

D

Double

CENTRE INTERNATIONAL
D'ÉTUDES LINGUISTIQUES

B. E. L. C.

1, Rue Léon-Journault, 1
92 - SEVRÉS

BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET
DE LA
CIVILISATION
FRANCAISES
A L'ETRANGER

TESTS DE LANGUE

par Frédéric FRANCOIS
et Emmanuel COMPANYS

P
5

FRA

où :

R_1 = coefficient de fidélité du test donné

N = coefficient d'allongement du test

R_2 = coefficient de fidélité ainsi obtenu

- c) augmenter le nombre de choix par question.
- d) augmenter la valeur d'induction des choix trompeurs : si les "mauvaises réponses" sont évidemment fausses, les sujets auront peu tendance à les choisir.

E) - Validité

- 1) Un test est dit valide s'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer. On distingue :
 - a) la validité du contenu : si la tâche représente bien l'ensemble des tâches auxquelles les sujets sont soumis par ailleurs. Pour accroître cette validité, il faut éviter de poser des questions marginales par rapport à ce qu'on veut tester. En ce qui concerne les tests linguistiques, il faudra donc tenir compte du rendement dans la langue des éléments phonologiques, lexicaux ou grammaticaux utilisés dans le test.
 - b) la validité concourante : indique l'accord entre le test et une autre source d'information, un autre test par exemple. On cherchera par exemple à savoir si un test d'orthographe plus rapide aboutit au même classement qu'une dictée plus longue. Si oui, cela constitue une validation du test en question.
 - c) on parle de validité prédictive si le test indique bien les performances futures d'un sujet ou d'un groupe de sujets. Ainsi, mesurer le niveau de **sujets** après six mois d'études peut être un moyen de prévoir leurs résultats deux ans plus tard. Mais cette hypothèse doit auparavant avoir été prouvée

.../...

statistiquement par la mise en évidence de la corrélation entre le succès à brève et à longue échéance.

- d) on parle de validité de structure si la tâche représente bien la dimension psychologique qu'on veut examiner, par exemple la connaissance de la grammaire et non pas l'intelligence. Un test peut être utilisable même si ce dernier type de validité n'est pas atteint : on peut prévoir le succès ou l'échec d'élèves grâce à des épreuves adéquates sans avoir parfaitement analysé les aptitudes mises en cause.

Ces considérations sur la fidélité et la validité nous conduisent à deux remarques pratiques :

- 1) Il faut chercher à ne mesurer qu'une chose à la fois.
- 2) Selon le type de validité recherchée, l'expérimentation que constitue le test sera plus ou moins ambitieuse et complexe. L'utilisateur du test peut, par exemple, se contenter de la validité concourante, sans chercher à analyser les aptitudes mises en cours.

Mais de toute façon, il ne suffit pas de construire un test. Pour s'en servir, il faut au préalable l'expérimenter c'est-à-dire construire une version provisoire ou pré-test.

- 1) Le pré-test a pour but d'éliminer les items trop faciles, trop difficiles ou surtout ceux qui sont ambigus ou liés à d'autres difficultés que celles qu'on désire mesurer. Il devra donc comprendre plus d'items que le test définitif.
- 2) Dans le cas d'un test de niveau linguistique, l'expérimentation comportera deux parties. S'il s'agit, par exemple, d'un test de français qu'on veut appliquer à des Anglais, on l'expérimentera d'abord sur des enfants français de même âge et de même situation scolaire que ceux qui seront testés. Les épreuves doivent alors être réussies par une très forte majorité, voire la totalité des sujets. Il serait, en effet, absurde

.../...

de demander à de jeunes Anglais de savoir mieux le français que les Français. L'échec de ceux-ci indique vraisemblablement la présence dans l'item d'un facteur interférent non-linguistique. (image peu claire, question ambiguë, test mesurant l'intelligence et non le niveau linguistique, etc ...)

Puis l'expérience portera sur des représentants de la population à qui le test doit être appliqué.

Ceci aura deux résultats principaux :

- a) tout d'abord permettre de classer les items par ordre de difficulté croissante, ce qui est intéressant pour obtenir une meilleure motivation de la part des sujets et pour éviter qu'un sujet ne soit limité par le temps si le test n'est pas un test de vitesse : un sujet consciencieux risquerait, en effet, d'être handicapé par une question trop difficile posée au début du test.
- b) d'autre part, permettre une analyse des items, en fonction de leur corrélation avec l'ensemble du test. Pour cela, on ne tient compte, par exemple, que des résultats obtenus par les deux tiers extrêmes des sujets. Une question à laquelle le tiers supérieur réussirait moins bien que le tiers inférieur, sera éliminée. On peut, en effet, être assuré qu'elle mesure autre chose que le reste du test. Il en sera de même des items inutiles où aucun sujet ne commettrait d'erreur (sauf si le but du test est, de s'assurer des connaissances des sujets et non de les classer).

.../...

II - PROBLEMES SPECIFIQUES POSES PAR LES TESTS DE NIVEAU LINGUISTIQUE

A) - Difficultés générales

1) Un premier problème est posé par le niveau d'apprentissage atteint lorsqu'on effectue la mesure : un même résultat final peut être obtenu par des cheminements qui ne se ressemblent pas : il est donc dangereux de vouloir comparer des méthodes différentes après trop peu de temps de scolarité.

2) Si on veut comparer différentes pédagogies, on se heurte au fait que les différentes méthodes peuvent ne pas avoir strictement les mêmes buts. D'où deux solutions :

- a) Si on a n méthodes, n₁, n₂, n₃ etc ..., on peut constituer des tests correspondant à chaque méthode t₁, t₂, t₃ et faire passer chacun de ces tests à tous les élèves, ce qui est évidemment une méthode très lourde.
- b) On peut vouloir isoler certains résultats communs à toutes les méthodes et considérés dans tous les cas comme "importants", méthode plus simple mais moins rigoureuse.

3) On ne teste jamais uniquement la méthode. Il faut, en particulier, tenir compte du rôle du maître, des groupements sociaux auxquels appartiennent les élèves etc... d'où la nécessité de ne comparer que des ensembles numériquement importants ou dont l'homogénéité est assurée.

4) La notion d'acquisition d'une structure grammaticale ou d'un vocabulaire n'est pas simple :

Il peut être important de tenir compte :

- a) de la vitesse de mobilisation,
- b) de la solidité de fixation : il est intéressant de faire passer le même test, ou plutôt une forme parallèle, à quelques mois de distance, certaines méthodes pouvant permettre des acquisitions rapides, mais fugitives.

.../...

c) de l'aptitude au transfert, à l'utilisation dans d'autres conditions que celles de l'apprentissage, ce qui constitue bien l'idéal d'une "acquisition linguistique vraie".

3) - Délimitation du contenu du test

1) Les épreuves peuvent être globales (ensemble du comportement linguistique : réponses à des questions, description de dessins etc ...) ou analytiques (phonologie, vocabulaire et grammaire séparés). Même si une épreuve globale est utilisée, les épreuves analytiques sont nécessaires, en particulier si on veut comparer plusieurs méthodes.

2) Il faut distinguer les épreuves de compréhension et d'expression, orales ou écrites et les épreuves de traduction. On présente le plus souvent les épreuves de compréhension sous forme d'épreuves à choix multiples, alors que les épreuves d'expression supposent l'invention de la réponse.

3) Dans les tests portant sur la grammaire et le vocabulaire, le stimulus (c'est-à-dire ce qu'on proposera à l'élève) pourra être constitué par une image, une phrase de la langue d'origine, une phrase française (nous nous plaçons dans le cas où il s'agit de tester l'apprentissage du français par des étrangers) ou une image accompagnée d'une phrase.

Il est bien entendu que chaque type de stimulus risque de favoriser une méthode particulière.

4) La réponse pourra être constituée par la construction ou le choix d'une phrase ou par un choix d'images si le stimulus est une phrase, le choix ou la construction de phrases si le stimulus est une image.

5) Il va de soi que les tests de production orale sont difficiles à noter (multiplicité des réponses correctes, réponses à demi-réussies). De plus, elles exigent une passation individuelle.

.../...

6) ~~Remarques sur la construction des items :~~

a) le contexte ne doit pas être trop étendu sinon on ne sait pas ce qu'on mesure et le rôle de l'intelligence et de la mémoire augmente. Ainsi, si le sujet a à choisir entre :

il (boit ((mange (des fruits mûrs (marche (

Le mot "mûrs" est de trop. A l'inverse, un contexte trop limité rend évidemment le choix impossible.

b) les "mauvaises réponses" ne doivent pas être choisies au hasard, elles doivent induire des erreurs, soit grâce au sens proposé, soit par interférence avec la langue d'origine.

c) les items doivent être aussi clairs et brefs que possible. Leur position ne doit pas indiquer la "bonne réponse". Il faut donc disposer les "bonnes réponses" au hasard. La réponse à une question ne doit pas non plus aider à répondre à la question suivante.

C) Adaptation du test à son objet

Les tests ne se présenteront évidemment pas de la même façon selon qu'il s'agit de mesurer la reconnaissance de phonèmes ou la connaissance de structures grammaticales. Ils ne se présenteront pas non plus de façon identique quel que soit l'âge des sujets. Enfin, on peut distinguer un usage expérimental rigoureux, visant par exemple à comparer deux méthodes, d'un usage plus libre, celui d'un professeur qui construit un test qu'il veut appliquer dans sa classe, que ce soit pour voir si les résultats changent beaucoup quand on transforme les types d'exercice, pour analyser davantage les résultats ou pour obtenir plus de précision dans la mesure.

.../...

Examinons rapidement les différents domaines qui peuvent être testés ainsi que les procédés d'études, sans viser à être exhaustifs.

1) Phonétique et phonologie

1.1) Les tests de production présentent des difficultés évidentes :

- on ne peut les faire passer qu'à un sujet à la fois (sauf enregistrement des réponses au magnétophone).
- un critère simple de réussite est difficile à fixer.
- le facteur "qualité de la production" est difficile à isoler du reste du maniement linguistique, car on doit :
 - ou demander une expression libre (répondre à une question ou tout au moins compléter une phrase d'une façon qui ne puisse être ambiguë)
 - ou demander une lecture.

La troisième solution n'est pas toujours possible - les deux autres introduisent des facteurs supplémentaires de difficulté. Il faudra en tout cas ne chercher à tester que des points précis, en particulier la réalisation nette des oppositions et non, en général, la "qualité de la prononciation". Certes cette capacité à réaliser les oppositions est conditionnée par le niveau de la discrimination auditive des phonèmes; on verra qu'elle en est cependant indépendante pour une bonne part ; c'est-à-dire qu'un test de reconnaissance ne peut remplacer un test de production. Toutefois, si c'est une méthode que l'on veut tester (et non classer des sujets), on peut se contenter de ne faire passer les tests de production qu'à un nombre moins élevé de sujets.

1.2) Les tests de reconnaissance

Ils sont plus faciles à élaborer et donnent des résultats très utiles dans la mesure où ils permettent d'analyser les difficultés spécifiques des sujets. Bien entendu, selon qu'il est utilisé

.../...

avant toute pédagogie ou au bout d'un certain temps d'apprentissage, le même test pourra être considéré comme mesurant une aptitude, un niveau ou un progrès. Il est évidemment souhaitable de faire enregistrer le test au magnétophone par un sujet parlant la langue étudiée comme sa langue maternelle, afin d'unifier les conditions d'expérience. On pourra, soit établir un test valable pour des populations de langues maternelles différentes, soit étudier préalablement les points qui doivent être les plus difficiles pour une population donnée.

De nombreuses techniques peuvent être utilisées.

a) sans recours à la langue écrite

On peut faire entendre un son ou un mot - puis un certain nombre de sons ou de mots dont un ou plusieurs sont semblables au premier. Le sujet aura à faire sur une feuille de réponse une croix chaque fois qu'il entendra de nouveau le premier mot (ou son). Si le sujet n'a à choisir qu'entre deux mots le risque de réponses au hasard augmente ; en revanche, à partir de 4, l'importance du facteur mémoire s'accroît considérablement. C'est pourquoi on conseille généralement de limiter à 3 le nombre des réponses possibles. Par exemple, s'il entend bon puis banc - bonne - bon, la feuille de réponse comprendra trois cases.

		x
--	--	---

et il devra faire une croix dans la troisième.

Une technique similaire mais plus difficile consiste à faire entendre d'abord 3 ou 4 mots ou sons différents et à faire ensuite entendre l'un d'entre eux qui doit être reconnu.

On peut rendre chacun de ces procédés plus compliqués, par exemple en ne faisant pas seulement entendre des mots mais des phrases qui diffèrent par un seul mot.

.../...

- Il est également possible d'utiliser des images et cela selon deux modalités : - si les sujets sont censés savoir la langue, l'image sera montrée et plusieurs noms seront prononcés, celui qui désigne l'objet dessiné devra être reconnu. Sinon le mot sera d'abord associé au dessin. Dans un cas comme dans l'autre, le recours aux dessins n'est pas nécessaire ; mais ceux-ci peuvent être utiles, en particulier pour susciter l'intérêt de jeunes enfants.

b) Avec recours à la langue écrite

- un mot est prononcé - le sujet doit choisir parmi des mots d'une liste celui qu'il a entendu - cette méthode présente un inconvénient par rapport aux précédentes : le facteur compréhension orale y est moins bien isolé, la lecture du mot écrit pourrait constituer une aide ou une gêne.

Il est également possible d'utiliser une méthode analogique : le sujet entend par exemple main - il doit choisir entre doigt - conduire - à moi, le terme le plus proche par le sens. S'il a entendu main, il choisira doigt, si c'est même, il choisira conduire, si c'est mon, il choisira à moi. Cela suppose évidemment une bonne connaissance en français. L'avantage est que le sujet ne se rend pas compte que le test est un test sur les sons de la langue.

Il est également possible dans certains cas d'utiliser une orthographe phonétique.

Choix des items

On choisira les oppositions du test en fonction :

- 1) de leur rendement en français
- 2) de leur difficulté pour la population considérée.

Si on utilise des mots plutôt que des sons isolés, ce qui est à recommander comme se rapprochant mieux de ce qu'on veut mesurer, il faut autant que possible que le vocabulaire soit homogène par rapport à la population considérée : ou connu ou inconnu, la reconnaissance de mots dont on a l'habitude étant évidemment plus facile. On pourra n'utiliser qu'une seule opposition par item sur le modèle :

main - main - même - même - main
.../...

ou plusieurs sur le modèle :

bain - benne - pain - peine - bain

A titre d'exemple, voici les oppositions et les mots ou courtes phrases choisis pour un test élaboré par le B.E.L.C., test adapté à la méthode "Frère Jacques", méthode destinée à de jeunes anglophones.

On n'a tenu compte que des oppositions de voyelles : les ~~proposés~~ posent, en effet, des problèmes essentiellement phonétiques.

a) /y/~u/	l'eau bout	l'obus
	la roue	la rue
	c'est vous	c'est vu

b) /a/~ø/	laver	lever
-----------	-------	-------

c) /e/~ø/	les lits	le lit
	les garçons	le garçon
	les manteaux	le manteau
	il s'est fait	il se fait
	e'est là	eela

d) /o/~ø/	beau	bon
	faux	fond
	set	son
	set	pont

e) /a/~ã/	pas	pan
	tas	temps
	pas	quand

f) /è/~è+n/	plein	pleine
	peint	peine
	vin	veine

g) /ò/~ò+n/	bon	bonne
	son	sonne
	don	donne

.../...

h)	/ã/ ~ /a+n/	an	âne
		paysan	paysanne
		quand	canne
		temps	tanne
i)	/ã/ ~ /õ/	rang	rond
		il tend	il tond
		banc	bon
		dent	don

Test de niveau pour adultes anglophones

Ce test est initialement destiné à des instituteurs britanniques afin d'évaluer leur aptitude à suivre un cours intensif de français.

~~S'il s'avère efficace, d'autres versions~~ seront construites afin de mesurer les résultats obtenus grâce à cette pédagogie.

Il pourra évidemment être utilisé à d'autres fins et appliqué à une autre population.

Principes :

On a cherché à :

a) éviter les épreuves traditionnelles comme la dictée qui mesurent à la fois la compréhension orale, la connaissance de l'orthographe et, à un moindre degré, celle du vocabulaire et de la grammaire ;

b) construire des épreuves portant, pour la phonétique comme pour la grammaire, sur les points à priori les plus difficiles pour un anglophone ;

.../...

c) garder une épreuve globale de compréhension orale dont l'utilité est manifeste en ce qui concerne l'aptitude à suivre un cours ;

d) arriver à une notation objective et rapide. Pour cette raison on n'a pas introduit d'épreuve de production orale.

On a finalement conservé :

- 1) un test de reconnaissance de phonèmes,
- 2) un test de compréhension orale,
- 3) un test de grammaire (cf. p. 41)

Les deux premiers tests supposent l'utilisation d'une bande magnétique.

1 - Test de reconnaissance de phonèmes

Les sujets doivent reconnaître parmi quatre mots celui qu'ils ont entendu une première fois.

exemple : dans - daim - dans - damne - daim

le test comporte 20 items.

2 - Test de compréhension orale

Les sujets doivent décider si les phrases qu'ils entendent sont vraies ou fausses.

Par exemple : "Les Etats-Unis n'ont pas participé au début de la première guerre mondiale".

Les sujets doivent alors choisir entre "vrai" et "faux". Les phrases ont été choisies de telle façon que seuls le lexique et la grammaire fassent problème. L'information apportée par la phrase doit être connue de tous.

.../...

Test de connaissance

Une série de tests a été élaborée pour évaluer les profits tirés de l'utilisation de la Méthode Programmée d'enseignement de la Phonétique et de la Phonologie du français (le volume Phonologie est actuellement en cours de révision). Ces "Manuels Programmés" de Mme Capelle, s'adressent à des professeurs de français ou à des étudiants très avancés qui veulent consolider leur connaissance du phonétisme du français.

P 1 La série des tests P 1 accompagne le Volume 1 "Transcription Phonétique". Lorsque tout le volume a été assimilé, on peut soumettre les sujets à des tests de contrôle :

- P 1 (A) : Ce test élaboré par M. François porte sur la reconnaissance des symboles phonétiques. Le sujet testé a le choix entre plusieurs transcriptions (3 ou 4) dont une seule est correcte.
- P 1 (B) : Test élaboré par M. François. Il constitue un apprentissage à la transcription phonétique. Le sujet testé utilise lui-même les symboles phonétiques pour transcrire des mots ou groupes de mots présentés orthographiquement.
- P 1 (C) : Test d'ensemble comprenant plusieurs parties.
Première partie : contrôle l'acquisition de quelques notions de base (généralités, terminologie)
Deuxième partie : entraînement à la transcription phonétique à partir d'un corpus oral. Les sujets doivent être capables de reconnaître les sons et de discriminer notamment les nuances de timbre. Pour cela on a enregistré sur bande magnétique une série de logatones : unités phonétiques dépourvues de signification - l'attention du sujet est concentrée sur l'audition uniquement.

.../...

troisième partie : ~~le sujet entend des phrases françaises~~ de longueur variable. Ces phrases sont groupées en trois séries selon les difficultés qu'elles présentent (oppositions de voyelles, reconnaissance des nasales ect...)

quatrième partie : il s'agit de reconnaître une série de mots phoniques transcrits phonétiquement et de donner le mot phonique orthographié correspondant. Cet exercice permet de tester l'habileté des sujets à lire une transcription phonétique en passant du symbole à la représentation orthographique.

P 2 La série des tests P 2 accompagne le Volume II "Articulation" Il est recommandé d'administrer ce Manuel par étapes. On a délimité des unités dont l'assimilation des éléments est contrôlée par un test portant sur cette unité.

- P 2 (A) : Exercice 1 à Exercice 198

Ce test sert à vérifier si les notions de base ont été acquises (organes articulatoires et articulateurs ect...) et si la terminologie nécessaire à l'étude de l'articulation a été assimilée : (catégories de sons, points d'articulation, ect...)

- P 2 (B) : Exercice 199 à Exercice 413

Ce test porte sur le système consonantique du français. Il a été élaboré par Mr François et vise à l'acquisition systématique de la notion de traits pertinents. Le sujet doit reconnaître le trait qui permet de distinguer 2 consonnes.

- P 2 (C) : Deuxième version du test P 2 (B)

Lorsque le test P 2 (B) a révélé des faiblesses trop importantes, il est bon de revoir minutieusement la série des exercices 199 à 413 et de soumettre le sujet à un nouveau test qui ne diffère du précédent que par le choix des exemples. (Test de renforcement).

.../...

- P 2 (D) : Exercice 1 à Exercice 413

Ce test d'ensemble sur la partie "consonnes" du Manuel programmé, est utile dans la mesure où il constitue une mise au point des notions générales et aboutit au classement, par les sujets, des sons consonantiques du français dans un tableau récapitulatif.

- P 2 (E) : Exercice 414 à la fin

Ce test porte sur la partie "Voyelles" du Manuel Programmé. Il est constitué de deux parties :

première partie : Acquisition systématique des traits pertinents constituant les sons vocaliques. Ce test a été réalisé par Mr François. Il permet la fixation de notions nécessaires à la classification des voyelles.

deuxième partie : la classification des voyelles en est l'objet. Les sujets doivent compléter un tableau comme pour les consonnes.

Pour chaque test, il existe des grilles de correction ou des feuilles de corrigé. Il suffit de faire correspondre les numéros 1), 2), 3)... de la feuille de réponse et de la feuille transparente de correction. L'emplacement des croix indique la ou (les) réponse(s) juste(s).

Nous vous présentons enfin des tests élaborés au B.E.L.C. d'utilisation plus vaste.

Tests d'aptitude et de niveau phonétique

1) Les tests TANP A (abréviation pour Test d'Aptitude et de Niveau Phonétique).

Les TANP A, ont été mis au point par E. Companys (Système Sapon).

Ils comprennent les TANP A₁, A₂, A₃.

Leur but est multiple :

- évaluer l'aptitude phonétique de Français à apprendre une langue étrangère et vice-versa,
- entraîner le professeur de langues et le phonéticien à la discrimination des sons,
- enseigner l'alphabet phonétique international en un temps très court.

Le sujet dispose pour passer ce test de trois feuilles-réponses.

L'examineur, d'une bande magnétique. L'ensemble des trois épreuves A₁, A₂, A₃ prend une quarantaine de minutes à administrer.

A - TANP A₁ : C'est une adaptation française de l'épreuve d'écriture phonétique du M.L.A.T. américain (cf. p. 58). Elle concerne les oppositions classiques, plus le -th- sourd (anglais), les sons -tch- et -dj-. Il s'administre comme la deuxième épreuve du M.L.A.T. version française :

le sujet dispose d'une feuille de réponse où sont inscrites 30 séries de quatre logatomes (mots artificiels sans signification). Chaque série illustre une opposition : le sujet entend d'abord la série des

.../...

quatre logatomes ; puis un des quatre. Il doit alors choisir la transcription phonétique correspondante :

par exemple : le sujet entend *tif*, il doit alors choisir entre

ti₃ *ti_f* *ki₃* *ki_f*

B - TANP A₂ : Il a été mis au point par E. Companys. Il porte sur des oppositions plus complexes telles que :

-e- ouvert / -e- fermé
-o- " / -o- "
-eu- " / -eu- "

et des sons étrangers au français tels que -n implosif-, -i bref (anglais-
-fricative vélaire sourde (h allemand ou j espagnol)- ; on aborde aussi dans ce test l'accent tonique et la longueur. Le test A₂ constitue la deuxième épreuve de la version française du M.L.A.T.

C - TANP A₃ : Elaboré par E. Companys, il porte sur les sons difficiles ou rares ; par exemple : aspirées, palatalisées, centralisées, diphtongues de divers types et nasalisées. Les dernières unités concernent les tons.

Observations :

Une expérimentation limitée des TANP A_{1/2/3} dans les buts 2 et 3 a été conduite et a donné de bons résultats. Ces tests présentent une illustration valable des problèmes phonétiques qui peuvent se présenter à l'élève, au professeur et au chercheur.

.../...

2) Les TANP voyelles-consonnes (Système E. Companys - F. Réquédât)

Ce sont deux tests de niveau concernant les oppositions entre voyelles du français (TANP voyelles) et celles entre consonnes (TANP consonnes).

Ils peuvent aussi servir à les enseigner.

Le sujet dispose d'une feuille réponse par test, l'examinateur d'une bande ou d'une liste-type et d'un ensemble permettant de noter et d'interpréter immédiatement le test.

Le principe de ces tests est le suivant :

- le sujet doit montrer qu'il a reconnu un son (entendu dans ce mot) en soulignant sur la feuille-réponse, le mot entendu, dans la version 1 du test, ou en mettant une croix dans une case vide correspondant à la place du mot dans une énumération de trois mots, dans la version 2.

- Il a le choix entre trois mots écrits (version 1) ou 3 cases (version 2).

A - TANP voyelles

Il porte sur les oppositions vocaliques indispensables au français. Il comporte 120 mots. On a cherché à donner plus d'importance aux oppositions les plus fréquentes. Mais il est évidemment impossible d'arriver ici à une rigueur parfaite, les différentes oppositions n'ayant pas le même rendement dans toutes les parties du vocabulaire.

Ce test comporte deux types de feuille de réponse.

a) Version 1

Sur la feuille de réponse, l'étudiant lit trois mots (qui sont des paires minimales).

.../...

Le professeur dit l'un des trois mots, l'étudiant souligne le mot qu'il reconnaît.

Exemple : professeur : main
 élève : main - mène - mon

Si l'élève a souligné main, il a reconnu le mot entendu.

S'il a souligné le mot mène ou le mot mon c'est qu'il a confondu le son [ẽ] de main avec les sons [en] de mène, ou avec le son [õ] de mon dans le deuxième cas.

b) Version 2 (F. François et M. Troutot)

Cette version plus facile, présente l'avantage de pouvoir être utilisée par des débutants. Elle ne suppose en effet aucune connaissance du français.

La version 1, impliquait une certaine connaissance de la langue écrite.

La feuille de réponse de la version 2, présente des cases vides, par groupes de 3.

Le professeur dit un mot, puis une suite de 3 mots parmi lesquels le premier mot se trouve répété.

L'élève mettra une croix dans la case correspondant au mot reconnu comme identique au 1er mot proposé.

Exemple : professeur : main main mène ma
 élève :

Si l'élève a mis une croix dans la 1ère case, c'est qu'il a reconnu le son [ẽ] de main. Si la croix se trouve dans la 2ème case, c'est qu'il aura confondu [ẽ] avec [en], et ainsi de suite.

.../...

B - TANP consonnes

Il traite des oppositions entre les consonnes du français. On a adopté exactement la même présentation que pour le TANP voyelles. Il compte également le même nombre de mots. Le TANP consonnes existe aussi sous deux formes : version 1 et version 2, identiques dans leur application aux deux versions présentées précédemment.

a) Version 1, exemple :

professeur : bon

élève : pont bon vont

Si l'élève a souligné bon, il a reconnu le mot entendu.

S'il a souligné le mot pont ou le mot vont, c'est qu'il a confondu le son [b] de bon avec le [p] de pont ou avec [v] de vont dans le deuxième cas.

b) Version 2, exemple :

professeur : bon pont bon vont

élève :

Si l'élève met une croix dans la 2ème case, sa réponse est juste.

Si la croix est dans la 1ère case, il aura confondu [b] avec [p].

Si la croix est dans la 3ème case, il aura confondu [b] avec [v].

Observations : Ces deux tests sous leurs deux formes peuvent être corrigés et interprétés sur place, même par une personne non qualifiée.

a) la feuille de réponse se présente ainsi (exemple tiré de la feuille de réponse TANP consonnes, version 1) :

1)	des joues	des choux	tes joues
2)	bis	vis	wise
3)	cru	grue	glu,

etc...

Le sujet doit souligner le mot qu'il a entendu.

.../...

b) La grille de correction TAMP consonnes, transparente qu'on applique sur la feuille de réponse, une fois le test passé, se présente ainsi :

1)	x	4	27
2)	24	x	14
3)	33	x	39

La croix indique que la réponse est juste, les nombres indiquent les confusions.

c) En effet, la feuille de dépouillement se présente ainsi :

f	1					1	s	2					f
	3					3	ʒ	4	x				
	5					5	z	6					
b	21					21	p	22					b
	23					23	v	24					
d	27					x	27	t	28				d
g	33					33	k	34					g

Supposons qu'à la 1ère question, le sujet ait entendu des choux au lieu de des joues : sur la grille on trouve alors le chiffre 4.

Le correcteur fait une croix dans la 1ère ligne qui indique [ʒ] est confondu avec [f].

Si, le sujet avait souligné tes joues, on trouverait sur la grille le chiffre 27, c'est-à-dire qu'il aurait confondu [d] avec [t]. Le correcteur aurait fait une croix dans la première moitié de la feuille de dépouillement correspondant aux cases qui indiquent que le son [d] est confondu avec [t].

.../...

A la fin de l'inventaire des fautes, l'examineur, qui peut être aussi le professeur du groupe testé, peut tirer immédiatement les enseignements de l'expérience : tel son -voyelle ou consonne- est mal entendu par les étudiants et on voit immédiatement avec quel phonème il est confondu. Il importe donc de concentrer le travail sur ces points faibles, et au besoin de reprendre certains sons que l'on croyait assimilés.

Une expérience a été faite à Barcelone en 1963 avec le TANP voyelles, et au cours de phonétique pour adultes du C.R.E.D.I.F. (plusieurs nationalités). Elle a confirmé les prévisions : les fautes relevées correspondent aux phonèmes français interférant avec des phonèmes des langues maternelles.

Les tests TANP voyelles et consonnes sont d'utilisation très souple : ils peuvent servir à évaluer, mais aussi à former l'oreille des étudiants. Ils peuvent, on l'a vu, être corrigés et interprétés rapidement et sur place. Ils se prêtent facilement au travail sur cartes perforées.

2 - Test d'orthographe

Il y a peu à dire sur cet exercice qui ressemble davantage aux **exercices** traditionnels. Il faut noter que la dictée présente deux **dangers** :

- a) être peu représentative des difficultés rencontrées par ailleurs dans la pratique orthographique : les difficultés varient pour chaque texte.
- b) tester en même temps la compréhension orale et l'orthographe.

.../...

BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET
DE LA
CIVILISATION
FRANCAISES
A L'ETRANGER

TESTS DE LANGUE

par Frédéric FRANCOIS

et Emmanuel COMPANYS

B.E?L.C.-mt/fg- 24/4/1969-n°2440

LES TESTS DE LANGUE

Cette brochure reproduit pour l'essentiel les chapitres concernant les tests des notions de psycholinguistique appliquées à l'étude du français langue étrangère publiées au B.E.L.C. On a seulement apporté quelques corrections de détail et augmenté le nombre des exemples.

Elle ne peut remplacer les ouvrages généraux consacrés aux tests. Elle vise seulement à constituer une introduction aux principes de la construction et de l'utilisation des tests.



On peut définir un test comme le fait Pieron dans le Vocabulaire de la psychologie : " Une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec ou pour la notation numérique de la réussite". De cette définition, nous tirerons deux caractères qui opposent les tests aux tâches scolaires ordinaires :

- a) Ils constituent une tâche définie, ce que ne peut être l'exercice global d'expression ou de compréhension.
- b) Ils comportent une méthode précise de notation, ce qui n'est généralement pas le cas des tâches scolaires. Sans parler des dissertations, même un travail aussi simple que la dictée peut être corrigé selon des critères tout à fait variables !

Enfin, avec P. Pichot (les tests mentaux, 1954 - P.U.F.) on ajoutera un troisième caractère original.

- c) Les résultats ne sont pas évalués par rapport à l'idée que se fait le correcteur de ce qui constitue un succès ou un échec, mais par comparaison statistique avec les résultats d'autres sujets : une note à un test n'est que l'expression d'un rang.

Cet exposé comportera trois parties :

- I - Les qualités exigibles d'un test
- II - Les tests de niveau linguistique
- III - Les tests d'aptitude

.../...

I - QUALITES EXIGIBLES D'UN TEST

A) - Economie d'emploi :

Ce point est important. Si pour évaluer le niveau d'un sujet, il faut l'enregistrer pendant deux heures, puis écouter plusieurs fois la bande, passer un test serait une activité rarissime. Il s'agit surtout d'une économie de temps :- de passation (qu'il s'agisse de diminuer la durée de l'épreuve ou de permettre la passation collective) - de correction, car on le verra, la construction d'un test est une entreprise de longue haleine.

Cette recherche de l'économie pose des problèmes particulièrement difficiles dans la construction des tests de niveau linguistique, car elle risque de pousser à utiliser des questions très éloignées de l'usage linguistique le plus fréquent. Ainsi on risquera de mesurer la connaissance de mots ou de structures grammaticales indépendamment de toute situation et non l'aptitude réelle à les utiliser quand c'est nécessaire. Ce danger a beaucoup contribué à répandre la méfiance à l'égard des tests qui risquent en effet de mesurer surtout "l'aptitude à passer des tests". De plus, surtout dans le cas des tests de vocabulaire, il sera difficile de trouver des éléments dont la connaissance soit représentative de la connaissance d'un ensemble beaucoup plus vaste.

L'économie en revanche s'accorde ici avec le désir d'obtenir une mesure objective : pour atteindre l'un et l'autre de ces buts, on vise à obtenir une réponse simple et univoque, que l'on puisse, si possible, corriger à l'aide d'une grille, voire même mécaniquement.

B) - Notation objective

1) On sait combien varient les notes attribuées selon les méthodes traditionnelles, que ce soit par différents professeurs ou même par un seul professeur à deux époques distinctes. Un test bien construit doit éviter ce défaut. Pour cela, il est souhaitable

.../...

qu'à chaque question ne puisse correspondre qu'une seule bonne réponse. D'où l'intérêt des questionnaires à choix multiple où le sujet doit choisir entre plusieurs réponses qu'on lui propose et ne risque donc pas de produire une réponse bonne mais non prévue par le constructeur du test. Toutefois, ces questionnaires présentent, par ailleurs, l'inconvénient de mesurer davantage les capacités de compréhension que celles d'expression. (Si on veut tester ces dernières en faisant construire la réponse par le sujet, il faudra établir expérimentalement qu'une seule bonne réponse est possible). De plus, si on ne peut donner à choisir qu'entre un petit nombre de réponses, pour tenir compte du rôle d'éventuelles réponses au hasard, il faut prendre certaines précautions et en particulier pénaliser les mauvaises réponses selon la formule suivante :

$$\text{Note corrigée} = \text{Bonnes réponses} - \frac{\text{Mauvaises réponses}}{N - 1}$$

N désignant le nombre de réponses possibles à chaque question. S'il n'y a que deux réponses possibles, $N - 1$ sera égal à 1. Les omissions ne seront pas comptabilisées parmi les fautes. Cette formule peut également être utilisée quand le nombre de choix possibles est élevé mais quand les sujets ont à répondre très vite.

2) Il pourrait sembler raisonnable d'attribuer des notes différentes à des réponses dont la difficulté est différente. Ceci se heurte en fait à une double objection :

- la correction est alors plus coûteuse
- surtout, ce qui importe n'est pas la difficulté telle qu'elle est supposée par le constructeur du test, mais telle qu'elle est pour les élèves. Or deux cas peuvent se présenter. Ou bien la difficulté est la même pour tous : dans ce cas tout sujet, qui répond à la question 2 plus difficile que la question 1, répondra aussi à la question 1 et sera donc (ce qui est le but) mieux classé que celui qui ne répond qu'à la question 1. Ou bien la difficulté n'est pas la même pour tous. Dans ce cas, nos coefficients ne feront qu'introduire une inégalité supplémentaire et arbitraire.

.../...

3) Enfin, il faut noter que l'importance de l'écart entre les sujets ne peut être mesurée par les notes brutes (nombre d'items réussis) mais seulement par des notes transformées, qui visent à classer ces sujets dans une certaine population.

En effet, les notes brutes n'ont aucune signification : obtenir la note 10 sur 20 peut vous placer par exemple dans les 10 % meilleurs élèves d'un groupe ou les 10 % plus mauvais. Une note n'est significative que par référence à un ensemble. Deux procédés principaux sont utilisés pour établir cette mise en relation.

a) La référence aux pourcentages : La population considérée, rangée par ordre de réussite, est classée en un certain nombre de groupes égaux en nombre ; c'est l'appartenance à un de ces groupes qui s'exprime dans la note accordée. Selon la finesse recherchée, on divisera les notes en quatre groupes (quartiles), dix groupes (déciles) et on parlera de quartilage, de décilage. Si le test comporte 20 questions, on établira sur une population de référence une correspondance du type :

% de sujets	note brute	-	note transformée
25 %	14 - 20		4
25 %	10 - 13		3
25 %	7 - 10		2
25 %	0 - 6		1

et on appliquera ensuite cette transformation chaque fois qu'on fera passer le test. La transformation ne sera évidemment pas valable, appliquée à une population très différente. C'est pourquoi les étalonnages doivent être périodiquement révisés.

Cette méthode, très simple, présente deux inconvénients :

- l'écart entre les notes brutes est très important dans les classes extrêmes et très faible dans les classes centrales où un plus grand nombre de sujets obtiennent la même note : on introduit ainsi des distinctions arbitraires entre les sujets moyens

.../...

(c'est ce qui se passe également quand on classe les sujets en supérieurs et inférieurs à la moyenne) et on ne fait pas assez de différences entre les sujets qui appartiennent aux groupes extrêmes, alors qu'il est souvent très utile d'isoler les sujets excellents ou très faibles.

- par conséquent, ces notes ne sont pas additives : on ne peut dire que celui qui obtient une note transformée 8 est deux fois plus fort que celui qui a obtenu 4. Ces notes auront des significations différentes selon que la distribution des notes brutes s'écarte plus ou moins de la moyenne : on ne peut donc pas comparer deux distributions non homogènes, par exemple les résultats à un test d'orthographe où les notes brutes seraient peu dispersées et ceux obtenus à un test de calcul où les notes brutes seraient très dispersées.

b) La normalisation évite ces inconvénients, mais le principe en est un peu plus compliqué - la normalisation suppose que les ensembles considérés s'ordonnent selon une distribution dite gaussienne (dont la forme décrit effectivement la distribution de nombreux phénomènes soumis à un déterminisme complexe). La courbe qui exprime cette distribution est définie par deux paramètres, la moyenne : m et l'écart-type = σ

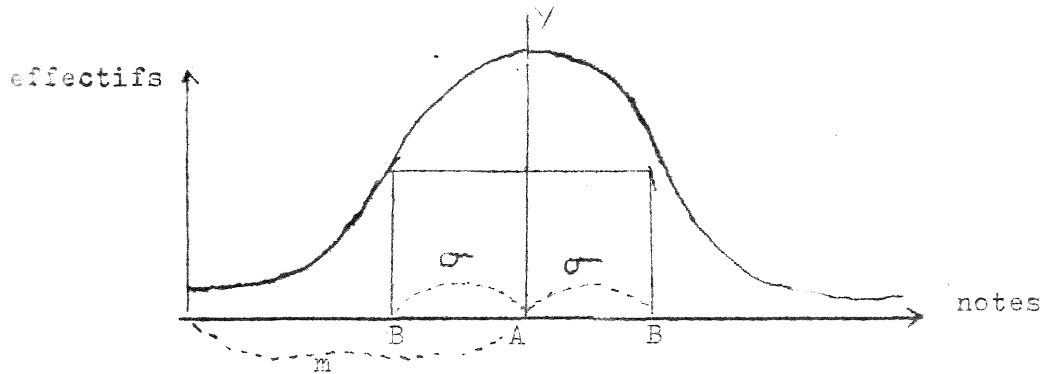
leur formule est : $m = \frac{\sum x}{N}$ (somme des notes)
(nombre de sujets)

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x - m)^2}{N - 1}}$$

.../...

ou $\sum (x - m)^2$ désigne la somme des carrés des écarts à la moyenne.

La représentation graphique en sera :



On voit que deux distributions peuvent avoir la même moyenne mais des écarts-types différents. L'écart-type exprime la dispersion des notes autour de la moyenne. Plus l'écart-type sera élevé, plus la courbe sera "plate".

La normalisation consiste à ramener toutes les distributions à une distribution unique de moyenne égale à 0 et d'écart-type égal à 1, par l'utilisation de la formule :

$$z = \frac{x - m}{\sigma}$$

où z désigne la nouvelle valeur obtenue

x la note brute donnée

m la moyenne et σ l'écart-type de la distribution considéré.

Ceci permet de comparer les résultats obtenus par des groupes d'élèves à des épreuves où la moyenne et l'écart-type sont différents. En fonction des valeurs de ces nouvelles notes, on aura par exemple des groupements en cinq ou en sept classes entre lesquelles les écarts seront égaux :

5 classes	1	2	3	4	5
notes z limitant chaque classe	- 3/2	- 1/2	+ 1/2	+ 3/2	
effectif de chaque classe	6,7 %	24,2%	38,2 %	24,2%	6,7 %

.../...

7 classes	1	2	3	4	5	6	7
notes z limitant chaque classe	- 5/3	- 1	- 1/3	+ 1/3	+ 1	+ 5/3	
effectif de chaque classe	4,8 %	11,1%	21,2%	25,8%	21,2%	11,1%	4,8%

(1)

Pratiquement, on établira les notes normalisées en partant du nombre de sujets de chaque classe comme dans le cas des notes établies en termes de pourcentage.

Ainsi un sujet qui sera dans les 4 % plus mauvais aura la note 1 dans les deux distributions. S'il a 20 % de sujets derrière lui, il aura la note 2 si la distribution comporte cinq classes, 3 si elle en comporte sept.

D'autre part, pour éviter les notes négatives ou fractionnaires, on fixe arbitrairement la moyenne et l'écart-type, ainsi dans les notes dites T la moyenne est fixée à cinquante et l'écart-type à dix.

4) Le type de notation dépend de ce qu'on désire mesurer :

a) Pour les individus, elle pourra exprimer

- un rang
- un niveau
- un profil (mesurer les aptitudes ou les résultats d'un sujet dans différents domaines - éventuellement calculer les corrélations entre ces aptitudes ou ces résultats)
- une probabilité de succès (référence à un critère postérieur)
- un progrès : la comparaison des progrès est difficile car l'apprentissage est le plus souvent plus rapide à l'origine qu'ensuite. Il est donc nécessaire de comparer le progrès d'un sujet à un progrès moyen
.../...

(1) tables empruntées à S. Ehrlich et C. Flament - Précis de statistique - P.U.F.

à partir du même point de départ et non simplement de comparer des résultats à deux moments différents.

b) Pour les groupes, il est important de noter :

- que les groupes doivent être relativement équivalents en ce qui concerne tous les points (âge, intelligence, travail préalable etc ...) autres que celui qu'on veut mesurer, la différence de valeur de deux méthodes par exemple ;
- que ces groupes doivent évidemment être choisis de telle façon qu'ils représentent bien les populations plus vastes auxquelles on veut extrapoler les résultats obtenus. Il faudra donc échantillonner la population au hasard ;
- que la valeur pédagogique d'une méthode n'est pas seulement évaluée par la moyenne obtenue, mais aussi par l'écart-type de la distribution : une méthode peut permettre des résultats plus élevés qu'une autre en moyenne, mais aussi des échecs plus marqués, ce qui se manifestera par l'accroissement de la dispersion de la distribution.

c) • Finesse discriminative :

Un test auquel toute la population échouerait ou réussirait n'aurait aucun intérêt. On dit qu'il doit avoir un certain pouvoir discriminatoire. Pour augmenter la finesse de la discrimination d'un test, on peut :

- 1) augmenter le nombre des questions, mais l'emploi de ce moyen est limité par la durée accrue de passation qu'il entraîne.
- 2) poser surtout des questions de difficulté moyenne pour la population considérée ; en effet, puisqu'on ne peut prévoir si les sujets y répondront ou non, l'incertitude est maximale, la quantité d'information apportée par la réponse

.../...

également. Cependant pour des raisons psychologiques de mise en train, il est souhaitable de poser des questions faciles au début. Inversement pour discriminer les meilleurs sujets, il peut être utile de poser quelques questions difficiles à la fin.

- 3) Comme on le verra au sujet de l'élaboration du test, la finesse discriminative croîtra si la corrélation entre les différentes questions (on dit aussi items) du test est plus grande. Il faut donc éviter les questions mesurant autre chose que l'objet même du test.
- 4) D'ordinaire, on cherche, dans l'élaboration des questions, à obtenir une distribution en forme de courbe en cloche (plus grande finesse aux extrémités). Dans des cas particuliers, comme le partage d'une population en deux moitiés, il est préférable de chercher à obtenir une courbe de distribution bimodale (en dos de chameau). Sinon, comme on l'a vu, le rôle du hasard sera important dans la répartition en deux groupes des éléments proches de la moyenne.

D) - Fidélité

- 1) On utilise ce terme dans des cas différents : on dit, en effet, qu'un test est d'autant plus fidèle qu'on trouve les résultats plus concordants entre :
 - a) deux applications du même test espacées dans le temps,
 - b) deux tests ou deux parties du même test sensés mesurer la même réalité,
 - c) les notes obtenues quand la même épreuve est corrigée par deux correcteurs.

En quelque sens que ce soit, il faut d'abord s'assurer que le test qu'on utilise est fidèle. Un test sans fidélité est un test où des facteurs extérieurs à ce qu'on veut mesurer interfèrent. On peut donc dire que mesurer la fidélité d'un test c'est mesurer le degré d'existence de son objet.

.../...

2) Procédés de mesure de la fidélité

- a) la technique qui consiste à faire passer deux fois un test (test-retest) permet d'éliminer les éléments liés à la fatigue, l'état de santé, la surprise etc ... chez le sujet. Elle fournit un coefficient de constance.
- b) l'établissement de tests parallèles ou l'étude des résultats à deux parties d'un même test (items pairs et impairs, par exemple) permet de mesurer l'équivalence ou l'homogénéité. (on entend par tests parallèles les tests qui mesurent la même connaissance mais prennent des formes différentes, ce qui fait que la passation du premier test ne sert pas d'apprentissage pour le second)
- c) la comparaison entre les notes données par deux correcteurs est une condition évidente. Il faudra, si l'accord n'est pas obtenu, éliminer les items ambigus ou, si l'ambiguïté n'est pas en cause, écarter les correcteurs aberrants (cas des tests de prononciation par exemple).

3) Amélioration de la fidélité

Pour l'obtenir, on peut :

- a) améliorer les conditions de présentation et d'application, éviter que les questions ne soient pas comprises (surtout quand on s'adresse à des sujets jeunes et qui n'ont pas l'habitude de la technique du test, il ne faut pas hésiter à donner de nombreux exemples) etc ...
- b) augmenter la longueur du test. La fidélité du test s'accroît selon la formule :

$$R_2 = \frac{N \times R_1}{1 + (N-1) R_1}$$

.../...

Si les sujets connaissent l'écriture phonétique, la technique la plus pure consiste à faire passer d'une transcription phonétique à une écriture orthographique. Les tests de complétion peuvent également être utilisés, dans la mesure où on sait que le vocabulaire est connu.

3) Tests de vocabulaire

Ces tests peuvent se présenter sous forme orale ou écrite. On peut construire un test de reconnaissance ou de production. Comme on l'a déjà vu, la difficulté principale de ces tests réside dans l'établissement d'une liste qui représente bien un vocabulaire plus étendu. On se souviendra de la fréquence élevée de certains verbes et adjectifs par rapport aux noms, qui fera préférer le groupe constitué par les deux premiers. D'autant plus que ces termes fréquents posent, d'autre part, souvent des problèmes dus à une organisation différente des oppositions : ainsi l'opposition tall - high qui n'a pas d'équivalent français, sera sans doute intéressante à tester chez des francophones.

Quant aux techniques, elles sont très nombreuses. On peut, en effet, utiliser :

- 1) la traduction
- 2) le choix d'un homonyme
- 3) le choix d'un terme opposé
- 4) le complètement d'une phrase
- 5) la dénomination d'un dessin

et chacun de ces 5 procédés peut être utilisé sous forme d'un test oral ou écrit, de reconnaissance (choix multiple) ou de production. Notons que la dénomination d'un dessin est particulièrement adaptée à une population d'enfants. Deux écueils devront être évités dans le dessin lui-même : le schématisme familier à l'adulte mais qui peut dérouter l'enfant ; la surcharge en-détails destinés à "faire vrai", mais qui risque de détourner l'attention du sujet.

.../.../...

... ..

Les tests de production ~~devront être expérimentés~~ particulièrement soigneusement, car souvent des réponses auxquelles on n'avait pas songé en fabriquant le test doivent néanmoins être considérées comme "bonnes".

4) Tests de grammaire

Ici aussi de nombreuses techniques sont utilisables dans les différents domaines : production, reconnaissance, écrites ou orales

On peut tester :

- la compréhension de la phrase, en particulier à l'aide d'un dessin.

Ex. : si le dessin représente un enfant qui en bat un autre, le sujet devra choisir par exemple ~~la~~ la phrase proposée "Pierre bat Paul" parmi celles qui ne sont pas justes.

Cette compréhension peut ainsi être testée en demandant de trouver la question qui correspond à une réponse ou l'inverse.

- un procédé, sans doute plus scolaire mais qui a l'avantage de la précision consiste à demander de remplir un blanc dans une phrase ou de choisir entre plusieurs expressions la seule correcte.

Quant aux tests portant purement sur la production, on peut demander une traduction.

- la fabrication d'une phrase sensée à partir de mots en désordre .
- la fabrication ou la modification d'une phrase sur un modèle donné.

A titre d'exemple, voici un test destiné à de jeunes anglophones (présentation orale) : on ne teste que des points

- a) enseignés dans la méthode
- b) qui doivent faire difficulté pour des anglophones.

Premier exercice : choisir parmi les trois mots présentés celui qui s'accorde au début de la phrase.

.../...

- 1) grosse dame
monsieur
chien
- 2) Le chien de Monique c'est
ta chien
son chien
sa chien
- 3) Belle
bateau
ballon
maison
- 4) La règle de Jacques c'est
son règle
mon règle
sa règle
- 5) Une belle
chambre
avion
jardin
- 6) Les poupées de Monique sont
sa poupée
ses poupées
son poupée
- 7) La bicyclette de Jean c'est
son bicyclette
ses bicyclettes
sa bicyclette
- 8) Monique et Jean
partent
part
partons
- 9) Monique
attendons
attendent
attend

.../...

10) Monique et Jean attend
attendent
attendons

Deuxième exercice

Choix de la préposition ou de l'article qui s'accorde avec le reste de la phrase. (quelquefois, il ne faut mettre aucun mot)

- 1) je vais cinéma
a) du
b) au
c) à
- 2) elle va jouer la poupée
a)
b) à
c) de
- 3) je rentre moi
a) à
b) de
c) chez
- 4) ~~il monte~~ ~~la chaise~~
a) à
b) dans
c) sur
- 5) j'attends ~~l'autobus~~
a)
b) pour
c) à
- 6) il vient Paris
a) chez
b) dans
c) de

.../...

7) je viens chez moi

a) à

b) de

c) du

8) je vais faire bicyclette

a) de

b) à

c) de la

9) tu es retard

a) en

b) au

c) à

10) il y a une voiture été

a)

b) à

c) en

11) tu n'as pas jouets

a) des

b) de

c) du

12) je n'ai pas pain

a) de

b)

c) de le

13) j'ai argent

a) du

b) de

c) de l'

.....

.../...

Troisième exercice

Trouver la question correspondante :

- 1) Jean est à l'école
 - a) Où est Jean ?
 - b) C'est Jean ?
 - c) Où va Jean ?

- 2) Il est huit heures
 - a) Où est-il ?
 - b) Quelle heure est-il ?
 - c) Qu'est-ce que c'est ?

- 3) Je viens de Paris
 - a) Est-ce que tu viens ?
 - b) D'où viens-tu ?
 - c) Où vas-tu ?

- 4) C'est la maison de Paul
 - a) A qui est la maison ?
 - b) Où est Paul ?
 - c) Où est la maison ?

- 5) Ce crayon est à moi
 - a) Où est-il ?
 - b) Qu'est-ce que c'est ?
 - c) A qui est-il ?

- 6) Je suis dans ma chambre
 - a) Où es-tu ?
 - b) Qu'est-ce que c'est ?
 - c) Où est-ce que tu vas ?

.....

7) Je vais très bien

- a) Comment fais-tu ?
- b) Comment vas-tu ?
- c) Où vas-tu ?

8) Non, je viens de l'école

- a) Tu viens de l'école ?
- b) Tu viens du stade ?
- c) Je viens de l'école ?

- Voici maintenant un "Test de français pour moniteurs africains".

Il a pour but de déceler les difficultés de la grammaire française pour les africains.

Des phrases sont proposées par groupes de 3 ; il s'agit de mettre une croix dans la case qui correspond à la phrase grammaticalement correcte.

Exemple :

Que dit-on ?

- a) moi avoir soif
- b) j'ai soif
- c) je avoir soif

- Le test de contrôle associé aux "Dialogues africains", (épreuve 1) se présente sous la même forme.

Le test est destiné à des élèves africains de la classe de 6ème. Il a pour but de mesurer les résultats obtenus grâce à la brochure élaborée au B.E.L.C. : "Dialogues africains".

.../...

Plus précisément, il s'agit de comparer les résultats concernant la reconnaissance de la forme juste et l'emploi actif de cette forme. Le test compte donc deux séries : dans une première le sujet doit reconnaître la forme acceptable entre quatre, sur le modèle :

- 1) "Regarde, c'est le garçon à qui je connais"
- 2) "Regarde, c'est le garçon que je connais"
- 3) "Regarde, c'est le garçon lequel je connais"
- 4) "Regarde, c'est le garçon qui je connais"

Voici également un test écrit destiné à des adultes anglophones. On a cherché à ne tester que des points 1) importants en français 2) présentant des difficultés particulières pour un anglophone.

Epreuve écrite de grammaire.

Les sujets doivent inscrire dans le cadre la forme grammaticale correcte (ou ne rien écrire dans le cas où la case doit rester vide).

- 1) Hier, il allé à la campagne.
- 2) Ce matin - tu acheté des fruits ?
- 3) -tu trop chaud ?
- 4) Le salon mesure cinq mètres dix mètres.
- 5) Mon frère est plus grand que moi quinze centimètres.
- 6) Préférez-vous vous promener voiture ou
bicyclette
- 7) Est-il déjà allé sur la côte d'Azur ?
Oui, il est allé.
- 8) La bouteille est remplie eau.

.../...

- 9) Avez-vous un crayon ?
- Oui / / voici un.
- 10) Je veux qu'il (être) / / riche.
- 11) Bien qu'il (faire) / / mauvais, j'irai me promener.
- 12) Il croit que cela (être) / / vrai.
- 13) Qui est venu ? / / est Paul qui est venu.
- 14) Rien / / bouge
- 15) Hier, Pierre (manger) / / des oeufs à son petit déjeuner.
- 16) Pendant que Pierre (manger) / / son petit déjeuner,
je lui ai raconté l'accident.
- 17) C'est la jeune fille / / je vous ai parlé hier.
- 18) C'est le garçon / / j'ai adressé la parole hier.
- 19) Je ne bois pas / / vin au petit déjeuner.
- 20) J'attends / / le train.

- L'épreuve 2, du test de contrôle associé aux "Dialogues africains" se présente elle aussi sous forme écrite.

Elle a pour but de voir si les sujets sont capables d'utiliser activement les structures de grammaire acquises, c'est-à-dire de les réemployer eux-mêmes activement.

Exemples :

1) Connaissez-vous cette histoire ?

R : oui, c'est celle...

(complétez la réponse en utilisant l'expression "je vous ai souvent parlé")

2) Dites en utilisant un verbe à l'infinitif :

"Il est malade parce qu'il a trop mangé"

R :

.../...

5) Tests globaux de compréhension et de production :

Un test global de compréhension écrite ou orale peut consister en un questionnaire auquel les sujets ont à répondre par "vrai" ou "faux". Les questions doivent être suffisamment simples pour que le test ne soit pas un test de connaissance ou d'intelligence.

Il est également possible de faire lire ou écouter un texte et de demander aux sujets de répondre à des questions sur ce texte⁽¹⁾. Les réponses devront être exprimées dans la langue maternelle des sujets, si on ne veut tester que la compréhension, sinon dans la langue qu'ils doivent acquérir. Les tests de production seront le plus souvent constitués de dessins ou de suites de dessins à décrire. Selon le niveau, les sujets seront ou non aidés par des questions. Celles-ci auront l'avantage de préciser les points sur lesquels on veut faire porter l'examen. Mais il faudra veiller à ce que la réponse ne puisse pas être une transformation simple de la question.

La plus grande difficulté des tests de production sera l'introduction d'une méthode simple et objective de notation. A un niveau élémentaire on choisira un système simple du genre :

- 1) compréhension de la question : 1 point.
- 2) absence de faute grave de grammaire dans la réponse : 1 point.
- 3) introduction juste d'un élément de lexique : 1 point.
- 4) on pourra également noter : aisance dans la réponse : 1 point.

A un niveau plus élevé, il faudra tenir compte de la présence de structures grammaticales complexes, de la précision du vocabulaire, de la qualité phonétique et non uniquement phonologique, etc...

Sur tous les points difficiles à noter, il faudra :

- 1) utiliser des échelles comportant peu de points : il est illusoire de vouloir distinguer dix degrés de correction phonétique.

.../...

2) faire appel à plusieurs "juges" et établir la moyenne de la note.

Voici à titre d'exemple une épreuve destinée à des instituteurs britanniques. Il s'agit de questions auxquelles les sujets doivent répondre par vrai ou faux selon que la réponse s'accorde ou non avec la question posée.

- 1) - A qui parlez-vous ?
- Je parle d'un ami que vous ne connaissez pas. F
- 2) - Combien de temps dure le cours ?
- A une heure. F
- 3) - Où allez-vous ?
- A la ville. V
- 4) - Quel est l'auteur de ce poème ?
- Ce poème est à moi. F
- 5) - Paul s'est promené ce matin ?
- Oui, pendant que Jacques travaillait. V
- 6) - Etes-vous content de visiter Paris ?
- Oui, parce que je n'y suis encore jamais allé. V
- 7) - Ces fleurs sont-elles à Jeanne ?
- Oui, ce sont les siens. F
- 8) - Cette place est bien la mienne ?
- Oui, Pierre, c'est ta place à toi. V
- 9) - Allez-vous donner ces bonbons aux enfants ?
- Oui, je vais les leur donner. V
- 10) - Qu'auriez-vous voulu faire ?
- Je voudrais partir en vacances. F
- 11) - Quand est-ce que tu partiras en vacances ?
- Quand je le pouvais. F

.../...

- 12) - Où est-il ?
- Il y est actuellement. F
- 13) - Est-ce qu'il reste du pain ?
- Oui, il en reste beaucoup. V
- 14) - Quand partez-vous ?
- Quand je pourrai. V
- 15) - Où habitez-vous ?
- Chez un ami. V
- 16) - Avez-vous passé un bon dimanche ?
- Oui j'avais fait une promenade très agréable. F
- 17) - Quand est-ce que vous l'avez vu pour la dernière fois ?
- Mardi. V
- 18) - Combien de temps a duré votre voyage en Angleterre ?
- Il y a six mois que je n'y suis pas allé. F
- 19) - Avez-vous déjà mangé des grenouilles ?
- Non, je n'en ai jamais mangé. V.
- 20) - Etes-vous content de votre voiture ?
- Oui, de toutes celles que j'ai eues, c'est celle
dont je suis le plus content. V

.../...

III - LES APTITUDES ET LEUR MESURE

A - Qu'est-ce qu'une aptitude ?

Nous n'avons que peu d'idées sur ce que c'est qu'une aptitude, sur le rôle respectif des facteurs innés et des dispositions acquises plus tard. Le mot aptitude ne désigne donc pas ici une chose bien connue qui expliquerait l'apprentissage. On constate seulement que certains sujets apprennent mieux et plus vite que d'autres à travail égal. On les dira plus doués. On constate également que ces sujets qui réussissent mieux en langues réussissent, aussi, mieux dans telle ou telle épreuve, de mémoire par exemple. On pourra ainsi, dans une certaine mesure, analyser l'aptitude.

De quels moyens dispose le psychologue pour étudier cette aptitude ? Essentiellement de deux : l'étude des coefficients de corrélation et l'analyse factorielle.

Les coefficients de corrélation, dont le plus employé est celui de Bravais-Pearson, indiquent l'importance de la liaison entre deux variables : la corrélation sera de + 1 si les deux variables varient absolument dans le même sens. Elle sera de - 1 si elles varient toutes deux en sens opposé (dans ces deux cas, l'une pourra être prévue avec une certitude complète à partir de la connaissance de l'autre). Elle sera égale à 0 si elles sont absolument indépendantes. Ici aucune prévision n'est possible. De fait le psychologue peut trouver une certaine relation entre l'intelligence ou l'âge et l'aptitude à apprendre les langues. Mais ce lien ne sera découvert qu'en comparant les résultats obtenus pour un grand nombre de sujets : si nous n'avions étudié qu'un seul sujet, nous ne pourrions pas séparer en lui les variables qui s'y trouvent réunies. En conséquence, en face d'un sujet, nous aurons une certaine probabilité de succès ou d'échec, jamais une certitude absolue. Il faudra donc toujours être plus prudent dans la sélection que dans l'orientation des élèves et des

.../...

étudiants. Ceci d'autant plus que la corrélation nous indique que deux facteurs varient ensemble, non que l'un est la cause de l'autre : ils peuvent, par exemple, être tous les deux l'effet d'une autre cause non étudiée.

L'analyse factorielle nous fait avancer un peu plus dans l'étude des phénomènes considérés : elle cherche à rendre compte par des facteurs indépendants les uns des autres des corrélations positives ou négatives rencontrées dans les résultats aux épreuves. A la limite, si dans une batterie de quatre tests, deux se trouvaient en corrélation = + 1 et n'avaient aucune corrélacion avec les deux autres, nous considérerions que cette corrélacion peut être exprimée en termes d'un facteur indépendant.

En fait, la situation n'est jamais aussi simple. C'est ce qui a permis dans l'analyse de l'intelligence la confrontation des points de vue de Spearman et de Thurstone. Le premier cherchait à rendre compte des corrélacions entre tous les tests par un premier facteur (facteur G ou d'intelligence générale) et à expliquer les différences par des facteurs spécialisés pour chaque test. L'analyse de Thurstone était au contraire fondée sur la recherche de groupes communs à plusieurs tests mais non à tous. Cette seconde tendance l'emporte actuellement : on voulait seulement par cet exemple montrer que les choix entre ces procédés mathématiques impliquent des options non mathématiques sur la façon dont est constitué l'esprit humain.

Ici encore, il faut remarquer que les facteurs sont une façon de présenter des résultats. Ce ne sont pas des causes : constater l'indépendance d'un facteur "mémoire" par rapport au facteur "intelligence générale" ne suffit pas à nous faire comprendre ce que c'est que cette mémoire. Il arrive même que l'analyse factorielle nous oblige à affirmer l'unité d'un facteur sans que nous puissions comprendre exactement à quoi il correspond. Cette difficulté à trouver un

.../...

nom pour le facteur isolé n'est évidemment pas un échec de la science. C'est même au contraire, sans doute, ce qu'il y a de plus profitable dans cette analyse : nous montrer que les phénomènes ne se découpent pas comme nous nous y attendions et que le succès à des épreuves qui se ressemblent pas au premier abord est obtenu grâce à des moyens intellectuels de même ordre.

En somme, le mot "aptitude" est une façon de parler pour désigner la possibilité de prévoir un succès ou un échec. Savoir comment cette puissance est en nous ou peut se modifier dépasse le plus souvent les limites de notre science. Cette définition suffit cependant à justifier l'utilité de la notion d'aptitude.

En plus des limites que lui impose sa valeur purement statistique, il est évident que la mesure de l'aptitude suppose que tous les problèmes posés par la mesure des niveaux de réussite, en particulier quant à la langue orale, ont été résolus.

B - L'aptitude à apprendre les langues est-elle une ?

Ici encore, il faut se souvenir que les psychologues disposent principalement en face de tels problèmes d'une méthode statistique et non pas clinique. Il est possible qu'un individu réussisse à apprendre telle langue et échoue dans l'apprentissage de telle autre. Ce que constatent les psychologues, (on se réfère ici à une étude de Carroll "The prediction of success in intensive foreign language training" - Harvard University 1960) c'est qu'un test d'aptitude qui ne semble pas présenter, dans ses épreuves, de ressemblance particulière avec telle ou telle langue permet de prévoir aussi bien les résultats dans l'apprentissage de quelque langue que ce soit.

.../...

Voici en effet les résultats présentés par Carroll :

Types de langue : Carrélation du test d'aptitude avec le succès
en cours de langue intensif.

Indo-européennes	Groupe I	. 58
(alphabet Roman)	Groupe II	. 54
Indo-européennes	Groupe I	. 57
(alphabet non-Roman)	Groupe II	. 55
Non indo-européennes	Groupe I	. 27
	Groupe II	. 45

Une seconde question est de savoir si les différents usages de la langue : compréhension orale, compréhension écrite, parole, écriture et traduction (thème et version) dépendent d'aptitudes particulières ou au contraire d'une aptitude commune.

La question a pris une forme expérimentale dans l'étude de Georges A.C. Sherer et Michael Wertheimer. A psycholinguistic experiment in Foreign Language Teaching (Mc Graw Hill 1964) p. 173-245. Rappelons qu'il s'agit d'une étude expérimentale menée pendant deux ans et cherchant à enseigner l'allemand à des étudiants américains par une méthode audio-visuelle et par une méthode traditionnelle. Le problème ici posé reçoit une solution élégante : si, par exemple, les progrès dans la compréhension orale montrent un degré de corrélation avec eux-mêmes au cours des quatre semestres plus élevé que ne font les résultats à un moment donné dans les différents usages de la langue, on dira qu'il s'agit d'une aptitude séparée.

.../...

Sinon, on choisira l'hypothèse contraire. (la note totale utilisée est obtenue par l'addition des notes normalisées obtenues par chaque étudiant. D'autre part les notes obtenues à l'oral sont multipliées par deux pour le deuxième et le quatrième semestres, puisque quatre épreuves risquent de favoriser le groupe ayant suivi l'enseignement traditionnel. Pour la même raison le test d'expression orale au premier semestre reçoit le coefficient trois ; il s'agit ~~toujours de rendre égales les chances des deux méthodes~~).

.../...

Voici une partie des résultats obtenus

A

Corrélations avec les résultats obtenus au second semestre

	compréhension orale	Expression orale	Allemand → Anglais	Anglais → Allemand	Total	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Allemand → Anglais	Anglais → Allemand
Compréhension orale	42	50	31	37	48						
Expression orale	50	76	41	54	69	52					
Lecture	33	38	46	52	49	32	39				
Ecriture	35	44	58	66	59	39	42	54			
Allemand → Anglais	35	45	58	67	59	41	44	54	66		
Anglais → Allemand	34	46	63	76	63	42	49	59	78	77	
Total	53	70	60	72	76	75	78	68	75	76	81

(Pour simplifier l'écriture les coefficients sont multipliés par 100).

Corrélation obtenue entre les résultats du premier et du second semestre et ceux du quatrième.

4ème semestre

1er semestre	Compréhension orale	Expression orale	Lecture	Écriture	Allemand Anglais	Anglais Allemand	Total
Compréhension orale	<u>26</u>	42	26	24	27	13	36
Expression orale	49	<u>70</u>	47	45	39	34	65
Allemand → Anglais	35	36	31	54	50	37	56
Anglais → Allemand	31	46	37	61	30	<u>27</u>	50
Total	45	68	40	49	41	30	<u>63</u>
2è semestre							
Compréhension orale	<u>37</u>	57	50	35	55	27	55
Expression orale	37	<u>73</u>	48	52	40	27	62
Lecture	40	47	<u>32</u>	60	50	58	59
Écriture	44	50	46	<u>55</u>	48	37	59
Allemand → Anglais	48	50	64	50	<u>61</u>	34	64
Anglais → Allemand	44	53	48	60	47	<u>48</u>	63
Total	50	75	53	62	62	45	<u>76</u>

Quel enseignement les auteurs tirent-ils de ces tableaux ?

1) La compréhension orale qui ne corrèle pas plus avec elle-même qu'avec l'expression orale (tableau B) ne sera pas isolée comme ~~activité~~ demandant une aptitude particulière. Il en sera de même pour la lecture. La corrélation relativement élevée avec l'expression orale tendrait à faire penser que compréhension et expression orales sont liées.

2) En revanche l'expression orale montre une corrélation beaucoup plus grande avec elle-même qu'avec les autres épreuves. On peut donc considérer qu'elle relève d'une aptitude relativement pure.

3) La lecture, comme la compréhension orale, ne semble pas relever d'une aptitude spécialisée puisque. (cf. tableau B) la corrélation avec les autres épreuves est nettement plus forte qu'avec elle-même. Elle semble être en lien plus étroit avec l'écriture et la traduction qu'avec les aptitudes audio-orales.

4) La langue écrite semble en revanche relativement indépendante des autres usages de la langue.

5) Les exercices de traduction semblent corréler fortement avec l'ensemble des exercices portant sur la langue écrite.

En somme, l'expression orale, et à un moindre degré, l'expression écrite semblent relativement isolées.

Enfin, peut-on dire que des méthodes pédagogiques différentes font appel à des aptitudes différentes ? En un sens, c'est évident ; les méthodes sont plus ou moins actives, font plus ou moins appel à la mémoire, à l'intelligence etc ... Mais finalement, si nous faisons de nouveau appel à l'ouvrage de Scherer et Wertheimer, c'est la différence relativement faible du niveau entre les groupes qui est remarquable. Ce qui semble indiquer l'importance des phénomènes de "mélange" entre aptitudes ; comme cela pouvait être prévu, les groupes manifestent plus de différences à la fin de la première

.../...

année d'enseignement qu'à la fin de la seconde, d'autant plus, il est vrai, que les méthodes "pures" n'ont été appliquées qu'au cours de la première année.

Semestres	Compréhension		Expression orale		Lecture		Expression écrite	
	Groupe I Audio-visuel	Groupe II traditionnel	I	II	I	II	I	II
I	45,36	49,50	70,08	56,52				
2	62,50	47,82	68,59	39,75	58,15	65,20	77,39	80,70
3	63,23	58,28	75,23	71,16	61,77	63,28	81,58	84,78
4	62,80	62,92	82,92	77,71	62,40	65,00	82,88	87,50

(Les résultats sont ici exprimés en termes de niveaux et non de corrélation).

On voit que c'est à la fin du second semestre que les différences sont les plus marquées. Ce qui importe c'est que les groupes avaient été établis de telle façon qu'ils soient du point de vue des tests d'aptitudes aussi semblables que possible.

En somme, les points les plus marquants sont :

- 1) L'isolement du facteur expression.
- 2) Les phénomènes du mélange entre les divers aspects de la langue.
- 3) Des sujets comparables réussissent différemment avec des méthodes différentes, ce qui signifie que les différences d'aptitude existent mais qu'elles ne sont pas absolument contraignantes; ce qui se comprend d'autant mieux que la capacité d'utiliser le langage n'est pas le fruit d'un développement biologiquement déterminé, comme peuvent l'être la marche ou la préhension.

C - Intelligence et aptitude à l'apprentissage des langues

Le premier fait mis en avant par Carroll pour justifier la construction d'un test spécialisé, c'est que les tests d'intelligence constituent un assez médiocre prédicteur du succès en langues. Il reconnaît cependant que les militaires sur lesquels ont porté son étude étaient déjà sélectionnés sur le plan intellectuel et tous volontaires : il est normal que dans ce cas l'importance des aptitudes spécifiques apparaisse mieux.

Cependant cette différence apparaît également dans le cas de pédagogies où les élèves moins doués ont plus de chances de réussir. Voici les résultats obtenus par divers chercheurs comparant la valeur des prédictions obtenues par le M.L.A.T. et celles obtenues par divers autres critères : diverses mesures de quotient intellectuel, un test général dit "Academic Aptitude Test", et un test d'aptitude aux mathématiques. Dans chaque cas, on peut noter que la corrélation avec les aptitudes intellectuelles est non nulle, mais assez faible. Cela suffit à nous faire penser qu'il faut "chercher ailleurs".

Auteur	Population considérée	Corrélation du M.L.A.T. et du critère (succès global)	Nature de l'épreuve intellectuelle	Corrélation de cette épreuve avec le critère
Carroll et Sapon 1959 Manuel du M.L.A.T.	"High School"	1) 71	Q.I. "Otis"	52
		2) 57	Q.I.	54
Seherer et Wertheimer 1964	Etudiants commençants. Université du Colorado	39	A.A.T.	31
			Général A.A.T. Mathématiques	26

.../...

Dans le cas de la seconde expérience citée, il faut noter que si l'on choisit comme critère non pas la réussite globale, mais l'aptitude à parler la langue étrangère, on obtient pour le M.L.A.T. une corrélation de 38, pour l'Academic Aptitude Test (Général) 22 et 20 pour l'Academic Aptitude Test (Mathématiques). Le meilleur rendement du test dans le cas de l'étude de Carroll provient sans doute du fait que la population est moins sélectionnée dans ce premier cas que dans le second.

Si l'on compare non plus les tests dans leur ensemble mais des éléments des tests, on trouve des résultats significatifs. Voici les résultats obtenus par Lambert et collaborateurs sur un échantillon d'étudiants du Connecticut. Le critère est la correction et le niveau du français parlé. Les prédicteurs sont :

- 1) Le Q.I. (Otis) : $r = 15$
- 2) Les différents sous-tests du M.L.A.T.
 - a) apprentissage de nombres 42
 - b) écriture phonétique 29
 - c) reconnaissance de mots écrits phonétiquement 20
 - d) analogie grammaticale 26
 - e) traduction 20

Si l'on prend comme critère les notes du français au bout d'un semestre, on trouve les corrélations suivantes :

- 1) Q.I. 40
- 2) a 35
- b 44
- c 33
- d 44
- e 31

.../...

....

et si l'on prend comme critère la qualité phonétique :

1) Q.I.	38
2) a	27
b	50
c	43
d	39
e	29

Ces derniers résultats nous obligent à remarquer que :

- a) plus la tâche est proprement linguistique, plus la réussite est difficile à prévoir.
- b) le quotient intellectuel n'est qu'un prédicteur moyen.

En effet, comme les différentes parties du M.L.A.T. contiennent un faible degré de corrélation entre elles, le M.L.A.T. présenterait un degré de corrélation beaucoup plus élevé avec l'ensemble de la tâche.

D - L'analyse factorielle des aptitudes mises en cause.

On se référera principalement ici aux travaux de Carroll :

- L'auteur aboutit à isoler quatre facteurs indépendants principaux.

1) La capacité de coder les sons du langage. Cette capacité n'est pas directement observable. Son existence se manifeste par l'impossibilité où nous sommes de nous souvenir plus de quelques instants de sons qui n'ont pas été "organisés", par exemple les sons d'une langue très différente de la nôtre et que nous ignorons. Cette aptitude nous rappelle en quelque manière le passage d'un plan phonétique au plan phonologique.

2) Une aptitude à manier les faits de grammaire et plus précisément à saisir l'existence de relations similaires dans deux phrases ainsi que les dépendances fonctionnelles.

3) Une aptitude à la mémorisation rapide d'un matériel inhabituel tel que les éléments d'une langue étrangère.

.../...

4) Une aptitude à l'acquisition linguistique inductive, c'est-à-dire par transfert d'un cas à un autre.

Il ne semble pas que l'habileté verbale générale soit un excellent prédicteur.

Il est bien entendu :

1) que ces facteurs peuvent avoir plus ou moins d'importance selon les méthodes pédagogiques utilisées.

2) que le recours à la notion d'aptitude ne signifie pas qu'il s'agit de données qui ne seraient susceptibles d'aucune évolution due à l'exercice. Ce qui importe seulement c'est que ces facteurs sont relativement indépendants.

Des trente tests qu'il a fait passer, Carroll en a isolé cinq qui constituent le "Modern Language Aptitude Test" et qui suffisent à une prévision correcte des résultats obtenus.

Ce sont :

1) Mémoire auditive : Nombres

On fait entendre et apprendre au-sujet les nombres 1, 2, 3, 4, 10, 20, 30, 40, 100, 200, 300, 400, dans une langue forgée pour la circonstance. On lui dicte ensuite une série de quinze nombres dans cette langue. Il doit alors reconnaître ces nombres.

2) Ecriture phonétique

Sur la feuille de réponse est écrite en caractères phonétiques usuels en Amérique une liste de 30 séries de 4 "mots" composés de phonèmes appartenant à l'américain, se succédant selon l'ordre : consonne - voyelle - consonne. On fait entendre au sujet 5 séries de 4 "mots, puis 1 mot de chaque série. Il doit faire une croix sous le symbole phonétique correspondant. On a donc ici une épreuve portant à la fois sur la mémoire immédiate; sur l'association d'un signe écrit et d'un son et sur la reconnaissance des sons. L'épreuve est d'ailleurs assez facile en ce qui concerne cette reconnaissance.

.../...

a	r	=	602
b			691
c			573
d			684
e			461

Total = 778

Voici les résultats obtenus par Lambert.

	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Phonétique (émission)	Expression libre
a	45	39	41	27	12
b	51	56	47	50	29
c	45	44	50	43	20
d	51	49	62	39	26
e	55	43	55	29	20

On constate donc dans les deux dernières colonnes que l'aspect oral de la langue reste plus difficile à prévoir et d'autre part, ce que nous avons déjà vu, qu'il est plus facile de prédire les succès dans l'acquisition des éléments que pour l'accomplissement de performances plus complexes.

Ce test peut être corrigé à la main ou à la machine (ordinateur). Il s'adresse à des élèves de langue maternelle anglaise. L'expérimentation très sérieusement conduite de ce test montre qu'il permet de prévoir les résultats dans l'apprentissage de quelque type de langue que ce soit. La valeur prédictive du test est toujours supérieure aux corrélations obtenues entre la mesure du quotient intellectuel et les résultats dans l'apprentissage des langues. Elle est évidemment plus grande lorsque la population
.../...

a été sélectionnée auparavant d'après des critères d'intelligence et de motivation que lorsqu'elle ne l'a pas été. (Ce dernier cas est le plus fréquent dans la pratique scolaire ordinaire). En revanche, il permet aussi bien de prévoir les résultats d'un enseignement accéléré que d'un enseignement plus lent quoique les aptitudes spécifiques semblent plus importantes dans le premier cas. De même il permet de prévoir les résultats d'une pédagogie traditionnelle comme d'une pédagogie audio-visuelle.

L'adaptation française du M. L. A. T.

Elle a été exécutée en 1962 par Madame Vachon-Spilka et le B.E.L. sous le titre "Test d'aptitude à l'étude des langues".

Elle comprend quatre épreuves : l'épreuve numéro trois (induction orthographique) n'a pas été adaptée, le français se prêtant mal à ce genre d'exercice. D'autre part, la reconnaissance des sons est traitée dans l'épreuve numéro deux.

Il reste donc les épreuves suivantes :

1) Mémoire des nombres.

Même démarche que dans le test américain.

2) Discrimination phonétique.

Cette épreuve a été modifiée par E. Companys, la première adaptation s'étant révélée trop facile. Dans sa version actuelle il ressemble au TANP A 2 (voir page 28) et présente dans la dernière série des unités qui ne se distinguent que par la position de l'accent tonique. Ceci est indispensable si on considère que la langue de départ est le français et que les francophones ont dans l'ensemble des difficultés à utiliser ces alternances dans la position de l'accent très fréquentes dans les autres langues. Une

.../...

modification a été apportée : la forme à reconnaître est donnée immédiatement après chaque série de trois formes : la discrimination phonétique importe donc plus que la mémoire. D'autre part on a adopté dans l'adaptation l'alphabet phonétique international.

3) Reconnaissance des fonctions grammaticales.

Une première adaptation a été reconnue trop déroutante pour des sujets français et révisée par Mademoiselle Wagner.

Exemple d'adaptation :

1. Bil has gone to make a telephone call
2. Two people are needed to carry this box to the car
A B C D
because it is too heavy for one.
E

Cette unité a été adaptée de la manière suivante :

1. Je continue de croire qu'il s'est trompé
2. Le garçon de café de cet établissement n'a pas de
A B C
difficulté à reconnaître les provinciaux qui essaient
de se faire passer pour des Parisiens.
D E

4) Mémoire visuelle ; vocabulaire.

Il est identique à celui de Carroll et de Sapon, quelques modifications de détail mises à part.

.../...

Observations :

Le M. L. A. T; est fondé sur une analyse factorielle des aptitudes qui interviennent dans l'apprentissage des langues. Parmi celles qui ont été isolés, quatre sont particulièrement importantes :

- l'aptitude à "coder" les sons du langage,
- la mémoire,
- la capacité d'apprentissage inductif de la langue,
- la perception des rapports grammaticaux.

A un moindre titre interviennent la fluidité verbale et la connaissance de sa propre langue.

Un grand nombre d'épreuves, qui a priori auraient pu apporter de l'information, ont été éliminées. Le test est certainement le mieux élaboré de ceux qui existent actuellement.

La particularité de l'élément oral ainsi que la variation de la relation aptitude-pédagogie, semble justifier l'effort du B.E.L.C. pour construire un test d'aptitude fondé sur l'apprentissage d'une langue artificielle (T.A.L.E. - Test d'aptitude à l'apprentissage des langues - élaboré par E. Companys) et comportant trois parties :

- a) T.A.L.E. écrit : (induction des fonctions grammaticales)
- b) T.A.L.E. oral : (mémoire)
- c) T.A.L.E. conversation (aptitude au transfert audio-oral)

.../...

On a voulu, en construisant ce test, utiliser un matériau plus spécifiquement linguistique et plus organisé que le M.L.A.T. selon les procédés propres à la pédagogie actuelle des langues vivantes. Le test T.A.L.E. a donc moins de valeur analytique que le M.L.A.T. où chaque épreuve est, autant que possible, indépendante des autres et saturée en un facteur particulier. Ce qu'on veut déterminer, c'est si la nature plus linguistique du T.A.L.E. n'améliore pas sa valeur prédictive.

Sous sa forme actuelle l'administration de l'ensemble du test prend une heure.

Le sujet dispose de deux feuilles de réponse, l'examineur d'une bande magnétique. Le test ne peut pas être administré de vive voix.

La batterie comprend trois épreuves :

1) Le T.A.L.E. Structures, ou T.A.L.E./A/

Il a été élaboré en 1963 par E. Companys. Il comprend 20 unités. Chaque unité comprend trois phrases en T.A.L.E., langue forgée pour la circonstance à partir de structures linguistiques rencontrées effectivement dans telle ou telle langue. Les procédés syntaxiques utilisés ont été choisis de telle sorte que la connaissance d'une langue donnée n'avantage pas un sujet particulier. Les deux premières phrases, accompagnées de leur traduction dans la langue de l'élève, utilisent une ou plusieurs structures ; l'élève montre qu'il les a comprises en traduisant la troisième.

Exemple : Atur hito nua

Un enfant mange une pomme

Amu higuñi aturak

Je vois des enfants

Amu hito nuak

.....

.../...

2) Le T.A.L.E. mots noyés ou T.A.L.E./B

Ce test a été élaboré par E. Companys et F. Réquédats en 1964. Le sujet entend plusieurs fois, afin qu'il puisse les apprendre, 6 expressions en T.A.L.E. enregistrées sur une bande magnétique. Elles lui sont présentées isolément puis dans des phrases. Le nombre de répétitions est suffisant pour qu'au moment où la phase d'apprentissage prend fin, la grande majorité des sujets se souviennent des 6 expressions et de leur traduction. Le sujet les entend alors encore une fois mêlées dans six textes successifs. Il dispose pour répondre de six grilles du type suivant :

Je me promène			
C'est vrai			
Plus tard			
Bientôt			
Il pleut			
Demain			

Chaque fois que le sujet entend l'expression en T.A.L.E. dont la traduction figure dans la grille, il doit faire une croix dans la case correspondante. Une version sans traduction est également possible.

3) Le T.A.L.E. conversation.

C'est une épreuve supplémentaire dont l'élaboration a été commencée en 1963 par E. Companys. Il comprendra probablement huit unités. Dans chaque unité, le sujet entend une courte conversation en T.A.L.E. se déroulant entre plusieurs personnes. Il écoute deux fois l'enregistrement de chaque unité, à la fin de laquelle est posée une question en T.A.L.E. Le sujet choisit alors la réponse correcte : oui ou non, en faisant une croix dans la case adéquate. Il y a deux façons d'administrer ce test : soit simplement avec une fiche de réponse comprenant une case par unité, soit avec un cahier comprenant une image par unité.

.../...

Observations :

Seul le T.A.L.E./A/ a été jusqu'ici expérimenté de manière extensive. Il semble présenter une corrélation assez élevée avec l'aptitude d'un sujet à étudier une langue étrangère par les méthodes traditionnelles. C'est du moins ce qu'ont montré les expériences faites jusqu'à ce jour. Mais le calcul de la validation reste difficile, puisque tous les élèves doivent travailler dans les mêmes conditions, à partir du même point de départ. Les tests de niveau qui servent de référence doivent évidemment être parfaitement mis au point. En ce qui concerne les méthodes audio-visuelles, l'épreuve doit être complétée par une ou deux des épreuves orales. Il est recommandé dans ce cas de faire commencer la batterie par l'épreuve orale.

Il faut souligner d'autre part qu'elle est encore à l'état de prototype et subira certainement de nombreuses modifications avant d'atteindre son état définitif. En particulier, nous comptons élaborer une forme à choix multiples plus aisée à corriger.

Il est à noter qu'à l'heure actuelle, on ne peut prévoir de façon certaine les résultats d'un élève qui étudie une langue vivante. On a en effet montré l'importance de nombreux facteurs différents de l'aptitude spécifique : ainsi l'intelligence générale, la motivation et la mémoire. Tout au plus le test d'aptitude nous donnera-t-il une ligne directrice, utile sur le plan pratique. D'autre part, dans le cas où le résultat d'un test d'aptitude, même éprouvé, entraînerait une décision qui pourrait avoir des répercussions graves sur l'avenir d'un sujet, le test devrait être complété par des audiogrammes et des tests psychologiques généraux.

Remarques importantes

La batterie T.A.L.E. a été prévue par E. Companys, non seulement pour servir de test d'aptitude mais également comme document de base pour la formation des étudiants de linguistique et en général de tous ceux qui doivent non seulement parler une langue mais aussi parler d'une langue (ou de plusieurs). Dans ce cas aux 20 unités du T.A.L.E./A/ vient s'ajouter un texte complet en

.../...

T.A.L.E., que l'on doit traduire, ainsi que des documents accompagnant le T.A.L.E./B/. Une notice linguistique et des corrigés concernant le mot à mot et les structures en cause sont fournis. D'autres documents de travail pour ce genre d'exploitation sont en préparation.

E - La motivation et les aptitudes

Comme son nom l'indique, la motivation, c'est ce qui met en mouvement. Le moins qu'on puisse dire, c'est que ce concept est encore plus obscur que celui d'aptitude. Pour essayer de le clarifier, notons :

a) qu'il faut distinguer 1. - la motivation, caractère objectif qu'on essaye de déterminer indirectement à partir du comportement : quantité de travail fourni par exemple ou attitudes concernant les habitants du pays dont on apprend la langue.

2. - Le désir exprimé par le sujet et qui peut ne pas se traduire au niveau du comportement.

b) que la motivation peut être générale (désir de réussir ou de plaire à ses parents) ou spécifique (intérêt porté à l'apprentissage d'une langue). Dans ce dernier cas, elle peut concerner la langue elle-même ou se trouver associée à d'autres aspects de la pédagogie (attitude à l'égard du professeur ou de la nouveauté des gadgets audio-visuels).

c) que la motivation ne représente pas une quantité constante, mais qu'elle varie en fonction des succès, des échecs ou d'autres facteurs.

d) que la mesure de la motivation est forcément indirecte. Comme le succès reste son meilleur critère, on aura tendance à dire que tout ce qui, dans le succès, ne s'explique pas par ce qu'on sait de l'aptitude s'explique par la motivation. Ce terme risque donc de

.../...

servir de "fourre-tout". Il demeure, qu'au moins à titre de problème, il y a là un facteur important, si l'on considère le pourcentage (20 % environ selon Carroll) d'élèves doués par ailleurs qui échouent en langues.

A notre connaissance, il n'y a pas eu d'étude caractérologique sérieuse qui chercherait à rendre compte par des facteurs affectifs bien analysés de résultats par ailleurs improbables. Une remarque négative cependant : Carroll n'a pas trouvé de corrélation significative entre les résultats obtenus à un test d'anxiété et le succès ou l'échec dans un enseignement linguistique intensif. Il faut également noter que puisque, comme nous l'avons vu, la connaissance de sa propre langue ne permet que médiocrement de prévoir la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ni du point de vue de l'aptitude, ni de celui de la motivation, on ne devra chercher du seul côté du facteur verbal en général.

Mesurant la motivation au bout d'un an (quantité de travail - intérêt - attitude à l'égard de la langue), Scherer et Wertheimer trouvent une corrélation positive avec les résultats, faible pour la compréhension orale (.15), atteignant un degré plus élevé pour le thème (.38).

L'étude la plus approfondie de cette question est celle de Lambert, Gardner, Oltan et Funstall : "A study of the role of attitudes and motivation in second language learning". - McGill University. Cette étude compare les résultats obtenus dans l'apprentissage de la langue française par :

a) deux groupes d'étudiants américanophones de Louisiane et du Maine, qui sont en contact avec des populations bilingues.

b) deux groupes d'étudiants du Connecticut, qui n'ont pas de contacts particuliers avec les francophones et peuvent ainsi constituer un échantillon de la population étudiante américaine moyenne.

.../...

Les auteurs se sont particulièrement intéressés :

1) à l'attitude des étudiants à l'égard de leur propre groupe ethnique et à l'égard du groupe dont ils apprennent la langue. Des études précédentes ont en effet montré qu'un degré élevé "d'éthnocentrisme" (assurance de la supériorité des valeurs et du mode de vie de son propre groupe) était en corrélation élevée avec l'échec dans l'apprentissage des langues étrangères. Cet éthnocentrisme peut provoquer chez les sujets qui apprennent une langue étrangère une résistance liée à la peur de perdre le sentiment sécurisant d'intégration au groupe d'origine ou en tout cas au sentiment de l'inutilité d'un tel effort.

2) à la distinction des motivations utilitaires et des motivations d'intégration au groupe dont on apprend la langue. Cette seconde sorte de motivation semblait avoir beaucoup d'importance pour la réussite dans l'acquisition des éléments non strictement scolaires de la langue, comme l'aisance dans la conversation.

Dans chacun des échantillons considérés, désir d'apprendre et motivation constituent de bons prédicteurs du succès, indépendants du niveau intellectuel et des aptitudes spécifiques.

.../...

Voici une partie des coefficients de corrélation obtenus sur l'échantillon des étudiants du Connecticut.

	Q. I.	Lecture	voca- bulaire	gram- maire	succès univer- sitaires 1er trimestre	qualité de l'ex- pression spontanée	qualité de l'ex- pression spontanée
ethnocentrisme	- 33	- 26	- 15	- 12	- 26	- 20	04
motivation	10	29	28	40	43	27	18
désir d'apprendre le français	12	25	19	26	29	28	23
Q. I.	/	52	44	51	40	38	15
apprentissage de chiffres	61	45	39	41	35	27	12
écriture phonétique	69	51	56	47	44	50	29
association phonétique	65	45	44	50	33	43	20
grammaire inductive	71	51	49	62	44	39	26
traduction	56	55	43	55	31	29	20

La motivation était mesurée par différentes questions sur le travail fourni, l'importance attachée à l'acquisition de la langue, l'intérêt à apprendre des langues etc ...

.../...

Nous pouvons noter :

a) en dehors de notre sujet ici : la forte corrélation entre Q.I. et M.L.A.T. dans une population déjà triée.

b) la corrélation faible entre le Q.I. et la motivation ou le désir.

d) nous n'avons pas inscrit dans le tableau la corrélation de la motivation et du M.L.A.T. : elle est faible (de 8 à 25).

e) la motivation et les tests d'aptitude constituent donc des prédicteurs indépendants.

f) la qualité de la parole spontanée reste difficile à prédire.

Pratiquant une analyse factorielle, les auteurs établissent que la motivation est importante pour les trois échantillons considérés mais qu'elle n'y est pas structurée de la même façon. Chez les étudiants américains de Louisiane, l'encouragement des parents joue un rôle important ainsi que la satisfaction personnelle du sujet à réussir la tâche. La force des stéréotypes à l'égard des franco-américains est en corrélation avec de mauvais résultats dans le maniement aisé du français. Dans le Maine et plus particulièrement chez les étudiantes, l'attitude favorable à l'égard du professeur français semble l'emporter ainsi que la sensibilité à l'égard de l'attitude des autres.

Chez les étudiants du Connecticut, le désir de s'intégrer à un autre groupe apparaît plus important que la motivation utilitaire. Il faut remarquer que c'est dans ce cas que les réussites audio-orales contribuent le plus au succès.

Enfin, parmi les étudiants franco-américains, plus particulièrement dans le cas de la Louisiane, on note que ceux qui obtiennent des notes élevées aux échelles d'autoritarisme se tournent davantage vers l'étude de l'anglais, ce qui se conçoit étant donné son rôle de langue dominante.

.../...

D'autre part, les sujets qui n'ont pas réussi à résoudre leurs problèmes d'appartenance à l'un ou l'autre des deux groupes présentent des difficultés dans le maniement des deux langues.

Par ailleurs, les auteurs se sont demandé quelle image se faisaient des Français les membres de ces différents groupes : la méthode employée a consisté à faire entendre des enregistrements de sujets parlant anglais et des enregistrements de sujets parlant français et à demander aux étudiants d'imaginer et de décrire ces sujets. En fait, les sujets (au nombre de quatre) étaient les mêmes dans les deux cas. Ils devaient évidemment être parfaitement bilingues. Dans le cas du français, ils parlaient soit en "français standard", soit en "français canadien", assimilé au Maine et en Louisiane au français-américain parlé dans ces régions.

L'étude a mis en évidence l'importance des stéréotypes négatifs : le Français est considéré comme moins honnête, moins intelligent, doué de moins de caractère etc ... que l'Américain. Il est considéré comme plus amusant, avec une pointe de ridicule ...

Les étudiants américains dans leur ensemble ainsi que les étudiants franco-américains de Louisiane considèrent les franco-américains comme cruels, malhonnêtes, nerveux, ambitieux, etc... Ceci ne se retrouve pas dans le Maine, où les francophones ne partagent pas les stéréotypes des américanophones, peut-être grâce à une plus grande familiarité avec la langue française. Comme nous avons vu d'autre part l'importance de la motivation dans l'apprentissage, les auteurs suggèrent que celle-ci pourrait sans doute être modifiée en agissant sur ces stéréotypes défavorables.

Un autre aspect de l'étude a porté sur la recherche des relations entre les valeurs qui orientent la conduite des sujets et leur succès en français.

Il faut évidemment remarquer que le succès en français n'est pas en lui-même hautement valorisé par la majorité des étudiants

.../...

américains. Cependant, les sujets brillants et désireux de réussir en général réussissent aussi en français. En revanche, l'orientation vers les "valeurs de plaisir" ne donne pas de plus mauvais résultats que l'orientation vers les tâches intellectuelles. Les sujets qui accordent une grande importance au succès réussissent médiocrement dans l'apprentissage des aspects de la langue (audio-oraux) qui jouent un rôle peu important dans les examens (où l'aspect écrit est favorisé).

Enfin, comme on l'a déjà noté, une attitude favorable à l'enseignement du français constitue un facteur indépendant des aptitudes intellectuelles ou spécifiques ainsi que du désir de réussir.

En somme, on peut noter que l'indépendance et l'importance du facteur "motivation" ont été mises en évidence. La question est de savoir si ce facteur peut être modifié plus facilement que les facteurs intellectuels ou d'aptitude spécifique. Il semble que les deux points sur lesquels l'action soit la plus facile sont :

a) l'abandon des stéréotypes défavorables à l'égard des étrangers, qui semblent pouvoir disparaître assez facilement grâce à un contact effectif. Il semble en effet (cf. par ex. C. Klineberg "La psychologie sociale appliquée aux relations internationales" in Bulletin de Psychologie T XVI n°15) que les stéréotypes défavorables diminuent ou disparaissent en fonction d'un contact réel et prolongé entre les membres des groupes hostiles. C'est ce qui a été constaté dans l'armée américaine lorsque les unités étaient mixtes (soldats blancs et noirs) ou dans les expériences de déségrégation urbaine. Mais un contact superficiel ou qui laisse subsister les inégalités peut au contraire renforcer les stéréotypes.

.../...

b) la création d'une motivation liée à l'allure de la classe et au type d'enseignement : au moins pour un temps, des méthodes inattendues maintiennent le niveau de motivation.

Par ailleurs, le premier facteur est lié au second : les méthodes audio-orales semblent entraîner une attitude plus favorable à l'égard des sujets qui parlent la langue étrangère considérée (cf. Scherer et Wertheimer op. cit.)

Du point de vue qui nous intéresse, il semble donc nécessaire d'introduire un questionnaire de motivation dans toute batterie de tests destinés à prédire le succès en langues. Le questionnaire devra naturellement varier selon l'âge, la nationalité etc ... des étudiants considérés. A titre d'exemple, voici le questionnaire construit par J. Laroche pour tester l'attitude d'élèves français du second degré à l'égard de l'anglais.

.../...

19. Votre famille est-elle indifférente à cette étude ? OUI NON
20. Hésitez-vous à vous exprimer en langue anglaise devant témoin.
 en famille ? OUI NON
 en classe ? OUI NON
 devant un étranger ? OUI NON
21. Craignez-vous de parler anglais au point d'être tout à fait incapable de vous exprimer quand vous sauriez quoi dire ? OUI NON
22. Vous rappelez-vous d'un cours d'anglais qui vous ait particulièrement frappé ? OUI NON
 en quelle classe ?
 sur quoi portait-il ?
23. Avez-vous fait des études régulières en anglais ? OUI NON
 Sinon que s'est-il passé ?
24. Votre intérêt pour l'anglais a-t-il augmenté au cours de vos études ? OUI NON
 A-t-il diminué ? OUI NON
 Quelle vous paraît en être la raison ?
25. Avez-vous l'impression de mieux réussir certaines années que d'autres ?
 en quelle classe ?
26. Pensez-vous que vous réussiriez mieux en utilisant :
 des disques ? OUI NON
 des films ? OUI NON
 un magnétophone ? OUI NON
 un autre procédé ? lequel ?
27. Avez-vous l'occasion de pratiquer l'anglais hors des heures de cours ? OUI NON
28. Connaissiez-vous déjà un peu d'anglais avant de commencer vos études secondaires ? OUI NON
 si oui, comment l'avez-vous appris ?
29. Etes-vous déjà allé en Angleterre ? OUI NON
 combien de fois ?
30. Avez-vous des remarques diverses à faire ? Notez-les ici :

NOM :

PRENOM :

CLASSE :

Date de Naissance :

TABLE DES MATIERES

I - Qualités exigibles d'un test	3
A - économie d'emploi	3
B - notation objective	3
C - finesse discriminative	9
D - fidélité	10
E - validité	12
II - Problèmes spécifiques posés par les tests de niveau linguistique	15
A - difficultés générales	15
B - délimitation du contenu du test	16
C - adaptation du test à son objet	17
1) phonétique et phonologie	18
2) test d'orthographe	33
3) tests de vocabulaire	34
4) tests de grammaire	35
5) tests globaux de compréhension et de production	43

III - Les aptitudes et leur mesure	46
A - qu'est-ce qu'une aptitude	46
B - l'aptitude à apprendre les langues est-elle une ?	48
C - intelligence et aptitude à l'apprentissage des langues	55
D - l'analyse factorielle des aptitudes mises en cause	57
- M.L.A.T.	58
- adaptation française du M.L.A.T.	61
- T.A.L.E. /A/	64
- T.A.L.E. /B/	65
- T.A.L.E. conversation	65
E - La motivation et les aptitudes	67

