

Portfolios européens des langues : un complément utile aux tests du FLE en Chine



YU Chunhong

Université des Langues étrangères de Beijing et de Dalian, Chine
yuchunhong7864@aliyun.com

Carole Thouvenin

Université Paul-Valéry Montpellier III France

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Un apprentissage autonome s'accompagne de l'auto-évaluation. En tant qu'instruments d'auto-évaluation déjà généralisés en Europe, les *Portfolios européens des langues* pourraient servir de référence pertinente au système chinois d'évaluation des compétences de langue française qui ne dispose pas encore d'un outil d'auto-évaluation officiellement reconnu, l'évaluation s'appuyant plutôt sur des tests tels que le TFS-4 et le TFS-8. Nous analyserons dans cet article la complémentarité entre les Portfolios et les tests de français en Chine : la fonction esthétique de la langue, le contexte authentique, les stratégies et le parcours des apprenants.

Mots-clés : Portfolios, auto-évaluation, complémentarité

《欧洲个性化语言学习档案》：对中国法语水平测试的有益启示

提要：自主学习离不开自我评估。《欧洲个性化语言学习档案》是实现自我评估的重要参照，在欧洲已经普及，而中国目前还没有一个被公认的自我评估工具供外语学习者使用，语言能力评估主要依靠四、八级考试。本文将分析《欧洲个性化语言学习档案》对我们的启示意义，探讨它和我国法语水平考试之间的互补性，主要包括语言的美学功能、情境真实性、学习者的策略和经历。

关键词：《欧洲个性化语言学习档案》；自我评估；互补性

European Language Portfolios: a useful complement to the tests of French in China

Abstract

An autonomous learning requires the self-assessment. As instruments of self-assessment largely generalized in Europe, *European Language Portfolios* should be a good reference to the Chinese system of language competence assessment which has not an officially recognized self-assessment tool, the assessment relying heavily on the tests like TFS-4 and TFS-8. We will try to analyse in this article the complementarity between the Portfolios and the tests of French in China : the esthetique function of language, the authentique context, the strategies and experiences of learners.

Key words: Portfolios, auto-evaluation, complementarity

Introduction

Dans un monde où la mobilité prend de l'ampleur, l'apprentissage d'une langue devient de plus en plus l'affaire de toute une vie. Par conséquent, l'apprentissage autonome est incontournable : « [...] la plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie » (CECR, 2001 : 110). Même en milieu scolaire, il est important d'avoir une certaine autonomie dans l'apprentissage. L'apprentissage autonome suppose la mise en œuvre de diverses démarches et préparations susceptibles de développer chez l'apprenant les capacités d'organisation et de gestion de leur apprentissage, parmi lesquelles l'auto-évaluation, être autonome signifiant être capable de s'auto-évaluer.

Comme tous les types d'évaluation, l'auto-évaluation doit être fondée sur des critères concrets et pertinents, on ne peut pas exiger des apprenants d'effectuer une auto-évaluation dans le vide, il est donc regrettable qu'aucun outil officiel de ce type n'existe en Chine, l'évaluation et la certification du niveau de français s'appuient plutôt sur des tests nationaux tels que le TFS-4 et le TFS-8 qui sanctionnent la fin de la 2e année et de la 4e année d'études universitaires spécialisées en langue française. De là notre intérêt pour ce que pourraient apporter les *Portfolios européens des langues* au système d'évaluation du FLE en Chine. Nous essaierons d'apporter une réflexion sur les questions suivantes : Dans quelle mesure est-il souhaitable d'impliquer les apprenants dans une auto-évaluation avec les *Portfolios* ? Comment les *Portfolios* complètent-ils les grands tests de langue ?

1. Brève présentation des *Portfolios*

Du point de vue historique, la création des *Portfolios* coïncide avec celle du *CECR*. « Le symposium de Rüsclikon, qui est à l'origine de la création du *CECR*, recommandait la conception d'un instrument intitulé le *Portfolio européen des langues*. [...] Lancé à un niveau pan-européen en 2001, année européenne des langues, comme un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, il a rapidement conquis ses lettres de noblesse et s'est généralisé dans toute l'Europe » (J. P. Robert et É. Rosen, 2010 : 210).

« Il existe actuellement 87 modèles de portfolios européens des langues élaborés en fonction de l'âge des apprenants et des contextes nationaux. Tous respectent les règles établies et ont reçu l'accréditation du Comité de Validation du Conseil de l'Europe » (*ibid*). En France, les éditions Didier proposent le portfolio à toutes les tranches d'âge :

Mon premier *Portfolio* ludique et en couleur à l'attention des enfants, le *Portfolio européen des langues* pour le collège et le *Portfolio européen des langues* pour les lycéens et adultes.

Tous les *Portfolios* comportent trois parties : le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier.

- Dans le Passeport de langues, on peut indiquer pour chaque langue le niveau de compétences linguistiques à l'aide d'une grille d'auto-évaluation qui est connue dans tous les pays d'Europe. On peut aussi noter les expériences vécues et les diplômes ou certificats obtenus dans différentes langues.
- La Biographie langagière permet de présenter les progrès, les contacts avec les langues hors du milieu scolaire (chansons écoutées, documents lus, activités ludiques ou pratiques réalisées, etc.) et de fixer les objectifs personnels à atteindre dans le futur.
- Dans le Dossier, on peut ranger les documents qui prouvent les compétences linguistiques.

Les objectifs des *portfolios* reflètent ceux du Conseil de l'Europe : encourager le plurilinguisme, renforcer la motivation et l'autonomie, améliorer la cohérence et la transparence entre les systèmes éducatifs... Dans cet article, nous analyserons les contraintes des grands tests de langue et mettrons en lumière le rôle irremplaçable des *Portfolios*.

2. La complémentarité entre les tests et les *Portfolios*

Selon les types d'évaluation présentés dans le Chapitre 9 du *CECR*, les tests appartiennent à l'évaluation mutuelle, c'est un jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.

En comparaison de l'auto-évaluation basée sur les *Portfolios*, les tests à large diffusion (*large-scale*) présentent des points faibles tels que : marginalisation de l'aspect esthétique de la langue, difficulté voire impossibilité à créer des situations totalement authentiques de communication, négligence des parcours ou des stratégies des apprenants. C'est pourquoi une complémentarité mutuelle entre l'évaluation faite par l'autre et soi-même est nécessaire.

2.1. La fonction esthétique dans l'évaluation

Jakobson (2003 : 214-220) a défini de façon exhaustive les fonctions de la langue en établissant un schéma de la communication qui lie une fonction particulière à chaque

facteur inaliénable intervenant dans le procès linguistique :

Contexte (fonction *référentielle*)

Destinateur (fonction *émotive*).....Message (fonction *poétique*)Destinataire (fonction *conative*)

Contact (fonction *phatique*)

Code (fonction *métalinguistique*)

« Contre une vision simplificatrice de cette théorie des fonctions, il faut noter qu'aucun message ne met en jeu une seule fonction et qu'une hiérarchie existe entre les fonctions de tel ou tel message : une fonction prédominante et des fonctions secondaires. [...] Par exemple, une étude des mécanismes du discours publicitaire montrerait comment s'y exercent de façon privilégiée la fonction conative et la fonction poétique » (J. L. Chiss, J. Filliolet, D. Maingueneau, 1992 :19).

L'existence d'une fonction poétique dans les discours publicitaires prouve que cette fonction ne se limite pas au domaine de la poésie. Selon Jakobson, « la visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. [...] Toute tentative de réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie, ou de confiner la poésie à la fonction poétique, n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse » (Jakobson, 2003 : 218). Cette fonction poétique correspond aux activités esthétiques préconisées par le CECR : « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (CECR, 2001 : 47).

Mais malheureusement, dans les tests de langue destinés à une certification de niveau, surtout quand il s'agit des tests nationaux ou internationaux où les candidats sont nombreux et les résultats doivent être donnés dans un court délai, on emploie souvent des outils d'évaluation dits « fermés » et « objectifs », la réponse attendue étant simple et sans ambiguïté comme c'est le cas, par exemple, dans les QCM, les textes lacunaires, les exercices de classement. Pour que la réponse soit unique, dans l'évaluation de la compétence de compréhension écrite et orale, on choisit plutôt des documents riches en informations concrètes - articles de journaux, messages enregistrés au téléphone ou actualités - au détriment d'extraits littéraires. Comme l'objectivité est recherchée, les matériaux servant aux évaluations dites « ouvertes » de l'expression orale et écrite s'orientent plutôt vers l'argumentation que vers l'appréciation. Comme le fait remarquer C. Tagliante (2005 : 41), « les descripteurs des niveaux avancés sont difficilement évaluables, car les verbes utilisés pour les formuler ne sont pas des verbes d'action : 'a conscience de', 'apprécie', 'tient compte de', 'est conscient de' ne sont pas directement observables ». Ainsi, dans l'évaluation mutuelle, l'aspect utilitaire ou

fonctionnel prédominant, alors que l'aspect esthétique ou affectif souffre.

À titre d'exemple, un poème de Jacques Prévert *Paris at night*²⁸ est hautement évocateur et stimule l'imagination du lecteur, cependant, si on l'introduisait dans un test (de niveau X), quelles questions pourrait-on poser ? Il est évident que les questions de style utilitaire telles que : « Qui a allumé les allumettes ? Quand et où ? » ou « En cas d'obscurité, à qui doit-on s'adresser ? à la SNCF ou à ERDF ? » ne pourraient convenir.

Par conséquent, même si de « beaux » textes sont choisis, on s'intéresse souvent à leur côté le moins littéraire, par exemple, un extrait de *l'Étranger* (Camus) est apparu dans le TFS-4 de l'année 2009, mais c'était pour évaluer la compétence grammaticale. On demandait aux candidats de mettre les verbes entre parenthèses au temps et au mode qui conviennent. Dans le TFS-4 de l'année 2008, on a choisi un texte tiré d'une biographie de Saint-Exupéry (intitulé *Saint-Exupéry, ultime secret*) qui révèle la cause de la mort mystérieuse de l'auteur du *Petit Prince*. Mais on n'a pas choisi un texte sur l'interprétation poétique de la disparition du Petit Prince.

En revanche, les *Portfolios* nous offrent un espace assez souple et libre dans lequel on peut noter toutes les expériences et les perceptions subjectives de la langue. Par exemple, dans le *Portfolio* pour le collège, il y a une partie « Tout ce que j'ai déjà fait dans les langues que j'apprends » qui comprend :

- J'ai déjà écouté ou regardé...
- J'ai déjà lu...
- J'ai déjà communiqué et échangé...
- J'ai déjà assisté à des spectacles...
- J'ai déjà réalisé différents types d'activités...
- J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues.

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme 'une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer'. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECR, 2001 : 47). Il est souhaitable qu'on leur accorde un statut légitime dans l'évaluation afin d'éviter une matérialisation trop utilitaire de la langue.

2.2. Le dilemme du contexte authentique

Dans le *CECR*, le terme de *contexte* est employé dans plusieurs chapitres pour désigner des espaces différents : contexte européen, contexte éducationnel, contexte culturel, etc. Nous choisissons ici « le contexte de l'utilisation de la langue » qui est étroitement lié à la situation de communication : « Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la

personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (CECR, 2001 : 15).

Puisque l'objectif de la plupart des certifications du niveau de langue est de prévoir ce que l'apprenant sera capable de faire dans la vie réelle, il vaut mieux que le contexte dans les tests soit authentique afin que l'interprétation des résultats puisse être généralisée. Le contexte joue un rôle primordial dans la validité d'un test. « La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question » (CECR, 2001 : 135). Weir (2005) a proposé la notion de « validité de contexte » en considérant l'authenticité du contexte comme une des preuves de la validité.

Cependant, malgré les préconisations théoriques, il est toujours difficile voire impossible de créer dans les tests des contextes qui correspondent totalement à ceux de la vie courante. C. Tagliante (2005 : 37) a démontré cette grande différence entre les tâches qu'un individu sera amené à effectuer dans la vie réelle et celles que l'on crée en situation d'évaluation :

<p>En situation réelle dans le pays de la langue cible</p> <ul style="list-style-type: none">• On a parfois le temps de réfléchir à la tâche qu'on va effectuer et de penser aux stratégies que l'on va mettre en œuvre (par exemple, consulter un dictionnaire, regarder les horaires de train avant d'aller réserver son billet ou savoir lire un plan de métro ou d'autobus pour descendre à la bonne station).• La tâche n'est pas anodine : elle peut même être parfois vitale (savoir appeler un médecin ou un service d'urgence en cas de grave problème médical).• Pour mener la tâche à bien, on peut mettre en œuvre d'autres éléments que les moyens linguistiques dont on dispose (faire appel à quelqu'un qui peut me traduire ce que je ne comprends pas).	<p>En situation d'apprentissage ou d'évaluation en classe de langue</p> <ul style="list-style-type: none">• On ne choisit pas la tâche que l'on va effectuer, c'est l'enseignant qui la choisit en fonction de ses objectifs.• On sait qu'on va être évalué sur la façon dont on effectue la tâche demandée.• On sait que l'enseignant attend de nous non seulement l'accomplissement de la tâche, mais également sa réalisation linguistique correcte.• Cependant, il n'y a aucun caractère « vital » : si on se trompe, on peut recommencer.• On peut toujours se faire aider, soit par l'enseignant, soit par un apprenant.
---	---

Les tests de langue à large diffusion présentent encore d'autres différences :

- Comme on ne sait jamais si on a commis une erreur, on ne ressent pas, par conséquent, le besoin de recommencer.
- On ne peut se faire aider ni par l'examineur ni par un ami.

Prenons l'exemple de la dictée qui constitue la première partie dans le TFS-4 et le TFS-8. Dans le TFS-4, les candidats doivent écrire un texte complet qui est lu 4 fois. Dans le TFS-8, c'est un texte lacunaire (avec 20 trous) à compléter, qui est lu 2 fois. Selon les critères de notation, on retranche 0,5 point pour chaque faute.

Quels que soient les domaines de la vie en société (personnel, public, professionnel ou éducationnel), la dictée prend en général la forme d'une prise de notes : dialogue téléphonique, discussion dans une réunion, traduction orale, discours d'un conférencier, discours du professeur en cours, etc.. Nous essaierons d'analyser ci-dessous quelles sont les principales différences entre la prise de notes et la dictée dans les tests en nous référant au tableau de C. Tagliante cité ci-dessus :

Prise de notes en situation réelle	Dictée en situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la plupart des cas, on prend des notes pour soi-même, on peut donc utiliser des abréviations ou même des codes qui ne sont reconnaissables que par soi-même. • On note les points essentiels. Les informations seront réorganisées ultérieurement par les utilisateurs. • On peut parfois demander à l'interlocuteur de répéter ou discuter avec un ou plusieurs des interlocuteurs. • Grâce aux enregistrements, un cours ou une conférence peut être réécouté autant de fois que nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • On prend en note la dictée pour la montrer à l'examineur. Les codes simplifiés ne sont pas acceptés. • Tous les détails (importants ou pas) comptent. On n'a pas besoin de tirer l'essentiel. • C'est une communication linéaire à sens unique, la discussion ou l'interaction n'existe pas. • Le nombre de lectures est fixé, personne n'a le droit de le changer.

Dans la vie quotidienne, la prise de notes est souvent une tâche accomplie par soi-même et pour soi-même, seul l'utilisateur est à même de connaître son niveau de compréhension et de production, il est par conséquent temps de confier aux apprenants le droit de s'auto-évaluer.

2.3. Stratégies et parcours

Les *Portfolios* accordent une grande importance aux « stratégies », « échanges et rencontres » ainsi qu'aux « voyages et séjours à l'étranger ».

Dans le *Portfolio* pour le collège, on distingue 2 sortes de stratégies : stratégies d'apprentissage et celles de communication. La partie « Mes manières d'apprendre les langues » aidera les apprenants à réfléchir à leur propre façon de travailler et à essayer de nouvelles méthodes. « Apprendre les langues, ce n'est pas seulement accumuler, toujours d'une même et seule manière, de nouvelles connaissances; c'est aussi diversifier les démarches pour mieux 'apprendre à apprendre' » (*Portfolio* pour

le collègue, 2004 :12). Quant aux stratégies de communication, elles apparaissent dans « Ma biographie langagière », on y trouve des descripteurs de stratégies pour tous les niveaux, par exemple :

A1 Parler avec quelqu'un : mes astuces

Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler.

C2 Mes stratégies à l'écrit

Je peux substituer à un mot qui m'échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte.

...

Les auteurs du *CECR* définissent ainsi les stratégies de communication : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis » (*CECR*, 2001 : 48).

Dans cette définition, on peut voir que les stratégies sont étroitement liées au parcours qui est constitué de multiples contacts, expériences, communications dans la vie réelle et tâches accomplies. C'est dans le parcours qu'on développe et évalue les stratégies. Le *CECR* propose pour chaque type de stratégie (production, réception, interaction, médiation) le processus suivant :

- Planification
- Exécution
- Évaluation
- Remédiation

On y voit un processus non linéaire mais circulaire. Chaque évaluation ou auto-correction prépare les acteurs aux prochains échanges. Avec la révolution numérique et la mondialisation croissante, le parcours ne se limite plus au déplacement physique, il inclut encore les pratiques sociales, les objets, les informations et les accueils. Par conséquent, les *Portfolios* proposent aux apprenants de noter leur parcours sous plusieurs formes dans « Mes contacts » qui comprennent par exemple :

- J'ai fait des voyages et des séjours dans d'autres pays (année et saison, pays et langues, [...], j'ai trouvé cela...) ;
- J'ai accueilli des personnes venant d'un autre pays ;
- Je possède des objets qui viennent de plusieurs cultures.

Les stratégies et parcours sont omniprésents dans les *Portfolios*, mais ils n'ont quasiment aucune place dans les consignes ou barèmes de correction du TFS-4/TFS-8. Ces aspects personnels et subjectifs doivent être valorisés dans l'évaluation car la langue elle-même est une structure qui informe l'identité de l'homme en tant que tel, la transmission d'information testée dans les certifications de langue ne constituant qu'une partie du rôle de la langue :

Alors que dans la didactique des langues traditionnelle l'apprenant est conçu comme le sujet d'un acte d'apprentissage et d'une compétence linguistique qui peuvent être évalués selon un processus standardisé, objectif et impersonnel, la transformation de l'apprenant en locuteur/acteur rend la relation entre l'individu et la langue plus réflexive : le locuteur/acteur agit sur la langue et la langue agit sur le locuteur/acteur. L'apprentissage d'une nouvelle langue devient un processus subjectif dans lequel les éléments personnels, individuels, sociaux, culturels et linguistiques de l'apprenant sont toujours en jeu et forment son apprentissage et ses actions. L'évaluation d'un tel apprenant ajoute à la détermination objective de ses connaissances une appréciation des aspects subjectifs de son usage de la langue et de sa réflexion sur cet usage. (Kern et Liddicoat, 2008 : 33)

« Objectif » ou « impersonnel » est depuis longtemps le synonyme de « scientifique », or la subjectivité est inévitable dans les tests, elle existe dans toutes les étapes que ce soit dans le choix des typologies d'items ou de documents, dans la formulation de questions et réponses ou même dans la notation². Il convient de reconnaître cette subjectivité des évaluateurs pour se rendre compte de la normalisation, neutralisation et simplification du sujet-apprenant dans la dite « évaluation objective ». Force est de constater que la réduction de l'apprenant à un chiffre recèle en elle-même une forte charge de violence.

En comparaison avec des tests à norme unique, les *Portfolios* reconnaissent et encouragent la mobilité individuelle ainsi que les échanges directs, cette reconnaissance aide à former des acteurs multidimensionnels et diversifiés dont la compétence linguistique n'est qu'une partie du savoir-faire.

Conclusion

L'auto-évaluation est non seulement un facteur de motivation ou de prise de conscience, elle constitue un complément incontournable de l'évaluation mutuelle à cause des contraintes des tests de langue : marginalisation de la fonction esthétique de la langue, des stratégies et du parcours de l'apprenant, contexte non authentique

d'utilisation de la langue... Il serait souhaitable que l'apprenant du FLE en Chine dispose d'un outil d'auto-évaluation tel que les *Portfolios européens des langues*.

La combinaison de l'évaluation par soi et par l'autre mènera à une co-évaluation dont l'objectif final est de co-construire les connaissances et l'identité de l'homme. Ce sera une reconnaissance nécessaire de l'intersubjectivité du sujet (apprenant), de l'objet (langue et culture) et de l'agent (enseignant et évaluateur).

Bibliographie

Cao, D.M., Wang, W.X. (Dir.) 2009. 曹德明, 王文新主编. *Quanguo gaodeng xuexiao fayuzhuanye sijikaoshi zhinan*, 全国高等学校法语专业四级考试指南. Shanghai : Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe. 上海: 上海外语教育出版社.

Cao, D.M., Wang, W.X. (Dir.) 2009. 曹德明, 王文新主编. *Quanguo gaodeng xuexiao fayuzhuanye bajikaoshi zhinan*, 全国高等学校法语专业八级考试指南. Shanghai : Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe. 上海: 上海外语教育出版社.

Chiss, J. L., Filliolet, J., Maingueneau, D. 1992. *Linguistique française : communication, syntaxe, poétique (Tome 2)*. Paris : Hachette Supérieure.

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

Conseil de l'Europe, 2004. *Portfolio européen des langues (collège)*. Paris : Didier.

Jakobson, R., 1963/2003. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

Kern, R., Liddicoat, A. J. 2008. Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur, In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

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

Tagliante, C., 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Weir, C.J., 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. London : Palgrave Macmillan Press.

Notes

1. Trois allumettes une à une allumées dans la nuit // La première pour voir ton visage tout entier // La seconde pour voir tes yeux // La dernière pour voir ta bouche // Et l'obscurité tout entière pour me rappeler tout cela // En te serrant dans mes bras.

2. C. Tagliante (2005 : 12-13) a analysé une dizaine de « critères parasites de la fidélité » parmi lesquels l'effet de fatigue, l'effet de contraste, l'effet « goutte d'eau », etc.