



**ASp**  
la revue du GERAS

11-14 | 1996  
Actes du 17<sup>e</sup> colloque du GERAS

---

## Les épreuves de langues dans les concours de la fonction publique : domaines, critères et objectifs

Shaeda Isani

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/3660>

DOI : 10.4000/asp.3660

ISSN : 2108-6354

### Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 351-361

ISSN : 1246-8185

### Référence électronique

Shaeda Isani, « Les épreuves de langues dans les concours de la fonction publique : domaines, critères et objectifs », *ASp* [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 13 juillet 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3660> ; DOI : 10.4000/asp.3660

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

---

# Les épreuves de langues dans les concours de la fonction publique : domaines, critères et objectifs

Shaeda Isani

---

## Qu'est-ce que l'EEXP

- 1 Hutchinson & Waters nous ont fait rire en 1987 en ajoutant à tous les acronymes qui règnent déjà dans le domaine de l'enseignement des langues de spécialité (ESP, EOP, EGP, EST, EAP, etc.) le barbarisme d'EEXP ou **English for Examination Purposes**. Cependant, les sourires que peut provoquer ce sigle peu usuel ne doivent pas masquer le sérieux d'un domaine vaste et diversifié, celui des « prépas », des enseignements de langues conçus pour et en fonction d'examens et de concours. Il s'agit d'un domaine entièrement gouverné par le phénomène puissant que les spécialistes anglo-saxons de docimologie ont baptisé *backwash* pour désigner les effets de retour que la mise en œuvre d'un système d'évaluation produit sur les enseignements qui s'y rapportent.
- 2 Une des particularités de ce type d'enseignement réside dans le fait qu'il ne laisse à l'enseignant aucune marge de manœuvre quant au choix des objectifs pédagogiques : l'enseignant est mis en demeure d'adopter comme objectif pédagogique les tâches retenues pour l'épreuve, quels que puissent être ses propres sentiments à cet égard. Pour mieux illustrer la situation conflictuelle que ceci peut provoquer. Prenons comme exemple le cas des épreuves construites autour de QCM : quelle que soit l'appréciation que fait l'enseignant de la valeur pédagogique des QCM, il est dans l'obligation de porter l'essentiel de son enseignement sur l'acquisition des capacités de remplir un QCM. Autre exemple, même si l'enseignant pense que la façon la plus efficace d'apprendre une langue consiste à privilégier les activités d'écoute, dans le cas d'un enseignement se rapportant à un examen sans épreuve de compréhension de l'oral, il ne pourra pas, s'il souhaite rester

fidèle aux objectifs langagiers de ses étudiants, consacrer du temps aux activités d'écoute dans le cadre de ces enseignements.

## Champ d'étude

- 3 Il existe en France un nombre quasiment incommensurable de concours mais, pour cette étude, nous restreindrons notre analyse à ceux dont les préparations sont assurées par les universités. Notre propos ici ne concerne pas, non plus, la préparation aux épreuves de langues des concours destinés à sélectionner les futurs enseignants de langues, tels que les préparations au CAPES ou à l'agrégation, mais aux épreuves de langue dans le cadre du LANSAD<sup>1</sup>, c'est-à-dire la multitude de concours nationaux de la fonction publique qui comprennent une épreuve de langue vivante. Nous prenons comme terrain d'étude les concours de la fonction publique préparés dans le cadre de deux centres, l'Institut des Sciences politiques de Grenoble et la Faculté de Droit, tous deux à l'Université Pierre Mendès France, Grenoble 2.
- 4 Les candidats qui s'inscrivent à ces deux centres préparent un grand nombre de concours de la catégorie A et B, allant de l'ENA et l'ENM (École Nationale de la Magistrature) à celui de l'ENSP (École Nationale Supérieure de la Police), des Affaires étrangères, des Douanes, de la Santé, du Trésor, des Impôts, sans oublier celui des IRA ou de la Bibliothèque Nationale. Travail d'angliciste, notre étude se limitera aux épreuves d'anglais.

## Le public

- 5 Quelle est l'importance de ce public en termes quantitatifs ? Le nombre de candidats officiellement inscrits aux concours de la fonction publique pour l'année 1995-96 dans les deux centres qui font l'objet de notre étude fournit un indice (voir tableau 1).

Tableau 1 : nombre de candidats aux concours

1995 - 1996			
Institut de Sciences Politiques		Faculté de Droit	
ENA	45	ENM	145
CPAG	70	Commissaire de Police	55
Total	115	Total	200

- 6 Il s'agit d'un public croissant, phénomène lié partiellement sans doute aux problèmes d'embauche et de chômage qui marquent actuellement le secteur privé. À cela il faudrait ajouter qu'il est rare qu'un candidat s'inscrive pour un seul concours. En règle générale, il évite de mettre tous ses œufs dans le même panier et se présente à un nombre maximum de concours « semblables », en moyenne trois par an.
- 7 Le public concerné par les formations mises en place pour préparer les concours peut être schématiquement divisé en deux groupes, les étudiants (recrutement externe) et les

fonctionnaires (recrutement interne). En ce qui concerne leur profil en langues étrangères, si les étudiants, récemment diplômés pour la plupart, n'ont pas encore « oublié » les langues, il n'en est pas de même pour les fonctionnaires dont un grand nombre ont souvent une dizaine d'années de métier derrière eux pendant lesquelles ils n'ont jamais eu à pratiquer une langue étrangère.

- 8 Il est curieux à cet égard, que les pré-concours, surtout ceux qui sanctionnent l'accès à une profession où les langues étrangères sont recensées comme un besoin professionnel, ne les retiennent pas comme un des critères de sélection, car on sait que l'acquisition d'une langue étrangère est fondée sur l'acquisition d'un savoir-faire et non pas sur celle d'un savoir, ce qui suppose un processus d'acquisition bien plus long et complexe que dans d'autres matières dites « techniques ».

## Domaines, objectifs et critères

- 9 Avant de mettre en place un système d'évaluation, le concepteur se pose d'abord la question triptyque de savoir pourquoi, quoi et comment il doit évaluer. C'est en fonction des réponses apportées à ces trois questions qu'il pourra déterminer les objectifs et les critères à retenir dans la conception et l'élaboration de son système d'évaluation. Mais dans le contexte qui est le nôtre, les concours de la fonction publique, il serait peut-être important de se poser une question encore plus fondamentale : pourquoi une épreuve de langues ?

## Pourquoi les langues et non pas l'informatique?

- 10 C'est une question qui nous est souvent posée : quelle est la nécessité d'avoir une langue vivante dans un concours de la fonction publique alors qu'il est rare qu'un magistrat ou un attaché de préfecture soit appelé à utiliser une langue étrangère dans l'exercice de ses fonctions. Cette interrogation se situe au cœur du problème du recensement et de l'analyse des **besoins langagiers**. Effectivement, un audit linguistique des besoins langagiers réalisé dans ces secteurs aboutira à la conclusion que les langues étrangères, sauf quelques exceptions, sont rarement un outil de travail dans le domaine de la fonction publique.
- 11 Pourquoi alors imposer une épreuve de langue vivante dans des concours de la fonction publique ? Pour disposer d'un élément supplémentaire de sélection ? Pour se situer dans une perspective européenne ? Sans doute, mais la réponse à cette question, nous semble-t-il, se situe moins dans le domaine des besoins langagiers professionnels, que dans le domaine de l'élaboration du **profil du type de candidat** que l'on souhaite recruter : dans la quête de *l'Humaniste* que recherchent parmi leurs candidats les grands concours de la fonction publique, il est aisé de comprendre que priorité soit donnée aux langues étrangères, avec toutes les connotations socioculturelles, plutôt que, par exemple, à des compétences dans le domaine de l'informatique.

## Quels objectifs ?

- 12 Après le constat précédent (l'absence de besoins langagiers dans la plupart des métiers de la fonction publique), la question des objectifs qui sous-tendent l'évaluation devient très intéressante, car les objectifs habituels – les besoins actuels ou futurs – sont évincés

laissant un vide là où le concepteur du système d'évaluation aurait dû normalement, trouver des réponses concrètes. Sans cet appui, comment procéder pour définir les objectifs de l'évaluation, déterminer les tâches langagières à évaluer et arrêter les critères pour les évaluer ? L'absence de ce fil d'Ariane contribue, à notre avis, à expliquer, en partie, la grande hétérogénéité, pour ne pas dire l'anarchie, des objectifs, des tâches et des critères qui règne dans ce domaine. Le tableau 2 permet un bref aperçu de quelques éléments générateurs d'hétérogénéité.

Tableau 2 : éléments d'homogénéité

Quelques éléments générateurs d'homogénéité	
l'importance des langues	quel coefficient? épreuve obligatoire? épreuve facultative? épreuve d'admissibilité? épreuve d'admission? note éliminatoire ou non?
nombre d'examineurs	jury de deux examinateurs? un seul examinateur?
approche	directe? indirecte? communicative? linguistique?
domaine	écrit? oral? expression? compréhension? interaction?
tâche(s) ciblée(s)	présentation? négociation? téléphoner? rédiger une lettre? capacité à traduire? écrite? orale? de l'anglais vers le français? du français vers l'anglais?

- 13 Si l'on met à part les concours destinés à recruter les Secrétaires et les Secrétaires adjoints au Ministère des Affaires étrangères, qui, et on pourrait s'y attendre, accordent une importance exceptionnelle aux langues (deux langues étrangères, coefficient 3, note éliminatoire, évaluation de la compétence du candidat à la fois à l'écrit et à l'oral), les autres concours peuvent être groupés, *grosso modo*, en deux catégories principales : ceux pour lesquels les langues ne constituent pas un véritable enjeu (option facultative et/ou coefficient 1, épreuve sous forme d'une traduction écrite vers le français), et ceux où les langues représentent un des éléments de sélection permettant de départager les candidats selon un profil recherché. Nous regroupons dans cette seconde catégorie, tous les concours qui ont donné à leurs épreuves de langue un ancrage communicatif. Il s'agit des « grands » concours, comme, par exemple, l'ENA, l'ENM, la Santé, les Douanes, l'ENSP, la Fonction publique territoriale, ou encore celui des Conservateurs de Bibliothèque.
- 14 La première catégorie de concours suscite peu d'intérêt auprès de ceux qui travaillent dans le domaine de l'évaluation des langues, sauf peut être à citer comme exemples négatifs. En revanche, les concours ayant relevé le défi de situer leurs épreuves de langues dans l'approche communicative retiennent toute notre attention.

## L'évaluation de la compétence de communication

- 15 Quels sont les éléments<sup>2</sup> qui nous permettent de situer ces épreuves de langue dans le domaine de l'évaluation d'une compétence communicative ? Il est vrai que, compte tenu de l'extrême complexité de l'acte de communication, nombreux seront ceux qui leur refuseraient cette appellation. Cependant, il est clair qu'une évaluation fondée sur une présentation orale et des échanges interactionnels à l'oral y ont plus droit que ceux qui n'exigent qu'une traduction d'une dizaine de lignes en langue maternelle.
- 16 Il est à regretter que les différentes administrations responsables des concours manquent de transparence eu égard à la nature exacte des tâches exigées dans le cadre des épreuves de langue. Les textes officiels sont notoirement laconiques, les objectifs et critères d'évaluation sont rarement explicités et il peut même exister un décalage entre les modalités des épreuves telles qu'elles sont définies dans les textes officiels, et la réalité du terrain. Le descriptif est souvent formulé en termes très généraux alors que la réalité du concours est bien plus complexe, comme en témoignent les enquêtes réalisées *post hoc*.
- 17 Par le biais de ces enquêtes, réalisées régulièrement auprès des candidats admissibles aux épreuves de langue, il nous a été possible de nous faire une idée plus précise des tâches exigées dans le contexte des concours auxquels nous nous intéressons. En règle générale, l'évaluation s'articule autour de quatre tâches principales : lecture à haute voix, traduction (orale), résumé (oral) et discussion.
- 18 Nous éprouvons une grande satisfaction à constater que ces concours ont choisi d'ancrer l'épreuve de langue dans une conception holistique de la langue au lieu de la « saucissonner » en compétences isolées, ce qui ne correspond nullement à la définition d'une compétence de communication. Quelles que soient les faiblesses et les failles du système, nul ne peut lui enlever le mérite de ne pas avoir cédé à la facilité en élaborant les épreuves de langues autour des connaissances théoriques du code linguistique ou encore sous formes de QCM ou d'une simple traduction vers le français.

## Le domaine langagier : les langues de spécialité

- 19 Autre matière à réflexion à cet égard concerne le domaine des langues de spécialité. Aucun des concours mentionnés ne situe les épreuves de langues, d'une manière explicite, dans le domaine des langues de spécialité et les quelques indications « officielles » qu'on peut glaner ici et là, insistent sur l'aspect « général » des sujets. Dans la pratique cependant, nous constatons que si les sujets proposés à l'ENM manifestent une tendance majoritairement « juridique », ceux des concours des Affaires étrangères focalisent sur les relations internationales, tandis que les examinateurs des Douanes privilégient les questions sur l'Europe, l'abolition des frontières et le GMI — ce qui nous conduit à conclure que les langues de spécialités n'y sont pas totalement absentes ! Cependant, il est évident qu'il s'agit essentiellement d'options thématiques servant de support aux épreuves. Nous ne pouvons qu'approuver cette démarche dans la mesure où il est évident qu'une telle thématique, *terra cognita* pour le candidat, est un facteur incitateur de production langagière et ne peut que faciliter l'obtention d'un échantillon mesurable de production langagière (par rapport à une thématique qui lui est hermétique et sur laquelle il n'aura rien à dire, qu'il s'agisse de s'exprimer en anglais, japonais ou français !). Autre point fort, nous remarquerons qu'à aucun moment il n'est question de

sortir les objectifs des épreuves de leur cadrage communicatif en réduisant la notion de langue de spécialité à la simple vérification des acquis dans le domaine de la terminologie spécialisée, par exemple. Ces épreuves se situent, par conséquent, dans l'axe direct des nouvelles approches aux langues de spécialité qui focalisent davantage sur la notion de tâches communicatives spécifiques à chaque métier que sur celle de lexique et/ou syntaxe spécialisées.

- 20 En partant de ces éléments, il devient clair que les concepteurs ont voulu donner à l'épreuve de langue une dynamique communicative et ont ainsi relevé le défi de l'évaluation des compétences de l'oral. Et en faisant ainsi, ils ont davantage contribué à faire évoluer l'enseignement des langues vers l'approche communicative que de nombreux systèmes d'évaluation retenus au titre de l'entrée à certaines Grandes Écoles ou certaines universités étrangères.

## Le talon d'Achille

- 21 Le souci de conserver et promouvoir cette dynamique ne doit pas nous rendre aveugles aux failles du système. Ainsi, une réflexion plus approfondie nous conduit à émettre quelques réserves, notamment par rapport à trois axes principaux :

### 1. Corrélation entre tâche demandée et compétence de communication

- 22 En commençant cet axe de réflexion par la première tâche que le candidat est appelé à réaliser — la lecture à haute voix — il faut constater qu'il s'agit d'une tâche qui correspond peu à une activité de communication courante de la vie réelle, qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère. On a coutume de dire aujourd'hui que seuls les prédicateurs en chaire et les mauvais conférenciers lisent leur texte à haute voix pour communiquer ! Cependant, malgré la faible corrélation entre la tâche demandée et la compétence de communication, il serait peut être hâtif de rejeter *in absolu* la lecture à haute voix car si elle n'a pas tout à fait sa place dans le contexte de la pratique réelle de la langue, elle remplit néanmoins une fonction importante dans le domaine de la docimologie car elle contribue à mettre le candidat à l'aise dans une situation de communication hautement anxiogène en lui fournissant un exercice d'« échauffement » bâti sur une activité qui lui est familière.

### 2. Le résumé : genre bâtard

- 23 La tâche qui suscite le plus de débats est, sans aucun doute, celle du résumé oral. Encore une fois, il s'agit de s'interroger sur les motifs du concepteur des épreuves — que cherche-t-il à évaluer à travers cette tâche ? La compréhension de l'écrit ? En ce cas, il s'agit d'une évaluation de la compréhension de l'écrit à travers l'expression orale, ce qui viole la règle d'or de la docimologie, qui veut qu'une compétence ne soit jamais évaluée à travers une autre. Est-ce alors, pour évaluer la capacité de synthèse ? À quoi il faut répondre que l'esprit de synthèse n'est pas une compétence langagière, et qu'un locuteur natif peut très bien ne pas le posséder.

- 24 À ces considérations s'ajoute une question encore plus fondamentale : qu'est-ce qu'un résumé ? Il s'agit d'un genre discursif qui a autant de définitions que les nationalités, personnalités et disciplines qui le pratiquent. D'ailleurs, ce flou définitoire se traduit à travers la multiplication des termes utilisés : résumé, commentaire, analyse, synthèse, et même exposé. Un spécialiste du domaine discursif pourra certes, nous fournir une définition spécifique pour chacun des termes — mais est-ce vraiment utile dans le domaine de l'évaluation de la compétence en langue ?
- 25 Question encore plus inquiétante : qu'évalue l'examineur lors du résumé du texte ? La compréhension de l'écrit par le nombre d'items que le candidat restitue ? La qualité de la langue ? La qualité du résumé ? Quel type de résumé : analytique ? paraphrastique ? chronologique ? réduit de moitié, ou d'un tiers ?
- 26 Sans doute consciente de ces failles, l'ENM a, en 1990, modifié le Décret N° 72-355 du 4 mai, 1972, en précisant et en simplifiant la nature des épreuves de langues :
- 6°) Une épreuve orale de langue vivante, d'une durée de trente minutes, comportant **la traduction** d'un texte suivie **d'une conversation** (coefficient 2).  
[C'est nous qui soulignons]
- 27 Il est regrettable que ces consignes ne soient pas toujours suivies sur le terrain et que les questionnaires *post-hoc* envoyés auprès des candidats admissibles révèlent que pour le concours d'entrée 1994, par exemple, les six candidats anglicistes « grenoblois » admissibles qui ont répondu au questionnaire ont dû tous faire une lecture à haute voix et 5 d'entre eux ont dû faire un résumé ; que pour le concours de 1995, les 8 candidats anglicistes « grenoblois » admissibles qui ont répondu au questionnaire ont dû tous faire une lecture à haute voix, 6 d'entre eux ont dû faire un résumé et deux d'entre eux ont été « dispensés » de la traduction !

### 3. Manque d'harmonisation inter-examineurs et intra-examineurs

- 28 Évaluer l'oral a toujours été une entreprise complexe et difficile en raison des multiples facteurs soumis à l'évaluation, ce qui n'est pas sans engendrer des critiques. Un des reproches majeurs contre lequel l'examineur de l'oral est souvent appelé à se défendre est celui de la subjectivité de l'évaluation. Et il est vrai qu'une évaluation des compétences de communication à l'oral faite par un examineur en chair et en os ne sera jamais aussi « objective » qu'un système d'évaluation fondé sur les connaissances théoriques du code linguistique sous forme de QCM et avec correction mécanique. Même s'il s'agit d'une critique qui s'estompe devant la richesse et la finesse d'un système d'évaluation qui tente de saisir la langue dans sa globalité, il faut néanmoins, mettre en place autant de sauvegardes que possible pour assurer la minimalisation de l'élément de subjectivité.
- 29 Au titre de l'étude qui nous concerne, un certain nombre d'éléments laissent la porte ouverte à ce type de critique.
- 30 **Le support de l'épreuve**
- 31 Tous les concours cités exploitent comme support d'épreuve des textes puisés dans la presse écrite non-spécialiste. Faute de pouvoir utiliser le même texte pour tous les candidats, il faut opérer une rotation, ce qui introduit la nécessité d'exploiter une certaine quantité de textes, forcément de difficulté variable. Cela soulève de nombreux problèmes si l'on défend l'hypothèse que tous les candidats sont égaux devant l'épreuve.

- 32 Pour limiter les variables, il faut que le type de support utilisé soit standardisé, autant que faire se peut, quant au thème, à la difficulté et à la longueur. Or, si certains concours semblent veiller au respect de ces contraintes (les Douanes et la Fonction publique territoriale) d'autres, et parmi les meilleurs, présentent parfois une hétérogénéité inquiétante à ce sujet.

#### **La non-standardisation du nombre et du type des tâches**

- 33 Comme nous avons pu le constater, dans le cadre d'un concours mobilisant plusieurs examinateurs, il s'instaure très rapidement une disparité concernant le nombre et le type de tâches demandées. Ainsi, le candidat ayant eu à accomplir plus de tâches qu'un autre — soit avec un autre examinateur soit avec le même examinateur mais à un moment de la journée différent — peut prétendre, à juste titre ; d'avoir eu à passer une épreuve plus difficile que son collègue, situation peu défendable dans un contexte de concours. L'utilisation d'une grille d'évaluation aiderait à résoudre ce type de problème.

#### **L'absence de grilles d'évaluation**

- 34 Nombreux encore sont les enseignants (et donc les examinateurs) qui ne voient pas la nécessité d'utiliser une grille d'évaluation sous prétexte qu'après tant d'années d'expérience, ils ont acquis un « flair » qui leur permet de classer un candidat. Cela est probablement vrai dans un grand nombre de cas. Le problème réside dans le fait que le « flair » de l'un n'est pas nécessairement fondé sur le même système de mesure que celui d'un autre, et même dans le système d'évaluation par un seul examinateur, ce « flair » ne permet pas de rationaliser et expliquer les critères de l'évaluation. En outre, ce n'est pas un instrument fiable lorsqu'il s'agit d'interroger plusieurs candidats d'affilée à des moments différents de la journée. Tout examinateur expérimenté sait qu'il n'évalue pas la première « copie » de la même manière qu'il évalue la dernière, qu'il n'évalue pas de la même manière à 8 heures du matin qu'à 11 heures du soir. Encore une fois, l'utilisation d'une grille d'évaluation, élaborée en commun et utilisée par tous les examinateurs pour tous les candidats, peut pallier considérablement ces écarts.

#### **L'absence de formation des examinateurs**

- 35 L'évaluation a toujours été le parent pauvre de la pédagogie. Si l'intégration de l'approche communicative dans différents cursus pédagogiques s'est faite très rapidement et avec enthousiasme, peu de praticiens ont songé que dans la logique du tandem indissociable enseignement-évaluation, il faudrait que l'évaluation relève également de l'approche communicative. Ce décalage a conduit à des situations totalement incohérentes où tous les objectifs pédagogiques arrêtés visent l'acquisition de compétences communicatives mais le système d'évaluation qui les sanctionne repose sur la vérification du code linguistique théorique — il s'agit, hélas, d'une situation qui perdure aujourd'hui...
- 36 On ne naît pas examinateur, on le devient, et l'évaluation ne s'improvise pas, elle s'apprend ! Et pourtant, l'enseignant typique reçoit peu de formation spécifique au domaine de l'évaluation. Cela est déjà préoccupant en situation d'évaluation sanctionnant une formation initiale mais devient critique lorsqu'il s'agit d'épreuves sanctionnant, sans appel, la carrière professionnelle d'un candidat.
- 37 Prenons comme exemple ce qui est l'une des conditions *sine qua non* de l'évaluation : obtenir un échantillon mesurable de production langagière. Or, dans le contexte de l'oral, cela est tributaire, dans une très large mesure, des comportements et des conduites que l'examineur affiche pendant l'entretien, qui rappelons-nous, est une situation de communication anxiogène et inégale. Pour obtenir cet échantillon mesurable de

production langagière, il faut que l'examineur joue le rôle de facilitateur de discours en mettant le candidat à l'aise et en se présentant non comme un « adversaire » mais comme un « partenaire ». En d'autres termes, il faut qu'il manifeste le don de l'écoute empathique,

ce qui permet de réduire sensiblement le stress que peuvent ressentir certains interviewés lors d'un test et contribue à la dimension humaniste que vise toute évaluation communicative. (de Fontenay 1990 : 90)

- 38 Les expérimentations que nous avons conduites dans ce domaine ont démontré que, même dans le cas d'enseignants expérimentés, l'entretien oral dégénère trop souvent en **interrogatoire** où,

l'interviewer exerce *ipso facto* une relation de pouvoir venant à la fois de la raison d'être de l'entrevue, le test, et du fait que l'interviewé présuppose sa relative incapacité à communiquer convenablement (id. p. 81)

- 39 Et c'est précisément ce type d'interrogatoire dont font état deux des lauréats des concours 1995 dans leur compte rendu de l'épreuve d'anglais :

L'examinatrice était très déstabilisante car elle intervenait dès le début (dès la phrase d'introduction du résumé) en anticipant les développements du résumé et en me demandant pourquoi je ne parlais pas de tel et tel point. **Elle m'a très rarement laissée faire une phrase entière.** Par ailleurs, les interruptions incessantes, y compris pour la traduction, m'ont beaucoup perturbée, car elles font perdre le fil du contenu et de la construction de la phrase (que l'on fait ou que l'on traduit). ... Une impression générale d'intolérance, de « pinailage » qui de surcroît ne permet pas d'évaluer le candidat, ni sur son élocution spontanée ni sur sa compréhension (*C'est nous qui soulignons*).

Exercice très directif, laissant peu de place à la « créativité » du candidat. J'ai eu le sentiment que l'examineur avait « un schéma préétabli », ne laissant aucune place à des développements ou des opinions qui ne rentraient pas dans ledit schéma. Dommage car le sujet laissait place à un dialogue intéressant.

- 40 À cet égard, il est intéressant de savoir que les examinateurs des Douanes, de la Fonction publique territoriale, de la Santé, ainsi qu'un certain nombre de ceux de l'ENM, sont perçus comme étant « encourageants » et « coopératifs », plus des « partenaires » que des « adversaires ».
- 41 L'ENA est la lanterne rouge dans de ce domaine. Les conduites et comportements des examinateurs de l'ENA, à l'inverse des concours cités ci-dessus, sont perçus comme « hostiles » et « non coopératifs ». Les modalités de passation ne contribuent guère à redorer cette image car l'anomalie la plus singulière des épreuves de langue de l'ENA concerne le temps de préparation alloué au candidat. Il s'agit de cinq minutes. Or, est-il possible de prendre connaissance d'un texte authentique, d'une certaine longueur, en langue étrangère, dans une situation anxieuse, sous les yeux de deux examinateurs précédés d'une réputation, en cinq minutes ? Et même en langue maternelle...
- 42 De nombreux enseignants responsables des formations de langue étendent cette impression à l'administration de la prépENA elle-même car les tentatives d'obtenir des éclaircissements ou autres renseignements permettant de mieux cibler leurs cours sont généralement mal accueillis. Nous-mêmes avons écrit personnellement à l'ENA à cet égard, et obtenu comme seule réponse : « Veuillez vous référer aux textes en vigueur ». Comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir, les textes en vigueur sont aussi avares de renseignements que l'Administration ! Les enseignants continuent donc, fautes d'éléments précis, à « bricoler » leur cours en fonction des oui-dire et des rumeurs — situation toute à fait nuisible à la qualité de la préparation.

## Conclusion

- 43 Que ces quelques critiques ne voilent pas le mérite de ces épreuves qui ont choisi le défi plutôt que la facilité, et, en tant que chercheur dans le domaine de l'évaluation en langues, nous ne pouvons que nous féliciter que de « grands » concours se soient dotés de « grands » moyens pour le cadrage de l'évaluation de leurs épreuves de langues. Mais il reste du travail à faire et ce sentiment de satisfaction ne pourra taire le fait qu'il reste d'autres concours qui se contentent de faire traduire dix lignes d'anglais en français.
- 44 Il est profondément regrettable que le paysage langagier des concours de la fonction publique reste, tel un patchwork, hétéroclite et parcellisé. Et malgré le fait que chaque concours a sa spécificité technique et professionnelle, en l'absence précisément de spécificité dans le domaine des besoins langagiers, ne serait-il pas mieux, à la fois pour promouvoir l'acquisition des langues en tant qu'outil de communication et pour créer une synergie, d'harmoniser les épreuves de langues des concours de la fonction publique ? À l'instar des scientifiques (un seul concours de langue vivante « fédéré » pour l'entrée dans toutes les Grandes Écoles scientifiques) ne serait-il pas possible d'envisager l'élaboration et l'organisation d'un système d'évaluation en langue, en phase avec la pratique réelle de la langue, que le candidat passera une fois par an et dont le résultat sera valable pour tous les concours de la fonction publique pour une durée déterminée ?
- 

## BIBLIOGRAPHIE

de Fontenay, H. 1990. « Les techniques d'entrevue au service de l'évaluation de la performance orale ». In *Actes du Colloque AQEFLS-McGill*. Montréal : Université de McGill.

Isani, S. et M. Hérino. 1994. « Le scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue ». *ASp* 3, 101-122.

Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learner-centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

## NOTES

1. Nous soutenons la tentative de remplacer le terme contradictoire et dévalorisant d'« enseignement des langues aux non-spécialistes » par celui de LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (voir mon autre article dans ce même numéro, supra).

2. Nous n'entrerons pas ici dans le débat qui sévit encore aujourd'hui sur la définition à accorder au terme « compétence de communication ». Nous renvoyons le lecteur à (Isani et Hérino 1994).

---

## RÉSUMÉS

L'auteur puise dans vingt ans d'expérience d'enseignement de l'anglais dans le domaine de la préparation aux concours de la fonction publique afin d'analyser les objectifs, les techniques et les outils mis en œuvre pour évaluer les compétences communicatives en langue étrangère. Tout en soulignant le mérite des concepteurs des épreuves qui ont choisi de relever le défi complexe d'élaborer des épreuves de langue destinées à évaluer les compétences de communication (au lieu de se contenter de QCM), elle signale un certain nombre de failles qui risquent de porter tort à une entreprise autrement méritoire.

The author draws on twenty years of teaching experience in the field of EXXP (English for Examination Purposes) to analyse the objectives retained and the tools and techniques used to evaluate foreign language skills in French Civil Service competitive exams. Whilst underlining the merit of the test designers in rising to the challenge of designing language tests destined to evaluate complex communicative skills (instead of mere multi-response questions), the author feels it necessary to point out a certain number of shortcomings that may undermine an otherwise admirable undertaking.

## INDEX

**Mots-clés** : approche communicative, concours de la fonction publique, évaluation des langues, grille de correction, langue spécialisée

**Keywords** : communicative approach, EXXP, foreign language evaluation, ESP, evaluation grid

## AUTEUR

### SHAEDA ISANI

Shaeda Isani is a Senior Lecturer at Université Stendhal, Grenoble 3. [shaeda.isani@u-grenoble3.fr](mailto:shaeda.isani@u-grenoble3.fr)