter et négocier avec l'Autre, pour résoudre un problème ou accomplir ensemble une tâche. Il s'agit donc d'autres pistes de réflexion et cela correspond d'ailleurs à la pratique d'enseignement du FLE en Chine.

Puisque les cours qui combinent la culture et la langue sont ouverts dans la troisième et quatrième années de Licence, tels que la littérature, l'histoire et la géographie, il est tout à fait raisonnable d'intégrer les connaissances acquises en cours dans une certaine activité langagière comme la compréhension écrite, la compréhension orale ou la rédaction dans le TFS-8. Prenons l'exemple de Beyrouth cité ci-dessus, si les apprenants ne savent pas où se situe cette ville, il sera difficile d'affirmer qu'ils ont bien saisi toute l'information. À ce propos, un texte dans la compréhension écrite du DALF C1 (Dubois, Saintes, 2016 : 8-16) pourrait constituer une bonne référence pour nous.

Dans ce texte titré *Le référendum est-il vraiment démocratique?* il y a plusieurs institutions et événements politiques, mais dans les questions suivantes, on ne trouve pas d'évaluation directe sur cela, au contraire, les auteurs ont ajouté des notes pour expliquer les termes qui pourraient poser des problèmes de compréhension aux candidats : le référendum, la « loi travail », la conscription, l'ordalie. Par exemple, le premier terme vient de la phrase suivante :

Comme celui du 29 mai 2005 sur le traité constitutionnel européen en France, le référendum sur le « Brexit » a donné lieu aux critiques habituelles des commentaires hostiles à ce type de consultation...

Dans cette phrase, « celui du 29 mai 2005 » est, comme dans l'Exemple 3 discuté ci-dessus, une information secondaire prenant la forme d'une référence datée. En fait, l'auteur a déjà donné un renseignement élémentaire sur ce référendum, c'est-à-dire sur le traité constitutionnel européen, mais on trouve dans la note une précision plus détaillée : « En 2005, les français, appelés à se prononcer par référendum sur le projet de Constitution Européenne, l'ont rejeté. Néanmoins, la plupart des mesures prévues dans cette Constitution ont été par la suite imposées par le Traité de Lisbonne » (*Ibid.*, p. 11). De cette façon, la compétence du traitement des informations (non de la lacune) jouera un rôle primordial dans la réponse aux questions synthétiques suivantes telles que « Quels commentaires hostiles aux votants ont été faits lors des référendums de 2005 et du Brexit⁵ ? » (*Ibid.*, p. 13).

Conclusion et perspectives

En conclusion, nous soutenons fermement l'intégration du savoir socio-culturel dans le TFS-8, mais il faudrait garantir la qualité des items. En effet, si l'on élargit les éléments de connaissances culturelles dispersées à la *compétence domaniale*⁶ systématique, il n'est plus question de faire l'impasse sur leur incorporation dans une évaluation aussi importante que le TFS-8. En 2008, dans le Numéro 3 de *Synergies Chine* qui avait pour thème « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », les experts de la didactologie ont souligné l'importance de l'enseignement d'un français que l'apprenant pourra utiliser dans un certain domaine : « que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète » (Drouère, Porcher, 2003 : 8. Voir dans Richer, 2008 : 15). LI nous fait part de son regret de constater que « le français continue à être en Chine une langue romantique, et non le véritable outil de communication économique ou scientifique qu'il peut être » (2008 : 39), tout en espérant que le français pourra sortir du carcan doré de la littérature et devenir une langue professionnelle.

Aujourd'hui, douze ans ont passé, avec la promotion des études sur la Francophonie et celles de la formation du personnel pour les organismes internationaux lancées par le gouvernement chinois, les cours de français à objectif spécifique se sont multipliés en Chine, mais l'évaluation des connaissances spécifiques dans les tests à grande échelle reste encore un grand absent. Sans parler des sciences naturelles, nous pensons qu'il faudrait au moins inclure les lettres et sciences humaines dans les tests nationaux du français en Chine.

Bibliographie

Beacco, J.-C., 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre.

Cao, D. M., Wang, W. X., 2018. *Guide du TFS-8*. Shanghai : Éditions d'éducation des langues étrangères de Shanghai.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Dubois, I., Saintes, M., 2016. *DALF C1 : Tests complets corrigés*. Paris : La Fée Prépa.

Fu, R., 2001, *Problématiques de l'E/A du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langues-le cas du FLE juridique*. Thèse de doctorat publiquement soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Galisson, R., Puren, C., 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Huver, E., Springer, C., 2018. *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

Li, K. Y., Vandeveld, D., 2008. « Du français de spécialité à la spécialité en français ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 31-40. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine3/keyong_david.pdf [consulté le 05 mars 2021].

Ministère chinois de l'Éducation, 2020. *Guide de l'E/A des langues et lettres étrangères de premier cycle (Licence) en milieu universitaire*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Programme national de l'enseignement du français (niveau élémentaire). 1999. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Richer, J. J., 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, no 3, p. 15-30. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> [consulté le 05 mars 2021].

Robert, J. P., Rosen, É., 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.

Shi, T. Q., 2018. *Guide du test de russe Niveau IV*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Shi, T. Q., 2014. *Guide du test de russe Niveau VIII*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Wang, W. R. *et al.*, 1997. *Programme national de l'enseignement du français (niveau avancé)*. Beijing : Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères.

Notes

1. Cette étude est subventionnée par le Fonds de recherches de l'Université des langues étrangères de Dalian (本研究受大连外国语大学学术骨干教师经费资助).

2. Dans cette série, il y a également le TFS-4 qui sanctionne la fin de la 2^e année d'études universitaires.
3. En général, tous ces deux termes sont traduits par “知识” (*zhishi*).
4. Tous les exemples d'items ci-dessous sont extraits de ce *Guide*, la source ne sera donc pas répétée afin d'alléger le texte.
5. Nous avons utilisé le mot « synthétique » car ce n'est pas un QCM mais une question-réponse. Il est demandé au candidat de synthétiser les informations et de formuler la réponse.
6. Terme emprunté à R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLE International, 1980, p. 126.