UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Ecole Doctorale
Fernand Braudel

Thèse de Doctorat
En **Didactique du Français**

Thèse de Doctorat
En **Sciences du Langage**

De l'étude de terrain (à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) à la scénarisation des évaluations d'un cours de FOU scientifique et technique, mis en ligne sur la plateforme Moodle 2.4 de l'U.V.T. conçu pour les étudiants de première année des cycles préparatoires.

Fatma FAKHFAKH

M. Bourguiba Ben REJEB (*Directeur de recherche*)

M. Guy ACHARD-BAYLE *(Directeur de recherche)*

M. Mokhtar SAHNOUN *(Président)*

Mme Dominique MACAIRE *(Présidente)*

Abdelmajid NACEUR *(Rapporteur)*

Mme Anne-Laure FOUCHER *(Rapporteure)*

2015 - 2016

DÉDICACE

À ceux que j'aime,

À ceux qui m'aiment,

Aux héros de mon histoire,

À la toile de ma vie que je peins,

À mon GRAND petit Pays,

À ma PETITE grande Famille,

(…)

À ma Mère & mon Père :

« *Ma thèse, elle est moi : la-voilà !* ».

AVANT PROPOS

« Emporte dans ta mémoire, pour le reste de ton existence, les choses positives qui ont surgi au milieu des difficultés.

Elles seront une preuve de tes capacités et te redonneront confiance devant tous les obstacles ».

Paulo COELHO

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue et encouragée de loin ou de près, afin d'achever mon travail de recherche. Tous les mots sincères de reconnaissance qui sont inscrits dans la langue ne peuvent ni se transformer ensemble à la fois en langage, ni me suffisent pour exprimer mon éternelle gratitude.

Je remercie cordialement mes directeurs de recherche, Messieurs les Professeurs **Bourguiba BEN REJEB** et **Guy ACHARD-BAYLE** qui m'ont accompagnée, dirigée et conseillée au cours de mes années d'études doctorales. Je tiens à leur exprimer ma profonde gratitude pour l'effort scientifique, les remarques pertinentes et les conseils efficaces qu'ils m'ont accordés. Je les remercie pour tout le temps assuré à la direction de cette thèse. Je reste toujours leur apprentie et je suis honorée de la confiance académique que j'avais vivement reçue et sentie tout au long de ma recherche. Que ce travail soit l'aboutissement d'une réflexion scientifique qui célèbre leur érudition pédagogique, didactique et académique de laquelle j'avais beaucoup appris !

Mes sincères remerciements s'adressent de même, à Messieurs les membres du Jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail. Cela me fait énormément plaisir que mon travail ait réussi à attirer leur attention et à susciter leur esprit critique.

Je remercie également et chaleureusement, Messieurs les Professeurs, directeurs des deux universités en coopération, **Jilani LAMLOUMI & Pierre MUTZENHARDT** qui ont accepté de signer la convention de cotutelle entre l'*Université Virtuelle de Tunis* et l'*Université de Lorraine* et fait de leur mieux pour me faciliter les conditions de la recherche dans les deux établissements.

Je remercie vivement Monsieur **Bassem JAMMOUSSI** directeur de l'**ISEFCT** (*Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis*), Monsieur **Abdelmadjid NACEUR** directeur de l'école doctorale **DISEMEF** (*Didactiques, Sciences de l'Enseignement, Métiers de l'Education et de la Formation*) et Madame **Françoise LARTILLOT** directrice de l'école doctorale **Fernand-BRAUDEL** pour toutes les aides pédagogiques et administratives qu'ils m'ont accordées.

Mes remerciements vont également, à Messieurs les Professeurs **Mustapha TRABELSI, Fathi REKIK Mounir TRIKI, Abdallah BAHLOUL, Noureddine FELLAH** et **Mohamed BAHLOUL.** J'avoue que leur soutien pédagogique et scientifique m'a permis d'avancer dans mon travail de recherche. Je leur dois beaucoup.

Mes remerciements s'adressent pareillement aux professeurs, collègues, docteurs, doctorants et enseignants, membres du **CREM** (*Centre de Recherche sur les Médiations)*. Ainsi, je remercie tous les membres de l'équipe linguistique **PRAXITEXTE** (*Langue, Texte, Discours et Médiations)*, dirigée par Messieurs **Guy ACHARD-BAYLE** et **Driss ABLALI**.

Tous mes remerciements cordiaux sont dédiés à Madame **Fatma ABID KAMMOUN**, Maître-assistante à l'*Institut Supérieur des Langues de Tunis* (Université de Carthage) qui m'a accompagnée pédagogiquement au cours des années de recherche en tant que l'une des concepteurs de mon corpus (le dispositif pédagogique de FOU scientifique et technique mis en ligne) et la conceptrice du *Référentiel de Compétences de français scientifique et technique*.

Je ne dois nullement oublier de remercier les collègues qui ont pris part activement à l'enrichissement de la documentation de ma thèse : Messieurs **Hedi MEGDICH** et **Mohamed NJEH**, ainsi que Mesdames **Faten M'SAKNI, Nadia ABID, Fathia DAOUES** et **Saloua KAMMOUN**.

Je remercie infiniment tout le personnel enseignant, les collègues, les techniciens et les administrateurs ayant largement contribué à l'avancement de ma thèse. Je citerai notamment :

- Le personnel de l'ENT (Environnement Numérique du Travail) rattachés à l'U.V.T. (*Université Virtuelle de Tunis*) ;
- Les administrateurs de la plateforme Moodle de l'U.V.T. qui m'ont donné accès au cours de FOU scientifique et technique mis en ligne ;
- Le personnel du service de troisième cycle de *l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue* (Tunis) et de l'*Université de Lorraine* (Campus Metz) ;
- Les enseignants du module de français à la *Faculté des Sciences de Sfax* (F.S.S.) qui ont accepté avec plaisir de m'aider pour accomplir mon étude de

terrain dans les meilleures conditions : Mesdames **Sophia BEZINE, Hana KAMMOUN** et **Olfa KOLSI** et Messieurs **Nabil BOUCHIHIMA** et **Fakher MNIF** ;

- Messieurs le Directeur **Ali BEN MOUSSA** et le Directeur des Etudes **Said ABID** de *l'Institut Préparatoires aux Etudes d'Ingénieurs de Sfax* (I.P.E.I.S.), ainsi que tous les enseignants de cette institution universitaire qui m'ont accueillie et permis d'effectuer des entretiens, des enquêtes, un test de niveau d'entrée et une épreuve DELF B1 Tout Public (simulation) aux étudiants de première année : Mesdames **Sourour ECHAOUI**, **Mariem AYOUB**, **Nada KETAT**, **Salma CHWAIAKH** et **Najiba FOURATI** et Monsieur **Slim FAKHFAKH**.

Ce travail n'aurait pas eu la chance de voir le jour sans le soutien assidu de ma mère et de mon père. Tous les mots d'amour ne me suffisent pour les remercier : je les adore.

RÉSUMÉ

Pour peu que nous admettions les nouvelles recherches en didactique à l'université (Français sur Objectifs Universitaires et Enseignement à Distance) et les réformes pédagogiques visant le développement des niveaux des étudiants en langue française dans et hors des départements de français (Projet de Rénovation du Français et en Français dans l'Enseignement Supérieur), le français scientifique et technique dans les départements des cycles préparatoires serait susceptible de représenter un champ d'étude intéressant. Les étudiants de première année ont besoin de déterminer leurs objectifs universitaires en français pour définir le contenu des programmes d'apprentissage et des évaluations. En nous nous appuyant sur le *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* (inspiré des principes du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) et sur le *cours de français scientifique et technique* mis en ligne sur la plateforme MOODLE 2.4 de l'Université Virtuelle de Tunis, notre projet consiste à concevoir des modèles des évaluations des apprentissages adaptés à notre contexte. Nous tenterons de mettre en évidence que ni la conception du cours en ligne ni celle du référentiel n'étaient l'objet d'une étude de terrain précédant leur mise en place. Donc, il est évident que nous ne pouvons pas concevoir un modèle d'évaluation des apprentissages sans réviser le contenu de nos corpus et sans détecter le niveau d'entrée et les besoins langagiers authentiques des étudiants. Le travail de terrain va appuyer l'urgence de recourir à la question de la « *référentialisation* » des apprentissages et des évaluations. Ainsi, la référentialisation s'avère nécessaire pour déceler la situation de l'apprentissage-évaluation du français en ligne en Tunisie. Les enquêtes ayant lieu en 2014 à l'*Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Sfax (I.P.E.I.S.)* et à la *Faculté des Sciences de Sfax (F.S.S.)* avec les étudiants des quatre filières, les enseignants du module de français et les enseignants des matières enseignées en première année, nous ont amenée à penser à la *contextualisation* du portfolio d'apprentissage et du modèle de certification linguistique (Diplôme d'Etude en Langue Française du niveau B1) auquel nous empruntons la conception des évaluations sommatives. Ces deux supports pédagogiques d'évaluation hybrides et harmonisés avec les programmes conçus et les résultats des statistiques obtenus, seront présentés en versions numérique et sur papier, à la fin de ce travail de recherche. Les évaluateurs du module de français seront à même de penser à passer les évaluations des compréhensions orale et écrite en mode en ligne et des expressions écrite et orale en mode présentiel.

MOTS CLES

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.) (CECRL) - Evaluation - Français sur Objectifs Universitaires (FOU) - Portfolio - Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique (R.C.F.S.T.) - Tâche.

ABSTRACT

At the close of the new researches in didactics at university (French on university objectives and Remote Teaching) and educational reforms targeting the development of learners' level in French inside and outside French departments (Project of updating of French and in French in higher education),scientific and technical French in departments of preliminary courses is an interesting field of study. First-year students-those who passed the baccalaureate- need to know about their university aims in French so as to target the content of apprenticeship programmes and evaluation. Further to a conception of a system of reference of abilities of scientific and technical French (inspired from the principles of *Common European Framework of Reference for Languages*) and an online lesson of scientific and technical French on MOODLE 2.4 of Tunis Virtual University, we undertake in this thesis to design the models of apprenticeship assessments appropriate to our context. We will high light that neither the conception of online lessons nor that of the system of reference was the object of a field study preceding their implementation. Therefore, it is obvious that we cannot conceive a model of apprenticeship evaluation without revisiting the content of our corpus and detecting the entry level and the students' authentic language needs.

While the question of apprenticeship evaluation remains a controversial issue, every field work is said to be of paramount importance as regards the authenticity of the findings and the didactic steps to decide upon. Field work will shed light on the urgent need to resort to the question of « referentialization » of apprenticeship, which makes it so pivotal to detect the situation of apprenticeship-evaluation of online French in Tunisia. The 2014 investigations in *Preparatory Institute for engineering Studies* de Sfax and *Faculty of Sciences of Sfax* (with students of the four branches, French module instructors and the first-year subjects 'instructors) have led us to envisage the idea of the contextualization of apprenticeship *portfolio* and a model of linguistic certification (*Study Diploma in French Language of B1 level*) from which we get the conception of brief /summary assessments. These two educational evaluation stands which are hybrid and tuned with the conceived syllabi and obtained results will be presented in a software and a hardware versions at the end of this work. The examiners are invited to pass on online mode the assessments of oral and written comprehension ,and to pass oral and written expression in presence.

KEYWORDS

Common European Framework of Reference for Languages - Evaluation - French for specific purpose - French for specific purpose of Reference - Portfolio - tasks .

تلخيص

استن ن افت ذف ت فال ت ف ت ف ج ت ن ل خ ال ت ع ف ال ن ي ت ف ات ف ذ ال ل، ج ت ف ط ت ف ج ت، ف ل ت ف ال ت ا ي ف ف ال ع ظ ف ال ح ق ق أ ف ل ف ت ف ي ف ا ج، ج ي ف ل ي ت ف ذ ت ف ل ا ل ن ي ف ت ف ت ب د ف ت ف و ا ت ن ن ف ي أ ت، ف ن ل ف ا ت ، ف ا ل ي ن ا غ ع ي ق ت ا ل د م ق ت ا ف ل ن ف ت ت ع ي ف ج ت ن ع، ا ف س ل ف ت ت ا ف ي ت ف ذ ج ت، ف ل ا ت ا ف ا ل ت ا ي ا ف ت ا ل ت ف ا ت ت ف ال ت ف ت ا ل ن خ ص ص ر ف ل و ، ر ج ف) ج ف ب ي ف ج ش و ف ع ت ل ي ف ال ت ي ط ل ف د ف ال ا د ذ ف ف ي ا ل ن ي ف ف ا ل ت ف ل ي، س ت ي ن ف ل ف أ ف ل ف ل ا ل ا ي ف ل ف ع ف ل ف ل ف ب ي ت ف ل و ت ق ي ت ف ل ت ن ا و ف ي ت ف ذ أ ت ف ل ا ت ف ل ال ح ت ي ي ف ت ف ج ت، ي ح ف ف ي ن ع ج ب ف ي ت ف ل ح ت ف و ي ت ف ن ح ي ت ق ت ف ل ت ب ي ف ل و ي، ف ت ف أ ي ف ت ا ف ا ل ت د ع ا ف ا ل ت ل س ر ف ي ت، ج ع ن ف ي ذ ف ق ا ت ن ف ا ل ل، ج ت ا ف ت ل ت ا ف ا ل ت ا ي ا ف ت ت ع ا ف ل ح ق ت ف ف أ ي ن د ن ف ا ل ل ت ي ف أ و ف ت ح ت ف ت ع خ د ن ف ف أ ف ج ي ف ا ج ي ي ف ا ل ف ل ي ن ف ي ا ف ف ي ا ف ا ل ق ي ن ا

ي ف ف ا ل ا ، ر ف ا ل ب ن ل ت ت ع ي ف ل أ س ي ح ف ت ن و ف أ ل ت ف ب ت س ف) ج خ ف ا ل ت ، م ا ف ي ت ف ذ ا ل ا ي ف ل ا ف ي ف ا ل ق ي ف ل – و ف ع خ ف ج د ن ف ف) أ ف ج ن ع س ف خ ف ت ، ف ا ل ج ت ف ا و ر ت ف ذ ا ل ا ش ن ف ف ت ، ف و ي ن ف ت ، ف ي ي ل س ف ة ر و ف ي ف ا ل ا ي ف ا ل ا ف ي ف ا ل ق ي ف ا ل ع ا ر ف ت ي ت ف ذ ا ل ت ف م ا ت ي ن ا ت ف) ج ع ف ت ف 214 ف ل ف ل، ج ا ف ا ل ن ع ا ي ف ا ل ت ي ن ا ي ا ط ف

ا س ن أ ف د ي ف ذ ا ل ص ع ي ف ل س ا ف ت ف ج د ت ف ي ف ت ي ا ل ت ف أ و ن ت ف ا ل ت ذ ف ب ت ق ا ف ل ن ف ف ك ي ف ت ق ي ف ت ف ل ب ت، ر ا ا ف ع ا ي ا ق ت ل ق، ج ا ف ا ل ا ل ت ذ ف ن ا ل خ ف ج ت ف ب ت ي ف ق ل ب ت ف ت ا ف ا ت، س ر ف ت ت ا ل ت ف ي ت ذ ف ت ن ا ت ف ت ل س ر ف ا ل ا ل ف ي ف ا ل ر س ف ا ت ي ن ا ف ن ا ل ر س ف ا ل ج ت ذ ا ل ي ث ف ج ع ف ح ف ج ي ن ا ا ف ي ب ف ا ت ت ذ ف و ت ش ت ف د ف ف ي ف ت ت ع ف أ ت ع ف ا ل ي ف ت ي ف ا ل ن ب، ف ف ج ت ف ا ت ف ج ي ف ا ل ت ب ت ف ج ا ج ي ف ج ن و ا ف د ف و ا ل ش ر ف ف ا ل ن ف ا ل، س ف ت ح ي ف ا ل ح ، ي، ف ا ل ع ي ف ا ل ا ل ح ق ف ا ل ف ب ا ط ف

ا ق ف أ ح ف ج د ا ل ا ف ت ي ف ا ل ن ب، ف ش ا ي ف ي ف ا ل ا ف ا ت ف ت ف ت ف ا ل ص ت ف ا ل ف ا ا ت، ف ا ي ت ف ب ت ف ج ي ن ا ا ف ت ف ع ب ت ف ج ت ف ي ت ف ت ف ت ع م أ ت ا ف ا ل ا ل ت ب ي ف ا ل ن ع ج ي ف ا ل ي ت ف و ا ل ت ي ف و ا ل ق ن ف ي ي ف ا ل ق ن ت ت ا ل ف و ر ي ف ع ف ا ل ف ا ل ي ن ا ا ف ف ب ت ف ي ف ت ف ج ت ف ا ل) ج ي ي ف ا ل ن ر ب، ف ا ل ت، ر ا ف ا ل ن ت ف ر ت ف و ر ي ا ف ف ا ك ن ش ف ف ف و ي ا ا ل ن ى ه ا ل ي ي ذ ف ف ا ف ا ل ا د ي ا ف ي ذ ف ت ع ا س ا ف ف

ى ف ا ل ن ي ي ق ، ف ا ل ت ف ذ أ ج ى د ت ف ف ت ج ف ا ل ت ف س ت ف ف ا ل 2014 ش ت ت ف ت ف ف ا ل ت ف ا ل ن ي ي ا ف ف ن ر ا س ت ، ف ا ل ن س ي ف ا ص ف س ك ف ي ف ا ا ف ع ص ، س ف ا و ا ق ف ف ج ا ب ا ف ا ل ا خ ص ص ، ف ا ر ت ف و ت ا أ س ت ت ق ف ت ف ا ل ا ي ف ف و أ ت ت ف ا ل ا ت ع ا ل ا ت ف ت ن ح س ف ت ف ا ل ت ف ف ا ل ا ت س ف ا ل ت ف ت ي ت ، ف ت ت ف ظ ي ت ف ع ف ا ل ن ي ت ف ت ف ت ت ص ي ف ف أ ا ع ي ف ج ف ر ت ا ف ف و أ ا ع ي ف ت ب ت ا ل ذ ا ذ ف) ف ت ع ف ر ا ل ا ن ت ا ف ف ، ت ا ف ا ل ت ا ي ا ف ا ل ت ع ي ف ا ف ت ي ف ا ل ن ب، د ف ج ج ي ي ف ا ف

و س د ف ي ذ ف ف ت ا ل ب ح ف ى ف ا ا ع ي ج ذ ف ا ل ي ن ا غ ع ي ج ي ف س ى ق ن ف ي ر ي ا ف و ر ي ا ا ف

ال ك ا ل ت م ا ل ر ئ ي س ي ة

ف ا ، ف ا و ر و ذ ف ا ل ج ذ ف ا ل ي ق ف ا ل ي ن ف ف ا ن ا ف ف ا ك ، ت ي ا ف ا ل د ا ي ا ف ف ا ل ع د ف ف ج ح ر ف ا ت ف ن ا

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Niveaux de références d'entrée et de sortie à chaque année d'étude pour les apprenants ingénieurs, selon le Référentiel tunisien de français scientifique et technique (Kammoun, (F.), 2010, p.4). 50

Tableau 2 : Les différentes doctrines et notions sur lesquelles s'appuient les concepteurs du C.E.C.R. afin de réaliser les Echelles de compétences (Conseil de l'Europe, 2000, p.p. 39 et 81). 64

Tableau 3 : La définition des notions de compétence et de performance à partir de quatre domaines de recherches : la linguistique, la didactique, la psychologie et la sociologie selon Hoste ((B.), 2004). 78

Tableau 4 : Grilles d'élaboration des objectifs d'apprentissage d'un cours de FOU pour les ingénieurs tunisiens, que prépare le concepteur, selon Denis Lehmann. 90

Tableau 5 : Les milieux institutionnels tunisiens d'enseignement préparatoire scientifique et technique du premier cycle utilisant le Français de Spécialité. 100

Tableau 6 : Tableau montrant la répartition des U.E. (Charges horaires et coefficients) pour les quatre spécialités de première année d'études préparatoires à l'I.P.E.I.S. 106

Tableau 7: Ensemble des différents types d'évaluation que distingue le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ((C.E.C.R., 2000, p.p. 139-144) et (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.p.105-107)). 170

Tableau 8 : Typologie des questions auxquelles doit répondre l'évaluateur avant de concevoir l'évaluation pour savoir sur quoi l'évaluation devrait être centrée, (Vetcheff, (C.) et Hilton, (S.), 2003, p.p.7-8). 197

Tableau 9 : Etude comparative entre les tâches de l'évaluateur et du concepteur des évaluations des apprentissages. 202

Tableau 10 : Profil d'entrée et de sortie de l'apprenant de L.1 des écoles préparatoires selon RCFST (Kammoun, (F.), 2010, p.6). 208

Tableau 11: Epreuve DELF B1-B2 du C.E.C.R. 250

Tableau 12 : Description détaillée des notes obtenues par les quatre candidats de la filière de MP 16 de l'I.P.E.I.S. à chaque grille d'évaluation d'expression orale de l'épreuve de simulation du DELF B1 Tout Public. 257

Tableau 13 : Grille d'évaluation de l'épreuve de l'essai conçues et notes obtenues par les 4 candidats de la filière MP 16 de l'I.P.E.I.S. à l'épreuve d'expression écrite du DELF B1 262

Tableau 14 : Grille d'évaluation de la compréhension orale selon la conceptrice du RCFST. 264

Tableau 15 : Objectifs universitaires trimestriels transcrits dans les fiches descriptives des leçons du cours de FOU. 285

Tableau 16: Lexique spécialisé trimestriel scientifique et technique inspiré des modules d'apprentissages fondamentaux de première année des écoles préparatoires tunisiennes. 303

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Distinction entre deux modèles d'apprentissage du FOS et leur opposition au modèle d'apprentissage classique du FLE. 27

Figure 2: Comparaison entre la démarche didactique en FOU et en FOS (Hafez, (S.), 2010). 29

Figure 3: Les onze domaines de spécialité dans l'apprentissage du FOU. 31

Figure 4: Les ressources matérielles et pédagogiques d'un CRAF. 40

Figure 5 : Document didactique associé à la rubrique « Mon Dossier » du portfolio proposé par la conceptrice du Référentiel de compétences de français scientifique et technique, intitulé « Fiche ». 55

Figure 6: Les approches sur lesquelles s'appuient les fondateurs du C.R.C.R. (Bagnoli, (P.) et al., 2010, p.2.) 65

Figure 7: Le processus de l'accomplissement d'une tâche selon l'approche Actionnelle pour un auto-apprentissage de langue. 74

Figure 8: Le logiciel numérique d'exercices multimédia et hypermédia Hot Potaetos et ses cinq sous-générateurs des modèles d'exercices. 113

Figure 9: Modalités d'accompagnement du cours de FOU mis en ligne (inspiré du document du CRAPEL : *Le dispositif french online : Apprentissage collaboratif et accompagnement à distance*). 148

Figure 10: Complémentarité entre l'évaluation Formative et l'évaluation Sommative dans le contexte d'un apprentissage en ligne, (Allal, (L.), p. 14, 1999). 229

Figure 11: Classification des tâches du cours de FOU selon le domaine des savoirs des apprenants. 241

Figure 12: Typologie des certifications linguistiques du C.I.E.P. 248

Figure 13: Exemple d'une « *carte de compétences* » d'intégration - évaluation en FOU (objectifs universitaires d'un Cours Magistral) selon (Mangiante (J.M.) et Parpette, (C.), 2011, p.214). 268

Figure 14: Carte de compétences globale de conception des trois évaluations sommatives contextualisées (inspirée du modèle de Mangiante (J-M.) et Parpette (C.), p.p.214, 2011). 283

Figure 15: Cartes de compétences de conception des évaluations contextualisées et trimestrielles du cours de FOU (Modèle de Mangiante (J-M.) et Parpette, (C.), 2011, p.214). 290

Figure 16 : Deux premières pages du Portfolio conçu. 302

LISTE DES IMAGES IMPRIMÉES

Images imprimées 1, 2 et 3 : Répartitions des objectifs universitaires et des leçons du cours de FOU dans les trois programmes d'apprentissage des trois trimestres. 115

Image imprimée 4 : Exemple de page de la rubrique *Point Langue* extraite de la leçon « Résumé d'un document sonore » du programme du troisième trimestre. 128

Image imprimée 5 : La rubrique « *Pour aller plus loin* » de la leçon Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement. 129

Image imprimée 6 : Page de l'activité Amorce de la leçon « Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement » 130

Images imprimées 7, 8, 9 et 10 : « Rendre compte d'un document sonore : une conférence » (troisième trimestre). 135

Images imprimées 11 et 12 : (Activité 1) : Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé. 139

Image imprimée 13: Activité de production écrite à corriger en présentiel de la leçon « *Résumer un compte-rendu d'un stage* ». 141

Images imprimées 14 et 15 : 2e leçon du trimestre premier « *Présenter se Présenter, Expression orale en mode hybride* ». 144

Image imprimée 16 : Première page du précis grammatical 151

Image imprimée 17 : Deux premiers paragraphes des recommandations aux enseignants-tuteurs du cours de FOU. 152

Images imprimées 18, 19 et 20 : Premières pages des trois fiches descriptives des trois trimestres du cours de FOU en ligne. 157

Image imprimée 21 : Exemple d'une situation d'apprentissage de répétition mentionnée dans la leçon « *Résumer un document court : Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé* ». 187

Image imprimée 22 : Exemple de stratégie de génération : Tâche d'expression écrite de la leçon « *Raisonner scientifiquement* ». 189

Images imprimées 23, 24 et 25 : Leçon 1 (trimestre 1) : Se présenter / présenter une personne (Six documents authentiques supports pour le développement des compréhensions orale et écrites au premier trimestre). 236

Images imprimées 26, 27 et 28 : Plan général de la première leçon du cours de FOU mis en ligne. 238

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des activités langagières de compréhension et de production orales et écrites en classe de FOU tunisienne au cours des trois années de mise en place de l'expérience selon Kammoun ((S.), 2014, p.71) et Cembalo ((M.S.),1990, p.114) et Qotb,((H.), 2008, p.216) 46

Graphique 2 : Effectifs des étudiants pour chaque note obtenue dans le CNEEI (I.P.E.I.S. - session 2013). 175

Graphique 3 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. pour la Q.1. du .T.1. 183

Graphique 4 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. pour la Q.2. du T.1. 183

Graphique 5 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. à la Q.3. du T.1. 184

Graphique 6 : Inventaire des réponses des étudiants à l'autoévaluation entre le niveau A1+ et A2+ du C.E.C.R. (7 groupes de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) 213

Graphique 7 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de la Compréhension orale pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.I.E.S. et la F.S.S.) 215

Graphique 8 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de la Compréhension Ecrite pour 7 groupes d'étudiants (Evaluationprédictive à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) 216

Graphique 9 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de l'Expression Ecrite pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) 217

Graphique 10 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de l'Expression Orale pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) 218

Graphique 11 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Compréhension Orale de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S. 220

Graphique 12 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Structures de la Langue de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S. 221

Graphique 13 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Compréhension Ecrite de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S. 222

Graphique 14 : Statistiques des avis des enseignants de français et des étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. sur l'usage du Portfolio au cours de l'apprentissage. 227

Graphique 15: Statistiques des résultats des réponses des étudiants de l'.I.P.E.I.S. et la F.S.S. à la question 2 du thème 3 : « Souhaitez-vous passer 4 épreuves indépendantes à la fin du trimestre (expressions écrite et orale et compréhensions écrite et orale) et obtenir 4 notes ? » de l'étude de terrain 2. 254

Graphique 16 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite (C.E.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants) 271

Graphique 17 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite (C.E.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants).....272

Graphique 18 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale (C.O.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants.....273

Graphique 19 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale (C.O.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants).....274

Graphique 20 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite (E.E.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants).....276

Graphique 21 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite (E.E.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants).....276

Graphique 22 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale (E.O.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants).....279

Graphique 23 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale (E.O.) à la F.S.S.....280

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A.C.	: Assistant Contractuel
BAL	: Bureau de l'Action Linguistique
B.E.L.C.	: Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation à l'étranger
C.	: Cours
CRAPEL	: Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue
C.E.C.R.	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
C.I.E.P.	: Centre International d'Etudes Pédagogiques
CNEEI / C.N.E.E.I.	: Concours National d'entrée aux Ecoles d'Etudes d'Ingénieur
C.E.	: Compréhension Orale
C.O.	: Compréhension Ecrite
C.R.	: Centre de Ressources
CRAF	: Centre de Ressources et d'Auto-formation
C2ie	: Certificat Informatique et Internet
DELF	: Diplôme d'Etude en Langue Française
DALF	: Diplôme Approfondi en Langue Française
E.E.	: Expression-Ecrite
E.O.	: Expression Orale
ENET	: Ecole Nationale de l'Enseignement Technique
ENIT	: Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis
ENT	: Environnement Numérique du Travail
E.C.V.	: Enseignant Chercheur Vacataire
FLE	: Français Langue Etrangère
FLS	: Français Langue Seconde
FLSE	: Français Langue Seconde d'Enseignement
FLM	: Français Langue Maternelle
FG	: Français Général
FOAD	: Formation Ouverte A Distance
FOU	: Français sur Objectif(s) Universitaire(s)
FOS	: Français sur Objectif(s) Spécifique(s)

F.S.S.	: Faculté des Sciences de Sfax
FST	: Français scientifique et technique
IFC	: Institut Français de Coopération
IFT	: Institut Français de Tunisie
I.O.	: Interaction Orale
I.P.E.I.S.	: Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieur de Sfax
ISEFCT	: Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis
ISET	: Institut Supérieur d'Eudes Technologiques
ISCT	: Institut Supérieur de Commerce de Tunis
ISGI	: Institut Supérieur de Gestion Industrielle
LMD	: Licence-Mastère-Doctorat
MDF	: Maison de France à Sfax
MESRES	: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et des Technologies de l'Information et de la Communication
MP	: Math - Physique
L1	: Langue maternelle
L2	: Langue seconde
L.1	: Première année de la Licence
L.2	: Deuxième année de la Licence
L.3	: Troisième année de la Licence
PB	: Physique - Biologie
PC	: Physique - Chimie
PES	: Professeur de l'Enseignement Secondaire
P.P.C.	: Prise de Parole en Continu
PREFSET	: Projet de Rénovation de l'Enseignement du Français dans le Système Educatif Tunisien
PREFSUP	: Projet de Rénovation en Français et du Français dans l'Enseignement Supérieur
PT	: Physique - Technologie
Pt(s)	: point(s)
Q.	: Pour évoquer le numéro de question du questionnaire (Q.1. correspond à Question numéro 1, ainsi de suite).
RCFST / R.C.F.S.T.	: Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique

TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education
TD	: Travaux Dirigés
TP	: Travaux Pratiques
T.	: Thème du questionnaire : T.1. correspond au Thème 1 traité dans le questionnaire ou l'enquête, T.2. correspond au Thème 2 du questionnaire ou de l'enquête, etc.
U.E.	: Unité d'Enseignement
U.V.T.	: Université Virtuelle de Tunis

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Préliminaires 2

2. Contextualisation 3

3. Problématique 5

4. Corpus 7

5. Méthodologie 8

7. Contraintes 10

8. Motivations et objectifs 12

9. Planification 13

PREMIER CHAPITRE: Vers un Français sur Objectifs Universitaires *scientifique et technique* en contexte *tunisien* : Mise en place du PREFSUP 14

Introduction 15

1. Le français : de la société à l'université 16

1.1. La langue française : Quel héritage (socio-)linguistique postcolonial ? 16

1.2. Le français dans le système éducatif tunisien 17

2. Mise en situation du statut général du français dans l'enseignement supérieur 20

3. Mise en contexte historique du Français scientifique et technique : quel français pour un public spécialisé ? 21

4. Liens terminologiques entre FS, FOS et FOU 23

5. Constat : une baisse de niveau en langue française remarquée dans les institutions universitaires et les facultés en Tunisie (Rapport d'expertise du CIEP en 2004) 33

6. PREFSUP : Une solution pour remédier à la situation de baisse de niveau 34

6.1. Principes du projet de coopération 34

6.2. Composantes et publics visés par la réforme PREFSUP : vers un FOU tunisien 36

6.3. PREFSUP pour les filières de spécialité 38

6.3.1. PREFSUP et l'instauration des CRAF 38

6.3.2. PREFSUP et le module optionnel de « Perfectionnement Linguistique » pour les étudiants de licence fondamentale des filières de spécialité 40

6.4. PREFSUP et la question de la référentialisation des apprentissages : La conception du Référentiel de langue pour les années L.1, L.2 et L.3 (filières de spécialité) inspirée des principes du C.E.C.R. 41

6.5. PREFSUP dans et pour les filières scientifiques et techniques tunisiennes ... 42

6.5.1. Mise en contexte de la parution du FOU tunisien en contexte scientifique et technique ... 42

6.5.2. La situation de la baisse de niveau du français et PREFSUP pour les étudiants des filières scientifiques et techniques ... 48

6.6. Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique : vers un support pédagogique de conceptualisation des cours de FOU dans les écoles d'ingénieurs, les facultés des sciences, les instituts supérieurs des études technologiques et les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs en Tunisie ... 49

6.6.1. Les finalités de la création du Référentiel Tunisien de Français Scientifique et Technique ... 49

6.6.2. Contenu et progression de conception du Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique (RCFST) des cinq ans d'études d'ingénieur ... 50

6.6.2.1. Description générale ... 50

6.6.2.2. Première partie du portfolio : « Biographie langagière » ... 53

6.6.2.3. Le Dossier comme une auto-compréhension du processus d'apprentissage dans le portfolio ... 54

6.6.2.4. Vers une lecture critique du RCFST ... 56

Conclusion ... 59

DEUXIEME CHAPITRE : Principes pédagogiques du PREFSUP : Mise au point des approches retenues par le C.E.C.R. et le CRAPEL ... 60

Introduction ... 61

1. Ancrage historique de la parution du C.E.C.R. ... 62

2. C.E.C.R. : de la notion de référentialisation aux finalités du référentiel ... 63

3. Les Niveaux Communs de Référence des Compétences Communicatives et langagières du Cadre ... 66

4. Autonomie ou autodirection de l'apprenant selon le C.E.C.R. et les Crapéliens ? ... 68

4.1. Définition ... 68

4.2. Favoriser l'Action dans l'apprentissage ... 70

4.3. Rapports existants entre approches Actionnelle et Systémique ... 71

4.4. L'approche Actionnelle : Quels principes ? ... 71

4.4.1. De la tâche à l'action ... 72

4.4.2. La tâche et la conception du scénario pédagogique ... 73

5. Compétences définies par les réalisateurs du C.E.C.R. (2000) ... 75

5.1. Une définition *multidimensionnelle* de la Compétence ... 75

5.2. La performance e(s)t la manifestation de la compétence 76

5.3. Les compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) selon le référentiel européen 79

5.4. Les activités langagières 81

5.5. Les compétences communicatives 83

Conclusion 85

TROISIEME CHAPITRE : Problématisation de l'évaluation à partir de deux corpus: l'Etat des lieux à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. et le dispositif pédagogique de FOU en ligne 86

Introduction 87

1. Contraintes : Démarche FOU et institutions tunisiennes du premier et deuxième cycle d'ingénieurs 88

1.1. Liminaires 88

1.2. La phase de l'analyse des besoins : existe-t-elle ? 88

1.3. Quels critères de fixation des objectifs ? 92

1.4. De l' (in-)existence d'une collecte des données et d'un recours aux documents authentiques 94

1.5. Vers l'(im-) possibilité d'une conception *perfectionniste* d'un cours de FOU94

1.6. Y a-t-il recours aux supports authentiques ? 94

1.7. Des outils et des conditions peu favorables, pour les concepteurs des cours de FOU 95

1.8. Des apprenants de FOU *sous-estimés* 97

2. Etat des lieux : La langue française dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiennes 98

2.1. Présentation du contexte institutionnel 98

2.2. Que comprend l'Etat des lieux à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. ? Quels thèmes étudiés et quels publics visés ? 101

2.2.1. Contenu 102

2.2.2. Publics 102

2.2.3. Thèmes des enquêtes 103

2.3. Etat des lieux : quelle langue de spécialité à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année) ? 104

2.4. Programmes d'apprentissage pour le module de français à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année) 107

2.5. Evaluation du module de français à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année) 109

3. Description de la conception globale du dispositif pédagogique d'apprentissage du FOU en ligne 110

3.1. Qu'est-ce qu'un dispositif pédagogique ? 110

3.2. Présentation de la spécificité technique et pédagogique du logiciel « *Hot Potaetos* » par lequel sont conçues les tâches du cours 112

3.3. Présentation du dispositif de cours de FOU conçu et mis en ligne 113

3.4. Démarche de conception et contenu du programme d'apprentissage 118

3.4.1. Programme d'apprentissage du premier trimestre 118

3.4.2. Programme d'apprentissage du second trimestre 120

3.4.3. Programme d'apprentissage du troisième trimestre 122

4. La scénarisation pédagogique du cours de FOU 125

4.1. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique ? 125

4.2. Comment valider les scénarii pédagogiques conçus pour un cours selon l'U.V.T. ? 125

4.3. Exemples de scénarii pédagogiques de FOU scientifique et technique conçus 127

4.3.1. Exemple d'un scénario proposé pour la rubrique « *Point Langue* » ... 127

4.3.2. Exemple de scénario pédagogique conçu dans la rubrique « *Pour aller plus loin* » 129

3.3.3. Exemple d'une tâche d'apprentissage scénarisée dans le cadre de la rubrique « *Amorce* » 130

4.4. Des compétences langagières : Définitions et exemples de scénarii d'apprentissage conçus 131

4.4.1. Scénarisation pédagogique pour la compréhension orale 131

4.4.1.1. Quelle définition de la compréhension orale ? 131

4.4.1.2. Un exemple de scénario pédagogique en ligne conçu pour le développement de la compréhension orale 131

4.4.2. Scénarisation pédagogique pour la compréhension écrite 136

4.4.2.1. Quelle définition de la compréhension écrite ? 136

4.4.2.2. Un exemple de scénario pédagogique en ligne conçu pour le développement de la compréhension écrite 137

4.4.3. Scénarisation pédagogique pour le mode présentiel 140

4.4.4. La scénarisation de tâche langagière d'expression-orale 143

4.4.4.1. Comment définir l'expression orale ? 143

4.4.4.2. Un exemple de scénarisation de tâche langagière d'expression-orale en mode hybride dans le cours 143

5. Corpus pédagogique et formes d'aides à l'apprentissage et à l'évaluation 147
5.1. Typologie des formes d'aide à l'apprentissage 147
5.1.1. Forme d'aide humaine : Tutorat-accompagnement 149
5.1.2. Formes d'aides matérielles (pédagogiques et numériques) 149
5.1.2.1. Aides matérielles : les fiches pédagogiques dédiées à l'apprenant : exemple du « Précis Grammatical » 149
5.1.2.2. Les fiches pédagogiques dédiées à l'apprenant : exemple de la fiche « *Conjugaison* » 151
5.2. Les recommandations des concepteurs aux tuteurs du cours 152
5.3. Les fiches descriptives pédagogiques 154
5.3.1. Fiches descriptives des trois trimestres 154
5.3.2. Les fiches d'aide à l'apprentissage des quatre compétences langagières 158
5.3.2.1. Fiche d'aide à l'apprentissage de compréhension orale 158
5.3.2.2. Fiche d'aide à l'apprentissage de la production écrite 160
5.3.2.3. Fiche d'aide à l'apprentissage de compréhension écrite 160
5.3.2.4. Fiche d'aide à l'apprentissage de production orale 161
5.4. Les formes d'aide à l'apprentissage existant dans le dispositif et accompagnants l'apprenant du cours de FOU au cours de l'évaluation formative 161
6. Feuille de route et rappel de la problématique 162
Conclusion 166
QUATRIEME CHAPITRE : Evaluation des apprentissages : *Réflexions* sur les approches théoriques et les résultats de l'étude de terrain effectuée à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. 167
Introduction 168
1. L'évaluation des apprentissages et la référentialisation : C.E.C.R. et R.C.F.S.T. .. 169
1.1. Qu'est ce qu'évaluer et comment ? 169
1.2. Typologie des « évaluations » 169
1.3. C.E.C.R. : outils de conception d'épreuves (échelles de compétences communicatives) 173
1.4. Que pensent les enseignants du français scientifique et technique à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. de la référentialisation ? 174
2. Evaluation en ligne (principes des concepteurs du Cours de FOU et de l'U.V.T.) ? 177

2.1. Brève mise au point brève sur l'expérience de la Tunisie dans l'enseignement à distance 177

2.2. Evaluer des apprentissages dans un environnement numérique : Comment ? 179

2.3. L'évaluation des apprentissages mis en ligne selon le modèle de l'U.V.T... 180

2.4. Evaluer en ligne : quelle(s) réaction(s) éprouvée(s) par les enseignants de français et les étudiants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S 181

3. L'évaluation selon l'approche Actionnelle 185

3.1. Evaluer quoi ? Quelles tâches authentiques ? 185

3.2. Evaluer quoi ? Des stratégies 186

3.2.1. Les situations de répétition (exemple d'une stratégie mise en place dans le cours) 186

3.2.2. Les situations de génération (exemple d'une situation de génération conçue dans le cours de FOU en ligne) 188

3.3. L'approche actionnelle et la conception des tâches : pédagogie proche de celle qu'adoptent les enseignants de français de l'IP.E.I.S et de la F.S.S. 192

3.4. « Qui » évalue la tâche langagière ? 193

3.4.1. L'évaluateur : Quelles missions ? 193

3.4.2. Professionnaliser le métier de l'évaluateur des apprentissages en Tunisie : Question traitée entre les travaux des théoriciens et les vœux des enseignants de français 194

3.4.3. Pour une possibilité de réaliser des enquêtes auprès des évaluateurs : Enquête réalisée auprès des enseignants de français de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. 196

3.4.4. L'évaluateur n'est pas toujours *« concepteur de sujet d'évaluation »* . 201

Conclusion 204

CINQUIEME CHAPITRE : (Pré-) CONCEPTION de l'évaluation des apprentissages : Le cours de FOU, le R.C.F.S.T. et les modèles d'évaluation (prédictif, formatif et sommatif) face à l'étude de terrain 205

Introduction 206

1. Du profil de l'apprenant de FOU à la présentation des modèles d'évaluation expérimentés et inspirés du R.C.F.S.T. 207

1.1. Profil de l'apprenant en L.1 207

1.2. Modèles d'évaluation expérimentés 208

1.2.1. L'expérimentation de l'évaluation diagnostique 209

1.2.2. L'expérimentation de l'évaluation formative 209

1.2.3. L'expérimentation de l'évaluation sommative 209

2. Vérification du niveau du profil mentionné dans le RCFST par l'évaluation diagnostique / prédictive 210

2.1. Qu'est-ce l'évaluation prédictive / diagnostique ? 210

2.2. Expérimentations : Un TCF et une autoévaluation réalisée avec les apprenants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. 212

2.2.1. Résultats de l'autoévaluation pour vérifier le niveau d'entrée A2 + en L.1 212

2.2.2. Expérimentation du TCF 219

2.2.2.1. Brève présentation du TCF 219

2.2.2.2. Simulation d'un TCF avec un groupe d'étudiants de l'I.P.E.I.S. 219

3. L'évaluation formative au cours de l'apprentissage 223

3.1. Principes de l'approche de l'évaluation formative 223

3.2. Evaluation formative : Impossibilité d'expérimentation, possibilité d'enquête. 225

3.3. La régulation des apprentissages par l'évaluation formative préparatrice à l'évaluation sommative 227

3.3.1. Qu'est-ce que la régulation en tutorat de FOU ? 227

3.3.2. Régulation interactive étudiants-tuteur possible lors du tutorat du cours 230

3.3.3. Régulation interactive entre apprenants possible lors de tutorat du cours 230

3.3.4. Régulation interactive apprenant-dispositif pédagogique 231

3.3.5. Régulation possible après l'apprentissage 231

4. De l'évaluation formative à l'évaluation sommative : évaluations authentiques ? . 239

4.1. Le modèle sommatif suit la pratique formative en tutorat 239

4.2. Critères différenciant l'évaluation sommative de l'évaluation formative, (Allal, (L.), p.13, 1999). 244

4.3. Pour une réflexion sur le contenu de la première épreuve DELF du niveau B1 scientifique et technique tunisienne et contextualisée avec le contenu du cours et les besoins des apprenants (évaluation sommative) 246

4.3.1. La possibilité de la préparation des étudiants à la certification linguistique pour les filières scientifiques et techniques 246

4.3.1.1. Qu'est-ce que le DELF-DALF ? 246

4.3.1.2. Le DELF entre le C.I.E.P. et les recommandations de l'auteure du R.C.F.S.T. 249

4.3.1.3. Simulation d'une épreuve de DELF B1 Tout Public avec 4 étudiants tunisiens de l'I.P.E.I.S. des filières scientifiques et techniques 252

4.3.1.3.1. La mise en place du DELF dans les institutions universitaires scientifiques et techniques tunisiennes : mise au point sur les résultats des enquêtes 252

4.3.1.3.2. Résultats obtenus lors de l'expérimentation du DELF B1 Tout Public avec les étudiants de l'I.P.E.I.S. 255

4.3.1.3.2.1. Simulation du DELF B1 : l'épreuve d'expression orale : Descriptif et résultats 255

4.3.1.3.2.2. Simulation du DELF B1 : l'épreuve d'expression écrite : Descriptif et résultats 261

4.3.1.3.2.3. Simulation du DELF B1 : l'épreuve de compréhension orale : Descriptif et résultats 263

4.3.1.3.2.4. Simulation de l'épreuve du DELF B1 : l'épreuve de compréhension écrite : Descriptifs et résultats 264

4.3.2. Comment concevoir une évaluation selon la démarche FOU ? 266

4.3.2.1. Evaluation des apprentissages pour un public de langue de spécialité 266

4.3.2.2. Evaluer en FOU : concevoir une Carte de compétences ? 266

4.3.2.3. Les cartes de compétences approximatives des trois trimestres de L.1 269

4.3.2.3.1. Méthode et hypothèses : Vers une définition des objectifs universitaires et des tâches à concevoir dans les évaluations selon les besoins réels des étudiants obtenus de l'étude de terrain 269

4.3.2.3.2. Résultats de la simulation du test d'Autoévaluation du cours de FOU 271

4.3.2.3.2.1. Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite 271

4.3.2.3.2.2. Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale 273

4.3.2.3.2.3. Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite 275

4.3.2.3.2.4. Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale 279

4.4. Résultats de l'analyse des besoins et cours de FOU : traçage de la carte de compétences contextualisée avec les besoins langagiers des étudiants des filières scientifiques et techniques 282

CHAPITRE SIXIEME : La conception des évaluations : Modèles d'évaluation des apprentissages en versions papier et numérique 293

Introduction 294

1. Outil pédagogique d'évaluation formative (et diagnostique) proposé : E-portfolio contextualisé 295

1.1. Description du dispositif 295

1.2. Version papier du dispositif conçu « *Portfolio d'autoapprentissage du français sur objectifs universitaires pour les filières scientifiques et techniques (Première année)* » 300

2. Dispositif d'évaluation sommative scientifique et technique conçu et contextualisé pour les trois trimestres (modèle inspiré du DELF B1) 303

2.1. Description du contenu 303

2.1.1. Justification du choix des documents supports authentiques de chaque évaluation conçue par trimestre 303

2.1.2. Rappel des principes de l'évaluation sommative et hybride 305

2.2. Présentation des dispositifs en version papier 307

2.2.1. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour trimestre 1 en version papier 307

2.2.1.1. Page de garde de l'évaluation sommative du premier trimestre 307

2.2.1.2. Description des épreuves du premier trimestre 308

2.2.1.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral 308

2.2.1.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit 308

2.2.1.2.3. Descriptif de l'épreuve de l'expression de l'écrit 308

2.2.1.2.4. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral 309

2.2.1.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du premier trimestre 310

2.2.1.4. Conception de l'épreuve de compréhension de l'écrit du premier trimestre 315

2.2.1.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du premier trimestre 322

2.2.1.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du premier trimestre 324

2.2.2. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour le trimestre 2 en version papier 326

2.2.2.1. Page de garde de l'évaluation sommative du deuxième trimestre 326

2.2.2.2. Description des épreuves du deuxième trimestre 327

2.2.2.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral 327

2.2.2.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit 327

2.2.2.2.3. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'écrit 328

2.2.2.2.4. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'oral 328

2.2.2.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du deuxième trimestre 329

2.2.2.4. Conception de l'épreuve de compréhension de l'écrit du deuxième trimestre 337

2.2.2.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du deuxième trimestre 343

2.2.2.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du deuxième trimestre 344

2.2.3. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour le trimestre 3 en version papier 346

2.2.3.1. Page de garde de l'évaluation sommative du troisième trimestre 346

2.2.3.2. Description des épreuves du troisième trimestre 347

2.2.3.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral 347

2.2.3.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit 347

2.2.3.2.3. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'écrit 348

2.2.3.2.4. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'oral 348

2.2.3.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du troisième trimestre 349

2.2.3.4. Conception de l'épreuve de compréhension écrite du troisième trimestre 356

2.2.3.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du troisième trimestre 361

2.2.3.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du troisième trimestre 363

2.2.4. *Cdrom* conçu et recommandations pour la mise en place de l'évaluation sommative conçue en version numérique sur la plateforme de l'U.V.T. (Voir annexe 1 de thèse) 365

Conclusion 366

CONCLUSION GENERALE 367

1. Synthèse 368

2. Résultats et discussion 370

3. Sollicitations et perspectives 372

BIBLIOGRAPHIE 375

ANNEXES DE LA THESE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *Notre typologie de rôle de l'enseignant s'articule selon trois grands axes qui reprennent trois grands ensembles de rôles :*

- Concepteur : il réalise et / ou détermine les objectifs et tâches d'apprentissage (organise et impose).

- Tuteur : il met en place les conditions qui permettent à l'apprenant de réaliser ces tâches (facilite, personnalise et gère l'effectif).

- Evaluateur : il évalue si les objectifs ont été atteints, les tâches réalisées, propose éventuellement des remédiations (évalue). »

(Gerbault, (J.), 2008, p.55).

1. Préliminaires

En Tunisie, l'apprenant se trouve dès un âge précoce face à une situation plurilingue : l'arabe maternel (L1), puis l'arabe standard (L1') depuis sa première année de l'école primaire, le français (L2) en troisième année primaire et la langue anglaise en sixième année primaire. Le souci de l'Evaluation suit tout candidat pendant seize ans d'apprentissage minimum (six ans à l'école primaire, trois ans au collège, quatre ans au secondaire et trois ans ou plus à l'université), (Elimam, (A.), 2010, p.210). L'Enseignement, l'Évaluation et l'Apprentissage des langues étrangères représentent de plus en plus, des champs de recherche étendus, flous et vagues.

Avec l'avènement des *Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education*, il est devenu très complexe d'étudier les spécificités de l'apprentissage-évaluation d'une langue surtout que le public ciblé est composé de locuteurs non natifs utilisant la langue cible dans leur domaine de spécialité. Ces nouveaux outils d'apprentissage et ces domaines d'études modernes ont participé à changer, voire même à faire « évoluer », les statuts des « acteurs » non seulement en situations d'apprentissage, mais plus en situations d'évaluation de langue étrangère.

En pédagogie par objectifs, l'objet de l'évaluation est de vérifier si l'évalué a atteint le niveau de compétence visé. La situation d'évaluation est une situation-problème en elle-même puisqu'elle s'effectue lors de la confrontation de l'apprenant à situation complexe d'apprentissage dans le but d'accomplir une tâche en exploitant ses savoirs, savoir-apprendre, savoir-être et savoir-faire. L'examinateur en tant que second acteur, doit évaluer cette situation en recourant aux grilles et aux items définis par le concepteur de l'évaluation. En termes d'apprentissage en ligne et de pédagogie par objectifs, destinés à un public spécifique en contexte universitaire, nous ne parlons plus d'un enseignant et d'un enseigné mais plutôt d'un tuteur et d'un apprenant. Nous adaptons de cette manière, des concepts nouveaux et *problématiques,* dans le sens où la mise en place *effective* de ces nouvelles missions du professeur et de son étudiant, s'avère plutôt difficile dans certains cas. Un lexique innovant et peu conflictuel s'est rapidement placé dans les dictionnaires des sciences de l'éducation et des pédagogies d'apprentissage comprenant des concepts hybrides appartenant à d'autres sciences tels que :

- « facilitateur », « conseiller », « autonomie » « formes d'aide », « objectifs » : (sciences économiques depuis le XIXe siècle) ;

- « tutorat », « tuteur », « plateforme », « forum » : (sciences de l'informatique et des formations en ligne) ;
- « besoins », « documents authentiques», « compétence », « situation », « tâche »: (environnements professionnels et bureautiques).

Cette *révolution* lexicale hybride n'a pas touché uniquement les statuts des acteurs d'apprentissage, elle a également influé sur le champ terminologique de l'évaluation : nous parlons actuellement d'« évaluation hybride » et d'« autoévaluation » ! Face à cette révolution, les situations et les modalités d'apprentissage-évaluation des langues étrangères en Tunisie vont sûrement changer. La langue française, première langue étrangère héritée du colonisateur, est la langue d'enseignement-apprentissage-évaluation de la plupart des modules et des unités didactiques de toutes les phases du cursus de l'apprenant du primaire à l'université. Comme le confirme Abdou Elimam (2012, p.24), « *D'autant plus que les étudiants parviennent à l'université après plus de 1000 heures de français !* »

En tant que chercheuse dans le domaine de la didactique des langues, nous voudrions étudier les rapports possibles entre *français universitaire en Tunisie, apprentissage par objectifs, Evaluation et TICE* dans le contexte scientifique et technique. Nous nous engageons à faire face à un défi : *l'évaluation à distance et / ou hybride du français pour un public ciblé d'étudiants de première année des cycles préparatoires : de l'étude du terrain vers la justification de la possibilité de la conception / réalisation.*

2. Contextualisation

Depuis l'intégration des TICE dans le domaine éducatif (vers les années 1970 avec les crapéliens et à partir des années 1990 dans le monde entier), une révolution des méthodes d'apprentissage s'est déclarée. Nous assistons à la création de nouveaux statuts pour l'apprenant et l'enseignant, à la parution d'autres modes d'apprentissage, non présentiels, tels que l'Enseignement Apprentissage à Distance (E.A.D.), l'apprentissage hybride, les FOAD (Formations Ouvertes A Distance), le recours aux autoévaluations mises en ligne, etc (Sadiq, (B.), 2011**,** p.120).

Dans le domaine de la didactique des langues en contexte universitaire tunisien, l'usage des outils technologiques TICE a vu le jour particulièrement, depuis 2002, année de l'inauguration de l'U.V.T. Le sujet que nous abordons s'inscrit dans une dimension contextuelle complexe et innovante puisque nous allons traiter un sous-champ

disciplinaire presque *vierge* à l'échelle nationale : l'évaluation des apprentissages du français au niveau des instituts scientifiques et technologiques en mode hybride.

C'est en 2006 qu'une nouvelle réforme de l'apprentissage-enseignement du français dans l'enseignement supérieur a eu lieu dans et hors des départements de français. Suite à une signature de projet de coopération PREFSUP (Projet de Rénovation du et en Français dans l'Enseignement supérieur) entre le gouvernement tunisien représentant les universités tunisiennes et le gouvernement français représenté par le *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues* de l'Université de Nancy II (Université de Lorraine). Dès lors, de nouveaux programmes ont été conçus à partir d'une adoption contextualisée du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* et d'une intégration des principes du système LMD. Un *Référentiel de Compétences de français en Langue pour les L1, L2 et L3* (étudiants de licence dans les départements de français) a été conçu en 2008 (Miled et al., 2008) et un second référentiel pour les étudiants des écoles d'ingénierie a été élaboré en 2010 et intitulé *Référentiel de Compétences de français Scientifique et Technique* (Kammoun, (F.) 2010). Nous notons qu'il serait intéressant de mettre tout le document dans l'annexe de la thèse. Cependant, ce RCFST est un document interne de l'UVT. Pour cela, l'auteur et les responsables de l'université nous ont donné l'accord de consulter le document afin d'achever notre travail de recherche sans figurer son contenu. Nous avons donc mis, dans le dernier annexe de ce travail de recherche, le préambule du RCFST.

A l'heure où le niveau des étudiants en français connaît un déficit à l'oral et à l'écrit, ce projet vient intégrer des objectifs universitaires répondant aux besoins langagiers des étudiants des filières scientifiques et technologiques, futurs chercheurs d'emploi. Le Français sur Objectifs Universitaires en Tunisie a été l'objet de quelques recherches antérieures récentes ((Msalmi, (M.) 2013) et (Njeh, (M.) 2012)). Le français pour les futurs ingénieurs constitue un axe de recherche très intéressant surtout que le *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* n'a été l'objet d'aucune recherche et que ce document comprend les objectifs universitaires et les suggestions pour l'évaluation du module de français dans les filières scientifiques et technologiques (instituts préparatoires aux études d'ingénieurs, instituts supérieurs des études technologiques, facultés des sciences et instituts supérieurs des études d'ingénieurs tunisiens), (Kammoun, (F.) 2010).

> *« Il s'agit bel et bien du FOU, c'est-à-dire, français sur objectif universitaire. C'est une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français.* », (Boukhannouche, (L.), 2012).

A vrai dire, le niveau de la référentialisation des apprentissages ne peut pas lui à seul concrétiser les fondements pédagogiques de la réforme PREFSUP. Dans cet esprit scientifique valorisant le recours à l'action sur terrain, un cours de français scientifique et technique a été mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'U.V.T. en 2010, la même année de la conception du référentiel. Ce projet dirigé par le Professeur Bourguiba Ben Rejeb, comprend un programme d'apprentissage de trois trimestres et vise une amélioration des niveaux de français « *reconnus au niveau européen* » des étudiants de première année en passant d'un niveau d'entrée estimé A2+ vers un niveau de sortie B1 à la fin de l'année universitaire[1].

3. Problématique

Bien que le cours de français scientifique soit conçu et mis en ligne, les étudiants des écoles préparatoires n'ont pas pu en bénéficier. La question de l'évaluation pose un sérieux problème entre les concepteurs et les futurs tuteurs. La mise en place de ce dispositif pédagogique ne sera accomplie qu'après avoir terminé la phase de conceptualisation des modalités des évaluations qui doivent être obligatoirement, adaptée aux principes pédagogiques de l'enseignement-évaluation en ligne, aux fondements théoriques des fondateurs du C.E.C.R. et du RCFST et surtout aux objectifs universitaires contextualisés de notre public cible.

Deux constats opposés subsistent et soulignent l'importance de la problématique :

- Un cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique mis en ligne sur la plateforme de l'U.V.T. pour les étudiants de première année des cycles préparatoires conçu à partir des principes pédagogiques du : PREFSUP, du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* tunisien et de la tradition de l'enseignement en ligne et hybride à l'U.V.T.

[1] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Consulté le 10-10-2014 sur l'URL : http://rel.uvt.rnu.tn/course/view.php?id=103.

- Les résultats de l'étude de terrain effectuée en octobre et novembre 2014 à l'I.P.E.I.S. de Sfax et à la F.S.S. (Région de Sfax) sur le contenu des programmes d'apprentissage du module de « français », l'évaluation du module, les niveaux d'entrée des étudiants, la (dé-) motivation des enseignants et des étudiants pour l'apprentissage et l'évaluation en mode hybride (formative, sommative, sur logiciel Hot Potaetos, etc), le lexique spécialisé scientifique et technique, etc ; qui montrent un *écart* entre les principes théoriques du projet et l'état des lieux (enseignants et apprenants non formés en domaine des TICE, le Référentiel doit être révisé selon les résultats obtenus, etc).

Une évaluation selon les principes de la pédagogie par objectifs devrait répondre aux finalités du projet pédagogique et permet de vérifier si le public ciblé a atteint ses objectifs. Pour notre cas, nous envisagerons une évaluation adaptée aux situations d'apprentissage universitaires des étudiants ingénieurs tunisiens de première année définies dans le RCFST[2]. Le dispositif pédagogique conçu (le cours de FOU mis en ligne) se considère comme un projet incomplet puisqu'il ne propose pas un modèle d'évaluation. Lecomte appuie cet avis en affirmant que « *L'évaluation est au cœur de la formation. Il n'y a pas de stratégie d'enseignement/apprentissage valable sans la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation cohérent* », (Lecompte, (J.), 1978).

En outre, certains chercheurs pensent que l'évaluation dans le cadre d'une pédagogie par objectif, n'est qu'une vérification de l'adéquation entre l'objectif préfixé et l'objectif atteint par le recueil des informations nécessaires répondant à des questions telles que : « Est-ce que l'apprenant a trouvé la bonne stratégie d'apprentissage lui permettant d'atteindre son objectif (gestion du temps, utilisation des connaissances, accomplissement de la tâche, manifestation des savoir être et des savoir-faire) ? » ; « L'apprenant a-t-il bien compris et exploité ses ressources authentiques ? » ; etc[3].

En Français sur Objectifs Universitaires, Mangiante et Parpette, (2011, p.15) affirment que l'évaluation est une étape incontournable dans la création d'un projet

[2] Le site officiel de : *Le Français Langue Etrangère en Algérie*, Dossier Évaluation, URL consulté le Dimanche, 26-Janvier-2014, http://fle.ucoz.com/index/dossier_evaluation/0-102

[3] Le site officiel du : *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*, Publications de l'AUF et de l'Université d'Alep, 2005, URL lu le 28-01-2014 sur le site http://www.lb.refer.org/fle/divers/glossaire.htm

pédagogique et ajoutent qu'il est essentiel de s'interroger sur « *la forme et le contenu qu'elle va prendre dans ce contexte particulier de l'intégration universitaire* ». Une sérieuse réflexion sur le modèle d'évaluation que nous devons présenter pour notre dispositif doit prendre en considération :

- l'insertion de la phase de conceptualisation du dispositif pédagogique dans le cadre du projet francotunisien de réforme universitaire PREFSUP favorisant les approches actionnelle, systémique et par compétences : « *Quelles évaluations des apprentissages selon ces approches ?* » ;

- l'alternance des séances du programme d'apprentissage entre le présentiel et l'à distance : « *Quels types d'évaluations proposer : présentielles, à distance ou hybrides ?* » ;

- le rapport possible entre les évaluations internes et externes comme le mentionne la conceptrice du *Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique* et les concepteurs du cours de FOU dans la fiche descriptive : « *Pourquoi cette alliance entre ces deux modèles d'évaluation à l'université ?* » ;

- et les exigences indiquées par les élaborateurs du C.E.C.R. et du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* pour les échelles de l'évaluateur du niveau B1+ et les standards d'évaluation : « *Quelles solutions et exigences sont nécessaires pour évaluer les apprentissages des étudiants de première année à partir des référentiels ?* ».

Il est sans doute utile de poser les questions suivantes : « *Pourquoi le modèle d'évaluation n'est-il pas défini par les concepteurs du cours ?* », « *Est-il vrai qu'il y a des contraintes (techniques ou pédagogiques) qui limitent la réussite de l'évaluation des apprentissages conçus en mode à distance ?* » et « *Comment évaluons-nous en mode hybride, le niveau des étudiants en français sur objectifs universitaires ?* ».

4. Corpus

A première vue, le corpus de cette thèse peut sembler hétérogène ce qui est tout à fait légitime. En effet, outre le cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique mis en ligne sur la plateforme de l'UVT, vient s'ajouter le RCFST, le témoignage

d'un personnel de l'UVT (sur les évaluations hybrides) et les données collectées de notre état des lieux réalisé à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. en octobre et novembre 2014. Nous pouvons énumérer dans ce sens :

- les enquêtes effectuées auprès des enseignants du module de français (5 enseignants) et des enseignants des modules scientifiques et techniques (5 enseignants) ;
- la collecte de données et de documents authentiques scientifiques et techniques d'apprentissage ;
- l'entretien effectué avec le directeur de l'I.P.E.I.S. ;
- les simulations des épreuves d'évaluation du TCF (9 étudiants) et du DELF B1 tout public (4 étudiants) avec quelques étudiants de l'I.P.E.I.S ;
- et finalement, l'enquête et le test d'entrée d'évaluation prédictive réalisés avec un échantillon de 167 étudiants inscrits à l'I.P.I.E.S. et la F.S.S.

5. Méthodologie

Les nouvelles modalités d'apprentissage (hybride et en ligne) vont évidement toucher les modalités d'évaluation car toute évaluation est une continuité pédagogique du modèle d'apprentissage. L'apprentissage du cours de FOU est en mode hybride ce qui va expliquer le modèle d'évaluation à concevoir à la fin de cette thèse, à savoir l'évaluation en mode hybride. D'autant plus, tout le cours conçu se fonde sur une logique amenant l'apprenant à travailler des tâches langagières de compréhension pour passer à la fin de la séance aux activités de production soit à l'oral, soit à l'écrit.

Ce travail de recherche se présente comme une tentative de mise en situation du FOU aux institutions supérieures aux études préparatoires (Région de Sfax comme exemple), vu que les objectifs d'un public d'étudiants sont toujours appropriés avec leur contexte universitaire. Ce qui importe pour nous est le cas des étudiants de première année, en faveur desquels le dispositif d'apprentissage en ligne de FOU scientifique et technique et le *Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique* ont été conçus afin de répondre à leurs besoins langagiers.

A partir de nos enquêtes et tests effectués en octobre 2014 à la F.F.S. et à l'I.P.E.I.S., nous allons vérifier si le niveau d'entrée des étudiants à l'université est A2+ comme le mentionne le RCFST. Nous allons mettre en valeur les besoins langagiers que définissent les apprenants et le contenu des programmes d'apprentissage actuels proposés à ces étudiants, afin de les comparer avec le contenu pédagogique de ce cours de FOU.

Cette recherche va nous amener à suggérer une analyse critique des objectifs universitaires de première année définis par l'auteure du RCFST. De même, nous présenterons les approches auxquelles ont eu recours les concepteurs du Projet PREFSUP en ligne pour les ingénieurs (l'approche Actionnelle, l'approche Systémique, par les Compétences) tout en explicitant la logique des différents scénarii pédagogiques présentés dans les cours.

6. Hypothèses

Nous nous inscrivons dans une recherche empirique (étude de terrain à l'I.P.I.E.S. et la F.S.S.) et quantitative (statistiques des réponses : 23 graphiques y référant) selon laquelle la notion d'hypothèse est en lien direct avec les résultats authentiques et effectifs du terrain. Nos hypothèses concernent donc :

- une réalité précise : besoin d'une mise en place d'un dispositif d'apprentissage et d'évaluation en ligne pour les non spécialistes vu l'hétérogénéité des niveaux et des sous-spécialités ;
- un public précis : des étudiants des filières scientifiques et technologiques de la Tunisie démotivés pour l'apprentissage présentiel et qui ont des problèmes en situation d'évaluation pour le module du français ;
- une période précise : ces étudiants se préparent au concours du C.N.E.E.I. en 2e année et souhaitent atteindre leurs objectifs universitaires ;
- des observations, expérimentations et simulations précises : simulations des TCF et DELF, entretien avec le directeur, questionnaires posés aux enseignants de français et des modules scientifiques et technologiques, autoévaluation des étudiants, enquêtes auprès des étudiants, etc.

Nous vérifions nos hypothèses de travail en cherchant à savoir :

- Si les enseignants et les étudiants estiment vraiment travailler en mode en ligne, alors quel mode d'évaluation leur suggérer à la fin de ce travail ?
- Si les résultats des statistiques réalisées vont nous encourager à dispenser le cours en ligne à partir de l'année universitaire prochaine, quelles mesures sont nécessaires afin de mettre en place notre dispositif ?
- Si les évaluations seront conçues en mode hybride ou en ligne, alors quel(s) logiciel(s), fonctionnalité(s) et disposition(s) pédagogique(s) et administratives nous seront indispensables ?

Ces résultats se couronnent par la conception d'un modèle d'évaluation des apprentissages approprié aux besoins des apprenants, des compétences des enseignants de français (futurs tuteurs) et aux principes pédagogiques du dispositif de FOU en ligne scientifique et technique et du RCFST.

Afin d'aboutir à ce modèle d'évaluation, nous recourons à la démarche FOU de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, (2011). Nous allons concevoir les trois cartes de compétences de conceptions des contenus des évaluations sommatives contextualisées. Nous distribuons aux étudiants un questionnaire d'autoévaluation (47 objectifs universitaires des quatre compétences figurant dans le cours de FOU en ligne) dont les réponses obtenus nous seront utiles afin de cibler les objectifs les moins maîtrisés par les étudiants et qu'ils souhaitent atteindre (voir le cinquième chapitre).

7. Contraintes

Il est certain que tout travail de recherche est le résultat d'un effort fourni et surtout d'une volonté personnelle surmontant toutes sortes d'obstacles.

Tout d'abord, nous mentionnons que l'accès à notre corpus numérique dispensé sur la plateforme de l'UVT ainsi que la compréhension de ses principes pédagogiques n'étaient pas faciles au début de la recherche, puisque le cours n'était pas l'objet d'une expérience d'apprentissage par un (ou des) groupe(s) d'apprenants des cycles préparatoires aux études d'ingénieurs et que nous avons demandé l'autorisation d'accès réservé de l'U.V.T. à ce dispositif pour accomplir cette thèse.

La problématique de cette recherche est particulièrement ardue, d'autant plus que le terrain d'étude est presque vierge : nous n'avons pas assisté à des travaux de recherches antérieurs qui se sont préoccupés de la question de l'apprentissage universitaire en mode en ligne ou hybride, de la réforme PREFSUP hors des départements de français ou de la conception pédagogique des évaluations des apprentissages en mode numérique.

Par ailleurs, nous nous sommes rendus compte qu'il était urgent de réaliser des enquêtes auprès des enseignants de français et des étudiants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. Ce travail devait nous aider à vérifier si les objectifs universitaires et les tâches conçues dans le cours étaient adéquats au niveau d'entrée des apprenants, à apprécier le degré d'accord ou de désaccord des enseignants et des apprenants pour enseigner-apprendre en mode hybride, à expérimenter la phase de l'analyse des besoins qui aurait dû se faire avant la conception du cours de FST et du RFCST (par la distribution des questionnaires d'autoévaluation et la conception de la carte de compétences) et à aboutir à des résultats pour concevoir les évaluations *contextualisées*. Nous mettons l'accent sur le fait que ce travail s'est effectué en un *laps* de temps miraculeux : seulement trois mois !

Enfin, l'étape la plus difficile dans ce travail est la préparation du chapitre numérique de la conception du Cdrom interactif. Nous avons suivi une *autoformation* sur la conception numérique. Il est vrai que nous avons eu recours à un informaticien au cours de l'étape de l'imprégnation des séquences pédagogiques conçues sur Cdrom, mais la mission de la scénarisation était la nôtre ! Une vraie initiation à la pédagogie numérique a été nécessaire à notre réflexion pour cette thèse comportant cinq chapitres en version papier et un chapitre de plus en mode hybride : digital et papier. En effet, un nouveau lexique et des compétences numériques auto-développées ont été maitrisés au cours de deux mois ! Nous n'avons pas rédigé une thèse sur l'auto-apprentissage et l'évaluation sur tutoriel uniquement, nous sommes devenus une auto-apprenante de conception des évaluations en ligne car nous avons scénarisé le contenu des évaluations. Le travail a comporté beaucoup d'étapes : la collecte des documents authentiques en ligne, la conception des tâches langagières des évaluations sommatives sur Microsoft, le transfert des évaluations sur le logiciel Hot Potaetos et l'imprégnation de ces évaluations sur cédérom.

8. Motivations et objectifs

En fait, nous avons fait nos premières armes dans l'enseignement supérieur en 2011 à l'ISGI de Sfax où nous avons enseigné un module de *français* destiné aux étudiants non spécialistes, en particulier les étudiants des filières économiques.

Au cours de cette expérience, nous avons pu constaté l'existence de sérieux problèmes d'apprentissage et surtout d'évaluation. Nous pouvons citer par exemples :

- L'hétérogénéité des niveaux des étudiants au sein du même groupe ;
- La démotivation des étudiants pour l'enseignement classique et présentiel.

La question qui se posait était la suivante :

« *Quelles solutions et quels outils suggérer à ce public de non spécialistes afin de lui permettre de surmonter ses difficultés ?* »

L'une des solutions envisagées était le recours à l'enseignement et à l'évaluation en ligne en contexte universitaire. Donc, dans une perspective de recherche en didactique des langues, nous avons choisi de nous intéresser de la réponse à cette question en entamant une thèse qui porte sur ce sujet réel surtout que sur le terrain, l'expérience de l'apprentissage en ligne pour les étudiants non spécialistes avait comme champ d'application les filières scientifiques et technologiques, et ce par la mise en place du cours de FOU sur la plateforme de l'UVT et la scénarisation du RCFST.

Nous avouons ici que la question de l'évaluation à distance a provoqué notre curiosité scientifique. La pédagogie numérique s'est intégrée dès 2002 (date de fondation de l'Université Virtuelle de Tunis), dans le paysage universitaire tunisien. Cependant, la majorité des universités assurent leurs modules en mode présentiel et la plupart des enseignants défendent encore, l'université classique. Cet écart entre l'apprentissage d'aujourd'hui et l'université de demain doit se réduire pour que l'enseignement universitaire tunisien soit toujours à la page vis-à-vis des travaux d'innovation dans les modèles d'apprentissage et d'évaluation que suivent les universités développées innovantes en Europe et en Amérique.

L'une des retombées des politiques linguistiques universitaires mises en œuvre en Tunisie, fût l'émergence du PREFSUP en vue de réformer et rénover l'apprentissage universitaire du et en français, non seulement dans les départements de français, mais également dans les filières scientifiques et technologiques. Dans une première initiative de réforme d'enseignement de la langue française, la conception d'un cours de FOU vient répondre aux besoins langagiers des étudiants de première année des cycles préparatoires.

Notre choix de réaliser une étude de terrain au près des étudiants et des enseignants de la F.S.S. et de l'I.P.E.I.S. sur les modalités d'enseignement-évaluation suivies dans ces institutions, correspond à une logique exploratoire de la démarche FOU scientifique et technique qui a comme finalité d'essayer d'approprier le contenu pédagogique du cours de FOU et du R.C.F.S.T. conçus et l'environnement d'apprentissage-évaluation en ligne de l'U.V.T. avec les besoins universitaires du public cible, les vœux et les compétences des enseignants et les caractéristiques des institutions universitaires des cycles préparatoires.

9. Planification

Ce travail comprendra six chapitres :

- Exposition d'une brève littérature de FOU tunisien ;
- Opération d'une lecture avertie du R.C.F.S.T. et de la scénarisation du cours en ligne ;
- Hypothètisation des résultats de l'état des lieux (questionnaires, simulations du TCF et du DELF B1 Tout public, sondages, autoévaluation) ;
- Problématisation de la question de l'évaluation en FOU, en FOAD et en C.E.C.R. ;
- Aboutissement au contenu et au(x) modèles d'évaluation des apprentissages contextualisés ;
- Présentation du modèle conçu en numérique et en papier.

PREMIER CHAPITRE:

Vers un Français sur Objectifs Universitaires *scientifique et technique* en contexte *tunisien* :

Mise en place du PREFSUP

« *Le Projet de rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur a été mis au point à la suite de plusieurs expertises conjointes qui ont démontré l'existence de lacunes dans les compétences linguistiques d'une forte proportion d'étudiants. Les autorités tunisiennes ont souhaité remédier à ces insuffisances qui représentent un handicap dans la poursuite de leur cursus universitaire* ».

(Site officiel de l'Ambassade de France en Tunisie, modifié le 19/03/2010)

Introduction

Ce premier chapitre s'inscrit dans un cadre exploratif et tente de répondre à quelques questions comme :

- « *Quel français à l'université tunisienne ?* » ;
- « *Quel module de français dans les institutions préparatoires aux études d'ingénieurs ?* » ;
- « *Qu'est-ce qu'un FOU ?* ».

Notre souci consiste maintenant à présenter le projet PREFSUP, en tant que politique linguistique coopérative entre les deux gouvernements tunisien et français, ayant intervenu afin de remédier à la situation de baisse de niveau en langue française dans l'enseignement supérieur dans et hors des départements de français. Ce qui importe pour nous c'est que l'un des axes pivots du projet était mis en place pour améliorer le niveau de langue en français scientifique et technique des étudiants futurs ingénieurs.

Nous présentons dans ce contexte, les principes pédagogiques de ce projet inspirés des travaux des concepteurs du C.E.C.R. et du CRAPEL pour aboutir à une présentation de nos milieux d'apprentissage d'étude de terrain, à savoir l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. :

- « *Quel(s) public(s) ?* » ;
- « *Quels programmes d'apprentissage pour le module de français ?* » ;
- « *Quelles filières de spécialité ?* » ;
- « *Quel FOU en Tunisie pour les étudiants futurs ingénieurs ?* » ;
- « *Quel échantillon de public choisi pour l'état des lieux et les questionnaires réalisés ?* » ;
- « *Quelles évaluations dans ces institutions ?* ».

La situation de la langue française dans le paysage social et académique, l'apparition du domaine du français sur objectif universitaire et l'état des lieux du statut du français dans les filières scientifiques et technologiques tunisiennes d'ingénierie d'une manière spécifique, ainsi que la présentation des principes pédagogiques de la mise en place du PREFSUP seront les titres fondamentaux de ce chapitre.

1. Le français : de la société à l'université

1.1. La langue française : Quel héritage (socio-)linguistique postcolonial ?

La Tunisie a vécu des phases singulières de l'usage du français. Cécile De Bouttemont trouve que la langue française a joui d'un statut, voire d'une position particulière et ambiguë à la fois. Elle est d'une part, la langue du colonisateur qui renvoie à des valeurs extérieures et importées, et d'autre part, un outil de communication avec d'autres peuples. C'est une langue qui permet l'ouverture sur de nouvelles cultures. Le français est devenu même un élément du patrimoine national, puisque son usage dépasse la classe de langue vers les milieux médiatiques, politiques et culturels. Pendant cette période postcoloniale, le français a acquis le statut de langue seconde de la société.

> « *Il demeure indispensable pour accéder à l'enseignement scientifique et à certaines professions, et plus généralement pour participer au développement de l'économie tunisienne de plus en plus ouverte sur l'international. D'autre part, le français ne peut aujourd'hui être complètement exclu du patrimoine national en raison d'une abondante littérature tunisienne d'expression française et de l'utilisation de cette langue dans les milieux intellectuel et médiatique* ». (De Bouttemont, (C.), 2002, p.p.129-136).

La langue française s'inscrit comme langue de communication des situations académiques tels que les discours internationaux et médiatiques, la recherche scientifique et l'enseignement de la plupart des modules enseignés aux lycées et aux universités. L'état des lieux prouve que le nombre de francophones dans le monde est de 200 millions, dont 6 millions sont des tunisiens. Cependant, si la langue officielle du pays est le dialecte tunisien, le français ne sera qu'une langue véhiculaire pratiquée par une élite installée surtout, dans les villes nordistes et / ou côtières (Troudi, (M. F.), 2012, p.p. 197-199). En effet, situer le français en Tunisie est une mission complexe, vu le statut impérial de la langue arabe (L1) langue nationale et officielle est en concurrence avec celui de la langue française (L2), langue d'enseignement de la majorité des modules aux cycles secondaire et universitaire, de la diffusion de quelques médias, de la production scientifique, de la recherche, etc (Cuq, (J.P.), 2003, p.p.151-152)[4].

[4] Jean Pierre Cuq définit une langue officielle comme langue de culture et de société et une langue nationale comme langue d'administration.

> *« Le quotidien linguistique en Tunisie revêt une forme particulière pour une partie importante de la population, de la classe moyenne ou des catégories socioprofessionnelles possédant un savoir-faire technique (garagiste, plombier…), à savoir l'hybridation. La phrase se développe en arabe mais est constamment ponctuée de mots ou d'expressions en français pour des raisons variées : soit un certain snobisme, soit une approche ludique entre les deux langues, soit une absence de traduction en arabe (*moteur, courroie de transmission...*)* », (Veltcheff, (C.), 2006, p.p.83-92).

Selon cette citation, deux constats s'imposent : le premier est que l'arabe dialectal représente la langue officielle et véhiculaire de toutes les communications quotidiennes, administratives et socioculturelles, et le second est que le français n'est pas en lui-même une langue réservée aux discours académiques et scientifiques et aux enseignements de la plupart des modules. Nous pouvons remarquer facilement que les constructions phrastiques à l'oral de la vie sociale et surtout en contexte médiatique sont caractérisées par le bilinguisme. Cela veut dire qu'une part considérable des tunisiens (surtout ceux qui résident dans les régions du nord) composent des phases en arabe maternel, tout en intégrant parfois des expressions ou des mots en français. Cette caractéristique est incluse dans le quotidien linguistique de la population tunisienne. Nous optons pour l'examen de ce phénomène comme distinctif du langage oral. En 2012, l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) regroupe la Tunisie dans la classe des pays dont la langue officielle est l'arabe, et la langue d'enseignement est le français[5]. Le français a actuellement un statut de FLE (Français Langue Etrangère) dans l'enseignement tunisien.

1.2. Le français dans le système éducatif tunisien

Dans le contexte éducatif actuel, nous remarquons que dès sa troisième année de l'école primaire, l'élève tunisien commence à apprendre une deuxième langue : le français. Le module de français accompagne l'élève tunisien pendant onze ans successifs d'éducation : de la troisième année de l'école primaire à la septième année de l'enseignement secondaire.

> « *Officiellement, l'usage du français n'est mentionné dans aucune des constitutions de ces pays, la langue arabe étant la langue unique reconnue ; il*

[5] Le site officiel du portail du professeur du FLE, URL : http://portail-du-fle.info/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=139

> *n'est pas plus mentionné dans les textes de loi, sauf dans le domaine de l'éducation pour la Tunisie, qui possède des lois situant le français uniquement dans l'enseignement. Cependant, cette situation ne confirme pas ce qui est dans l'usage, la langue française ayant une longue tradition au Maghreb. »* (Bianchini, (L.), 2007, p.47).

Nous allons présenter une chronologie des réformes de l''enseignement ayant eu lieu après l'indépendance, afin d'expliquer et d'expliciter le statut actuel de la langue française dans le cadre éducatif en Tunisie. Le français est la première langue étrangère, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de communiquer avec autrui, de s'ouvrir sur l'autre et de découvrir de nouvelles civilisations et cultures et de recourir à l'information scientifique et technique (Boukhari, (A.), 2006, p.35.).

En 1958, une première réforme est mise en place en vue de promouvoir « *une démocratisation de l'enseignement* ». Cette réforme visait surtout le recours à des valeurs d'égalité et de liberté entre les élèves, et d'ouverture sur le pays ex-colonisateur de la Tunisie qui est la France. C'est une renationalisation de l'enseignement qui devient à la fois, une obligation et un droit, pour tous les citoyens « *sans distinction de sexe »,* d'origines familiales ou « *de conditions sociales* ».

D'ailleurs, une culture bilingue s'est rapidement diffusée dans le pays à la suite de cette politique linguistique propagée jusqu'en 1991, date de la troisième réforme de l'enseignement. Nous notons qu'en 1976, une petite réforme éducative a été incluse, et qu'elle n'avait qu'un seul apport : l'élévation des heures d'apprentissage de la langue arabe dans les établissements d'enseignement tunisiens. En énumérant les différentes décisions politiques menant à l'instauration de la langue française dans les programmes officiels d'apprentissage en Tunisie comme une langue enseignée et une langue d'enseignement, jusqu'au début des années 1990, nous pouvons déduire que :

- La première réforme éducative visant la modernisation de l'enseignement par l'apprentissage de la langue française a été instaurée, en 1958.
- Les résultats du rapport de la commission des réformes effectué en 1967, ont encouragé le recours à la langue française dans l'enseignement des sciences et dans les universités.
- La deuxième réforme de l'enseignement a eu lieu en 1976. Elle a favorisé, à la fois, le bilinguisme et l'arabisation de quelques modules d'apprentissage

(Histoire, Philosophie et Législation). L'Etat tunisien a consacré 32 % de son budget à l'enseignement en 1976, ce qui a représenté le budget le plus élevé au monde proposé au secteur éducatif à l'époque.

- Le nombre des heures d'apprentissage en langue française varie entre 60 et 65 heures et en langue arabe entre 70 et 80 heures, suite à l'instauration d'un système éducatif bilingue. La troisième réforme de l'enseignement a eu lieu en 1991 : celle de l'enseignement de base. L'important est que le français n'était plus seulement, une langue d'enseignement des modules scientifiques pour les élèves du baccalauréat, mais en outre, il est devenu un module fondamental enseigné pour les bacheliers de toutes les sections (le français était un module optionnel avant 1995), (Laroussi, (F.), 2002, p.5.).

Le français et l'arabe coexistent en tant que deux langues d'enseignement public. L'arabe comme langue officielle, et le français comme langue privilégiée entre 1956 et 1970, et comme langue véhiculaire, depuis les années 1970, (Ibid, p.3-4).

> « *Depuis, malgré les différentes réformes de l'enseignement en général, du français en particulier, la Tunisie a toujours opté pour un français fonctionnel. Les programmes officiels de l'enseignement du français au secondaire insistent sur ce point : « Dans l'enseignement secondaire, le français est la langue véhiculaire d'un grand nombre de disciplines : mathématiques, sciences naturelles, physique et chimie, technologie, matières économiques, comptabilité, mathématiques financières ». Ce statut ambivalent tient compte de facteurs intrinsèques aux valeurs véhiculées par la langue française et auxquelles les concepteurs adhèrent d'une manière ou d'une autre. D'après les mêmes programmes officiels tunisiens* », (Azouzi, (A.), 2008, p.48).

D'après cette citation, nous retenons que tous les modules scientifiques, techniques et d'affaires qui s'apprennent pendant les sept ans du secondaire au cours de la période de la seconde réforme, sont enseignés en langue française. Les décisions politico-linguistiques tendent vers la francophonisation des programmes officiels. Outre l'apprentissage *du* français, l'apprentissage *en* français constitue un choix sérieux vers l'attribution du statut véhiculaire à cette langue. Le gouvernement tunisien a recouru à une politique d'arabisation des programmes d'apprentissage à l'école, au collège et au secondaire. Des modules et des matières, qui étaient enseignés auparavant en français, sont enseignés depuis la réforme de 1991, en langue arabe. Cette réforme avait pour but le multilinguisme dans l'enseignement. Il s'agit, non seulement de l'arabisation des programmes, mais plus

de l'instauration de la langue anglaise, première langue mondiale, dans le cycle collégien dès la septième année de base.

2. Mise en situation du statut général du français dans l'enseignement supérieur

Depuis l'indépendance en 1956, l'enseignement *du* et *en* français à l'université tunisienne, est indissociable des différentes réformes pédagogiques postcoloniales de 1958, de 1989, de 1991 et de 2004. La langue française aurait un statut « *de langue vivante étrangère et privilégiée* » puisque le nombre des années menant à l'enseignement supérieur est treize, dont onze permettant l'apprentissage du français. Après l'obtention de son diplôme national de baccalauréat, l'élève tunisien peut s'inscrire à l'université, (Rezig, (B.), 2004, p.7.). A l'université, l'étudiant tunisien aurait des connaissances en anglais qui lui permettront de s'intégrer dans les domaines de recherche scientifiques et techniques et dans le contexte de globalisation des apprentissages (la navigation sur internet, la langue de la plupart des livres de recherches, etc)[6].

Pour poursuivre ses études supérieures, l'élève tunisien doit maîtriser la langue française (la langue d'enseignement de tous les programmes officiels).

> « *Si l'on considère que le développement durable englobe la possibilité de poursuivre des recherches universitaires supérieures de qualité, le français est indéniablement la langue à maîtriser au niveau de l'université tunisienne.* », (Boudhiba, (S.), 2014, p.26).

L'enseignement supérieur en Tunisie a été fondé en 1956. Dès l'obtention de son indépendance et jusqu'aux années 1970, la République tunisienne a créé plusieurs universités. Au cours de la période de la réforme de 1989 de l'enseignement supérieur (Réforme de Mohamed Charfi), des universités régionales ont été instaurées, et plusieurs filières scientifiques enseignées en français ont été créées. Les pédagogues de l'époque ont voulu essentiellement inscrire les étudiants dans des milieux universitaires qui renforcent l'enseignement des modules scientifiques et techniques, permettent la formation des

[6] « *De même, la navigation sur Internet fait largement appel au vocabulaire anglo-américain, tant au niveau de l'utilisation du logiciel de navigation qu'au niveau de la rédaction des messages. Ainsi, 80 % des messages sur Internet sont rédigés en anglais. La bonne utilisation des nouvelles technologies passe donc d'abord par la maîtrise du vocabulaire anglais. Pour toutes ces raisons, l'enseignant universitaire ou l'étudiant qui souhaite poursuivre des recherches poussées, ou celui qui scrute l'eldorado européen ou américain se sent irrémédiablement attiré par la langue anglaise, et risque donc à terme d'accorder une moindre importance à la maîtrise du français.* ». Boudhiba, (S.), (2014), *Enseignement supérieur, francophonie et développement durable en Afrique du Nord : le cas de la* Tunisie, p.29. Article lu et consulté sur : http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-bouhdiba.pdf

formateurs alimentant les universités de la Tunisie et s'ouvrent sur les réformes et les modèles pédagogiques mondiaux, (Rezig, (B.), 2004, p.2.).

En 2003, plus de 150 établissements d'enseignement supérieur étatiques existent (dont l'U.V.T., la seule université virtuelle tunisienne, et 11 privées, et sont reparties (réparties) sur tout le territoire du pays (Le tiers de l'effectif de ces universités est centralisé dans la capitale). Les élèves ayant obtenu leur diplôme du baccalauréat peuvent s'inscrire dans un établissement universitaire dont les cycles de formation varient généralement, entre 2 ans et demi et 6 ans environ, (Rezig, (B.), 2004, pp.4-7.).

3. Mise en contexte historique du Français scientifique et technique : quel français pour un public spécialisé ?

Historiquement, une succession de terminologies est massivement et rapidement parue et s'est développée des usages du français en contextes académiques et professionnels pour des publics spécialisés.

Nous en citons les dates de parution :

- « *le français scientifique et technique* » en 1960 ;
- « *le français langue de spécialité* » entre 1950 et 1970 ;
- « *le français instrumental* » en 1970 ;
- « *le français fonctionnel* » en 1975 ;
- « *le français commercial* » en 1972 ;
- « *le français de la banque* » en 1978 ;
- « *le français de spécialité », le « français juridique » et le « français du tourisme* » en 1980 ;
- « *le français des affaires* » en 1987 ;
- « *le français des sciences* » et « *le français sur objectifs spécifiques* » ou FOS en 1990 ;
- « *le français de la communication professionnelle* » et « *le français à visée professionnelle* » en 2000 ;
- « *le français langue professionnelle* » en 2006
- et enfin « *le français sur objectifs universitaires* » ou FOU en 2010.

L'édition du premier manuel de français spécialisé date de 1927, après la publication du premier volume du *Règlement Provisoire du 7 juillet pour l'Enseignement du français aux militaires indigènes*. Le deuxième volume de ce manuel était publié en 1928, et en

1952, une deuxième édition corrigée a été effectuée. Heni Qotb (2009, p.p.16-20), note que c'est à cause de la décision de la République française, d'améliorer les compétences discursives et communicationnelles en français des soldats d'origine africaine, que ce manuel a été élaboré après la fin de la Première Guerre Mondiale.

Le domaine du FST a vu le développent de ses recherches dans l'enseignement des langues depuis 1950, en parallèle avec la parution du Français Fonctionnel (FF). En termes de définition, Holtzer, ((G.), 2004, p.15) note que l'appellation de français scientifique et technique a une trace dans l'histoire des politiques linguistiques françaises. Un rapport qui date de 1958 incite à la réorientation des politiques linguistiques de la France envers la langue française dans les pays des ex-colonies « *confrontées (déjà) à la poussée de l'anglais* ».

Parmi les actions immédiates effectuées, la création du Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique ou VGOS en 1971 qui se présente comme un manuel scientifique et technique de la langue française conçu pour l'enseignement des expressions en sciences et en techniques pour les étudiants et stagiaires étrangers désireux de perfectionner leur vocabulaire scientifique et technique de spécialité. Pendant cette même année, un deuxième ouvrage intitulé « Français Scientifique et Technique » publication de Hatier, est paru et a été considéré comme l'œuvre des premières méthodes en français scientifique et technique dans le monde entier (études structurales, terminologiques, discursives et textuelles sur l'enseignement du FST).

Dans le cadre de cet apprentissage spécialisé, Marie-Thérèse Gaultier a effectué une étude qui explicite les programmes d'apprentissage du Français Scientifique ou du Français Spécialisé, en élaborant des cours à enseigner, sous la tutelle de l'Ambassade de France à Mexico. Ces travaux de francophonie ont amené à la création du *Centre Scientifique et Technique,* dans cette région, en 1961. Le public spécifique de ces cours était composé d'universitaires et de chercheurs qui ont suivi une formation linguistique en français, ayant des fins académiques et professionnelles. Ces cours ont été fondés sur deux phases fondamentales du programme d'apprentissage : une phase de tronc commun du Français Fondamental (FF) et une phase d'apprentissage du Français Spécialisé Scientifique et Technique. La répartition des cours dans chaque filière scientifique (Exacte, Naturelle, Humaine, Artistique et Littéraire), était établie selon le domaine des objectifs spécifiques à atteindre dans la deuxième phase d'apprentissage. Par exemple, si

l'apprenant avait suivi un cours de tronc commun en Sciences Exactes et Naturelles, dont les modules d'apprentissage du Français Fondamental sont les *Mathématiques*, la *Technologie* et les *Sciences de la vie et de la terre* ; alors dans la deuxième phase de ce cours, à savoir l'initialisation au Français Spécialisé, cet apprenant devait suivre un programme d'apprentissage se rapportant à l'un de ces domaines **:** la Cardiologie**,** la Parasitologie**,** la Prospection, la Géophysique du pétrole**,** la Thermodynamique, les Moteurs diesel, le Béton précontraint, etc (Boyon, (J.), p.p.256-257).

Des études plus développées ont vu le jour vers la seconde moitié de la décennie 1970-1980. Tel est l'exemple des travaux spécialisés en analyse du discours scientifique et technique ((Darot, (M.), 1975) et (Beacco, (J-C.), 1978)) d'où une vraie orientation des travaux linguistiques et discursifs dans les domaines des sciences et des technologies.

Pour ce qui est du public spécialisé en FST, il était d'abord composé d'adultes généralement formés dans leur spécialité et parfois d'experts natifs. Par la suite, une autre catégorie s'est développée comprenant des étudiants et parfois des élèves des filières scientifiques et techniques venant des pays d'ex-colonisation (Afrique francophone, Maghreb, etc). Ces deux types de publics se définissent sous une « *étiquette générique " français de spécialité "* ».

Bien que l'appellation FSP ou Français de Spécialité date de 1960, cela-veut-dire avant le FST, parce qu'elle est plus générique et de laquelle sous-tendent trois sous-catégories : le français scientifique, le français technique et le français professionnel. Ces sous-domaines ne représentent pas en eux-mêmes de vraies catégories dans le FSP, mais nous nous demandons s'il s'agit, bel et bien, du français propre à chaque profession ? D'ailleurs, la nuance de sens existante entre l'expression de Langue de Spécialité et celle de Langue Spécialisée n'est pas encore résolue. Certains ont tranché et considèrent la langue spécialisée comme langue de lexique spécialisé scientifique ou de spécialité, par opposition à la définition de la langue de spécialité qui n'est que la manifestation de la langue naturelle pour exprimer des connaissances en son domaine de spécialité (Holtzer, (G.), 2004, p.p. 18-20).

4. Liens terminologiques entre FS, FOS et FOU

L'expression *Français de Spécialité* a vu le jour avant celle du FOU, (qui est un sous domaine du FOS : Français *sur Objectifs Spécifiques)* dans le cadre universitaire. *English*

for Spécific Purpose, est un domaine paru vers les années 1980, et il est à l'origine de la distinction thématique entre Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et Français de Spécialité (FS). C'est pendant cette période que s'est rattachée au FOS « *l'acquisition de compétences langagières transversales* » définies par un public cible, (Cuq, (J.P.), 2003, p.110).

Entre les deux sous-domaines du FLE (à savoir le FOS et le FS), il y a un « *lien systématique* » qui existe, (Charnock, (R.), 1999, p. 281). Un Français de Spécialité s'apprend pour mettre en évidence des connaissances particulières dans un domaine spécialisé, tout en utilisant des concepts et des tournures syntaxiques de la langue cible (Français Fondamental), dans des situations communicatives propres à ce domaine ou à cette spécialité. Par contre en FOS, ces tournures syntaxiques, ces usages de la langue ainsi que, ces différentes situations communicatives sont à apprendre et à développer.

> « *Enfin, si on reconnaît les langues de spécialité par la présence de termes associés à une discipline particulière, il faudrait alors admettre comme langue spécialisée des discours qui relèvent de styles ou de modes d'expression très variés, allant du registre soutenu à celui de la conversation de tous les jours.* », (Charnock, (R.), 1999, p. 281).

La différence majeure entre le FS et le FOS est donc claire et nette. Charnock affirme que le FOS assure un programme d'apprentissage de développement de compétences dans des situations communicatives particulières et dans le cadre d'une spécialité précise d'un public précis. Lorsque ce public précis est un public d'étudiants, nous ne parlons plus du FOS, mais plutôt du FOU. Ross Charnock ajoute un autre critère de distinction entre une langue de référence ou une langue naturelle (le FOU dans notre cas, car il s'agit d'apprendre *le* français et non *en* français à l'université), et une langue de spécialité, qui ne sert qu'à « *rendre compte de connaissances particulières* » en français. Pour lui, une langue de spécialité ne fonctionne pas d'une façon autonome par rapport à une langue de référence, elle fonctionne comme des sous-fragments de cette langue, (Charnock, (R.), 1999, pp.281-302).

Dans l'apprentissage du FOS, plusieurs éléments doivent se préparer et se présenter pour réussir le programme d'apprentissage, tels que les caractéristiques du public, la durée et les tâches à réaliser, les facteurs de motivation, la fixation des besoins, la limitation des objectifs, l'analyse des données, la préparation des documents authentiques, etc. La démarche FOS est une *solution* qui vise le perfectionnement des compétences langagières

du français d'un public dans le cadre professionnel ou éducationnel. Mercelot a accentué cette distinction dans sa définition du Français sur Objectifs Spécifiques. Selon lui, le recours au FOS coïncide avec un choix de l'apprenant d'améliorer ses compétences langagières spécifiques pour travailler ou pour réussir des études, (Mercelot, (G.), 2006, p.9).

L'expression *Français sur Objectifs Spécifiques* n'est que le fruit des transitions pédagogiques d'apprentissage du Français Langue Etrangère pour des publics spécifiques, ayant eu lieu depuis les années 1920 (nous renvoyons aux travaux de Qotb (2009, p.20-50) avec le public des indigènes, premier public de FOS). Ces publics spécifiques sont des usagers du français, qui centrent leur apprentissage sur l'amélioration des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, pour des finalités professionnelles, éducationnelles, académiques ou sociales.

Le FOS est fondé sur quelques principes pédagogiques et méthodologiques, parmi lesquels la fixation des besoins particuliers par un public de non-natifs, afin d'atteindre des objectifs spécifiques en langue française. Chaque cours de FOS ne peut être conçu qu'à partir de l'analyse des besoins spécifiques de son public. Ces besoins sont inhérents à la classification des groupes d'apprenants. Mangiante et Parpette (2004, p.25.), ne limitent pas la phase de regroupement des apprenants de FOS à l'analyse des besoins et à la fixation des objectifs ; ils ajoutent aussi, les niveaux de compétences du groupe d'apprenants, leur âge et leur milieux socioculturel commun. Les objectifs spécifiques varient selon le cadre professionnel ou éducatif, auquel appartient le public spécifique. Les cours de FOS assurent une bonne formation adéquate aux propriétés professionnelles et éducationnelles de l'apprenant.

Il est donc, utile de distinguer deux formes d'apprentissage de FOS, selon l'avis de Mangiante (J-M.) et de Parpette, (C.), (2004, p.5). Dans la première, les apprenants sont conviés à suivre une formation dans une institution scolaire ou *universitaire* durant plusieurs années, et dont le but est l'amélioration des compétences linguistiques dans un domaine spécifique. Alors que, dans la deuxième, les apprenants fixent dès le début de leur apprentissage, leurs besoins spécifiques pour un domaine professionnel. Ils vont améliorer et développer leurs acquis en français dans des situations d'apprentissage prédéfinies, se rapportant à des besoins d'apprentissage ciblés.

Dans la première forme, nous avons tout un programme d'apprentissage qui concerne un public spécifique, généralement élèves ou étudiants, et dont les besoins d'apprentissage sont déterminés à partir des objectifs professionnels et éducationnels. Ce programme est formé d'une ou de plusieurs unité(s) d'apprentissage qui assure(nt) le développement des savoirs et des savoir-faire dans des situations d'apprentissage préfixées par tous les apprenants.

Par contre, la deuxième forme est plus détaillée, puisqu'il s'agit d'assurer un programme d'apprentissage plus large, dans la mesure où les besoins d'apprentissage sont en rapport avec une discipline, et dont le public est plus restreint que le premier (un groupe d'apprenants). Dans ce cas, l'enseignant peut élargir le programme afin d'amplifier le nombre des situations d'apprentissage orales et écrites en interaction, médiation et réception. Cette deuxième forme répond plus aux attentes du public d'apprenants car les facteurs de motivation sont diversifiés : un nombre remarquable d'heures, les situations communicatives sont plus variées, le matériel pédagogique est plus accessible, le nombre des candidats est plus réduit de manière que les objectifs spécifiques s'acquièrent plus rapidement, et plus facilement.

Nous exposons la figure 1 qui présente ces oppositions entre les deux modèles d'apprentissage du FOS d'une part, et l'apprentissage classique scolaire et universitaire du FLE d'autre part.

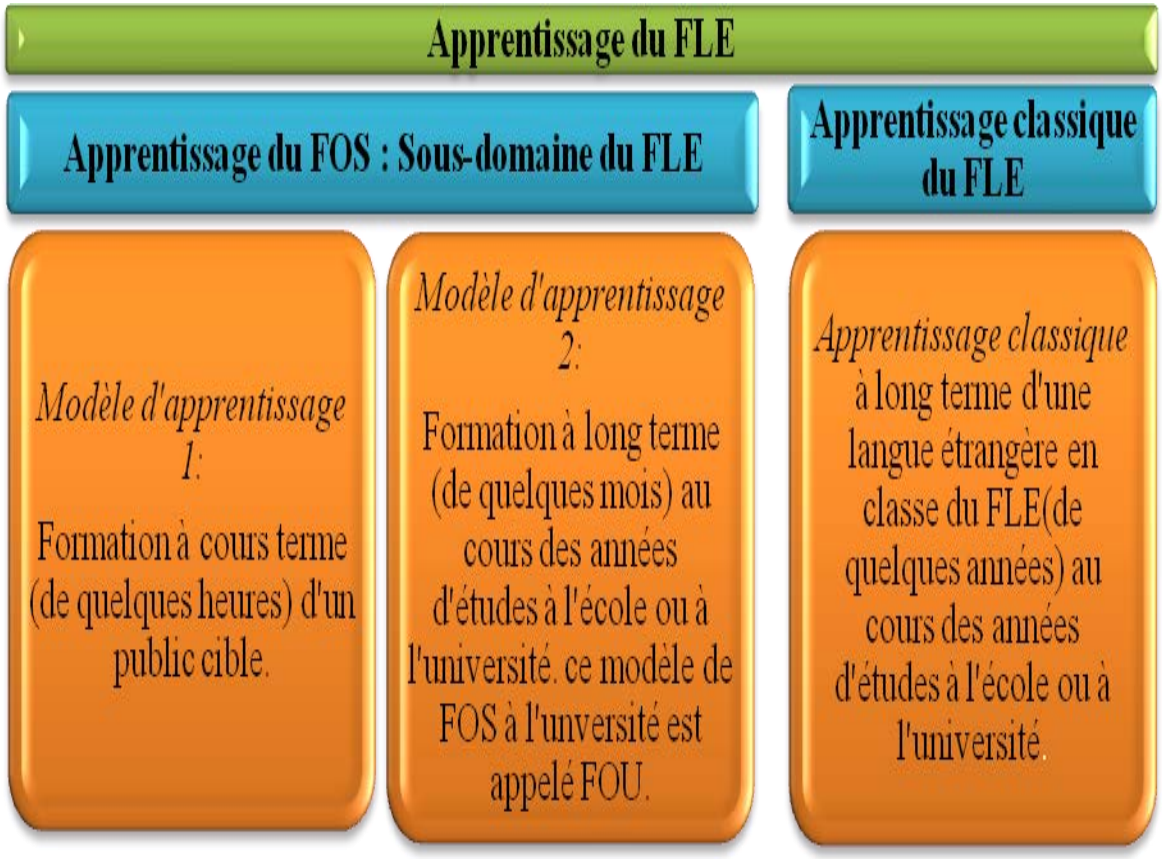


Figure 1 : Distinction entre deux modèles d'apprentissage du FOS et leur opposition au modèle d'apprentissage classique du FLE.

Le FOS est présenté comme un modèle d'apprentissage et d'enseignement qui a comme visée l'obtention de l'apprenant d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers dans des situations communicatives propres à ses objectifs professionnels. L'apprentissage du FOS suppose la coexistence de deux facteurs essentiels pour la réussite de la formation. Le premier facteur est la fixation très ciblée des besoins spécifiques par l'apprenant du FOS, et le deuxième est la limitation du nombre d'heures que dure cet apprentissage.

Ce modèle d'apprentissage du FOS s'oppose donc, au modèle d'apprentissage scolaire ou universitaire classique, qui commande le recours à un apprentissage à long terme (de quelques années), et non à un apprentissage à court terme (de quelques heures préfixées selon les besoins effectifs et les tâches à réaliser), (Cuq, (J.P.), 2003, pp.109-110).

Pour comprendre ce qu'est le FOU, une comparaison thématique et méthodologique entre le Français Général, le Français sur Objectifs Spécifiques et le Français sur Objectifs Universitaires nous est indispensable.

En premier lieu, nous précisons qu'un apprentissage du Français Général (FG) assure à l'apprenant (natif) un développement de ses compétences en toute situation communicative, orale ou écrite, se rattachant à n'importe quelle compétence spécifique (discursive, grammaticale, fonctionnelle, etc.) de la vie quotidienne.

En deuxième lieu, nous rappelons que le FOS représente toute formation, à court, et parfois, à long terme, adressée à un public de FLE (non-natif), et dont la visée est en rapport avec une spécialité particulière (la profession ou l'éducation). Les documents supports sont, généralement, authentiques et les objectifs spécifiques se réaliseront suivant le principe pédagogique de « *Tâche* », (Mangiante (J-M.) et Parpette (C.), 2009, pp.78-79).

En troisième lieu, le FOU est, par définition, une sous-branche du FOS. Si les objectifs spécifiques en FOS s'utilisent pour des fins éducationnelles ou professionnelles, les objectifs spécifiques en FOU sont en rapport avec la vie universitaire. Ce qui est distinctif dans l'apprentissage du FOU est que le cursus est focalisé sur les normes de l'écrit et de la compréhension orale à l'université (d'où l'expression orale est moins développée au cours du programme d'apprentissage par rapport aux autres activités langagières), (Hafez, (S.), 2010).

Dans notre thèse, notre public cible est constitué d'étudiants inscrits en un milieu universitaire d'ingénierie. Ces étudiants vont suivre un programme d'apprentissage adéquat à leurs besoins spécifiques, proposé par le concepteur du cours. Bref, nous nous intéresserons à un cours de FOU plutôt qu'à un cours de FOS.

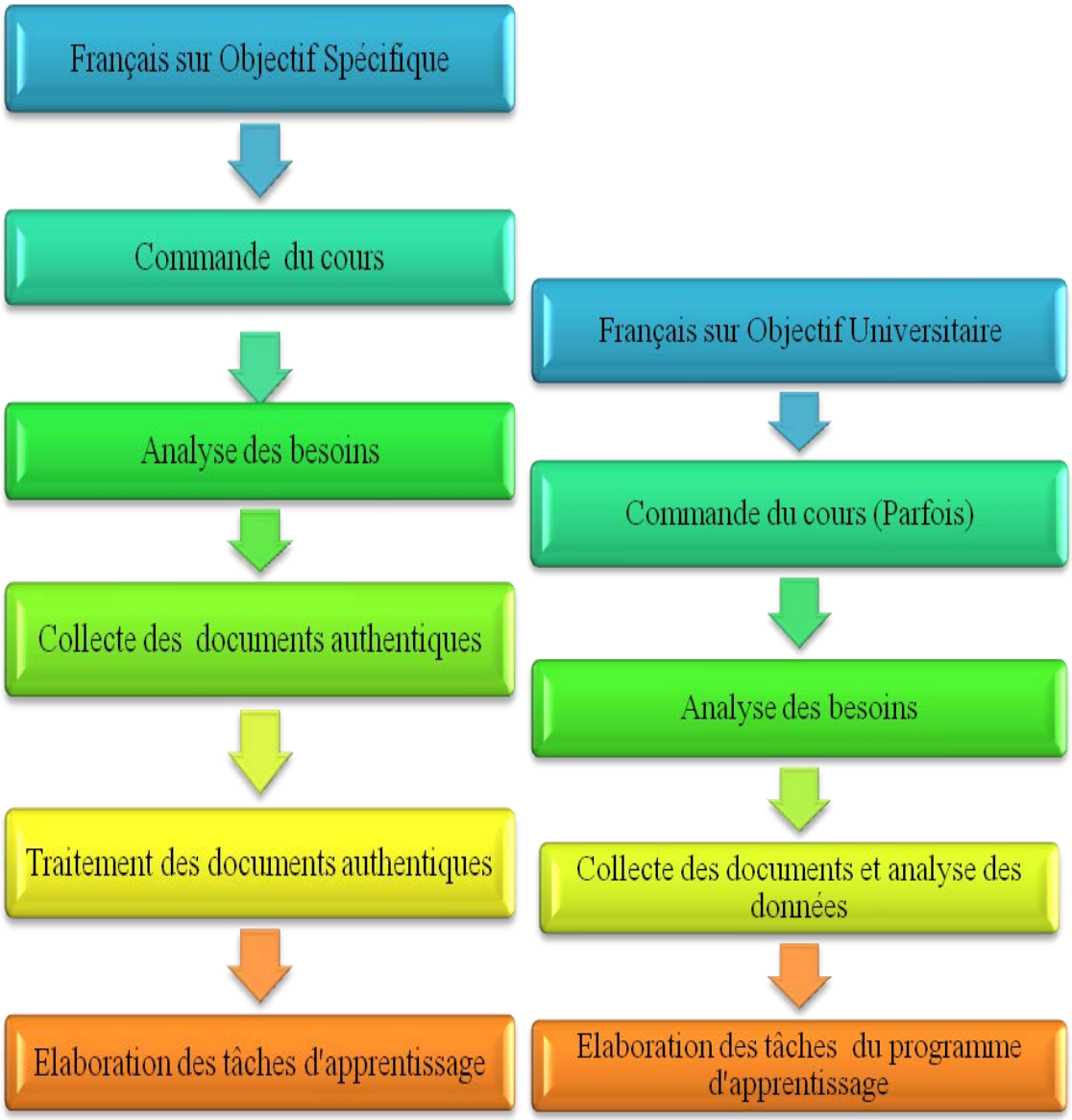


Figure 2 : Comparaison entre la démarche didactique en FOU et en FOS (Hafez, (S.), 2010).

La figure précédente démontre une comparaison entre les phases de l'élaboration d'un cours de FOS et celles de l'élaboration d'un cours de FOU. Dans le cadre du FOU, qui n'est qu'un sous-domaine du FOS comme nous l'avons déjà expliqué, les phases de la collecte, de l'analyse des données, et du choix des documents supports authentiques, se font d'une façon plus détaillée et plus complexe. Le public d'étudiants aurait des besoins et des objectifs spécifiques universitaires (et non pas seulement éducationnels ou professionnels). Dans le cadre d'un FOU, nous parlons d'un programme d'apprentissage universitaire parce que le public est un public d'étudiants. Bien que, en élaborant un cours

de FOS, nous effectuions plutôt, une formation car le public est composé de professionnels et de spécialistes en un domaine particulier.

Nous notons que la formation linguistique a un délai précis, à savoir les heures d'apprentissage au cours d'une année universitaire, et que tous les apprenants suivent un même programme d'apprentissage que prépare le concepteur du cours.

> *« Toujours dans cette même dimension, nous avons un autre concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques et qui n'est qu'une déclinaison du FOS. Il s'agit bel et bien du FOU, c'est-à-dire, français sur objectif universitaire. C'est une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français »,* (Boukhannouche, (L.), 2012).

A partir de la citation de Boukhannouche, le public de FOU se définit en tant qu'un public d'étudiants. Il s'agit, bel et bien, d'étudiants inscrits dans un établissement universitaire. Les étudiants qui composent ce public ont des besoins spécifiques en rapport avec leur domaine de spécialité (sciences et techniques, sciences humaines et sociales, etc) afin d'atteindre des objectifs universitaires (comprendre des cours, prendre des notes, résumer des livres et des textes spécialisés, écrire des mémoires et des thèses, etc.).

Les cours de FOS assurent une bonne formation adéquate aux propriétés professionnelles et éducationnelles de l'apprenant. Cette satisfaction que produit un cours de FOS chez les apprenants en étudiant des tâches précises de français augmente, essentiellement, leur motivation.

Figure 3: Les onze domaines de spécialité dans l'apprentissage du FOU.

Cette figure illustre les onze domaines d'apprentissage en suivant un cours de Français sur Objectifs Universitaires.

- Pour le domaine Médical, nous citons quelques exemples des spécialités ou des professions comme la chirurgie, la rééducation, l'ophtalmologie, la génécologie, etc.
- Quant aux activités et aux professions du domaine Journalistique, nous les classons en deux catégories : celle des écrits, tels que les journaux et les

revues (en papiers ou en ligne), et celles des audiovisuels tels que les reportages, les émissions et les programmes radiotélévisés.

- De plus, il y a le secteur de la Télécommunication, qui sert à assurer les communications par réseau ou celles de la troisième génération.
- Pour ce qui est du Secrétariat, il s'agit de gérer des conseils, d'effectuer des rapports, de préparer des dossiers et des compte rendus au sein d'un cabinet, d'une société, d'une usine ou d'une entreprise.
- Par les professions des Affaires, nous désignons tout étudiant futur personnel qui aura comme mission d'opérer des ventes, des achats, des services et des commerces.
- Les personnes travaillant dans le secteur Touristique sont des agents d'hôtellerie et des employés des agences de voyage.
- Dans le domaine des Transports, les transporteurs sont des spécialistes en livraison, en transfert et en transport.
- Les métiers se rapportant au domaine Juridique sont des métiers fondés sur un savoir approfondi sur les types et les textes de loi, les droits, les obligations, la législation et les principes juridiques. Tandis que tout linguiste, philosophe, historien, littéraire, sociologue, psychologue ou littéraire est un spécialiste en l'une de ces Sciences Humaines et Sociales mentionnées.
- Nous mentionnons que pour les spécialistes en Relations Internationales, les objectifs de leur profession est d'établir des coopérations, de signer des conventions, d'assurer des contributions, de respecter des protocoles et de maintenir des relations entre leur pays natal et d'autres pays.
- Pour ce qui est du dernier domaine, nous précisons que les secteurs Scientifiques et Techniques sont en rapport avec les sciences naturelles et exactes et avec les technologies et les inventions, tels sont les exemples de la chimie, de la biologie, de la physique, de la technique, de la géologie, de la mécanique, de l'électronique, de l'informatique et des mathématiques.

Enfin, la conception d'un cours de FOU est indissociable de la préparation de cinq phases pédagogiques :

- La première est « *l'identification de la demande* » du public d'étudiant, qui souhaite faire cette formation.

- La deuxième phase est « *l'analyse des besoins* » langagiers de ces étudiants, qui se centralisent autour de l'expression et de la compréhension écrites et orales lors d'une séance de cours, de travaux dirigés ou de travaux pratiques.
- Concernant la troisième phase, elle est centrée sur « *la collecte de données* » sur le public d'étudiants, le milieu universitaire, les séances, les compétences spécifiques à améliorer, etc. Cette étape se réalisera en recourant à des entretiens, à des enquêtes ou à des sondages aidant le concepteur de cours à cibler les tâches du programme d'apprentissage.
- L'avant dernière phase est complémentaire de la précédente, puisque l'élaborateur (ou le concepteur) du cours de FOU doit « *analyser les données* » qu'il a déjà, collectées. La conception du cours ne s'accomplira qu'après avoir fait cette analyse soigneusement, dans un temps réduit.
- Le travail s'achève par « *l'élaboration didactique* ». C'est la phase de la conception des unités didactiques, de leur répartition, des stratégies disciplinaires à suivre, des types des activités à programmer (en autonomie ou en groupe), de la nature des tâches (audio-orales ou écrites, de production ou à trou), des dispositifs d'apprentissage (à distance ou en présentiel) et du modèle d'évaluation choisi, (Boukhannouche, (L.), 2012).

5. Constat : une baisse de niveau en langue française remarquée dans les institutions universitaires et les facultés en Tunisie (Rapport d'expertise du CIEP en 2004)

Un rapport d'expertise effectué en 2004 intitulé *« " L'enseignement du et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : Etat des lieux et perspectives* " a montré qu' à partir d'une démarche scientifique et objective*, qu'il s'agit d' " une situation de crise aiguë, quant à la maîtrise du français par les étudiants de l'université tunisienne* » toutes disciplines confondues. Le mot "crise" est réemployé en 2010 dans un article du journal le Quotidien par Abdelletif Maatar, lorsqu'il a confirmé que les résultats de l'enseignement - apprentissage des langues en contexte tunisien pour la langue maternelle et les langues étrangères en particulier, sont décevant depuis plus d'une dizaine d'années. Cet inspecteur principal n'hésite pas à employer l'expression « *situation jugée calamiteuse* » pour décrire ce statut.

Le rapport de 2004 est le fruit d'une coopération entre le MES et l'IFT qui ont présenté les résultats du rapport d'évaluation réalisé par une commission coordonnée par Boissinot. Cette commission, étant chargée depuis 2011, avait présenté en novembre 2011 au cours d'un séminaire franco-tunisien, le nouveau programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système d'enseignement en Tunisie. Ce projet a été mis en place sur terrain en 2003, et ce par l'organisation de deux journées d'étude ayant eu lieu les 17 et 18 novembre de la même année, sur la problématique de « *L'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes : état des lieux et perspectives* » auxquelles plusieurs enseignants de français, responsables de départements de français, experts en didactiques des langues et représentant des institutions universitaires des langues et du MES ont participé en tant que témoins et intervenants sur la problématique (Sahnoun, (M.), 2006, pp. 45-56). Le rapport d'expertise a abouti à un constat confirmant la baisse de niveau.

> « *le français soit considéré officiellement comme la première langue étrangère en Tunisie, et tenu à certains égards pour « une langue seconde » assurant l'ouverture de la Tunisie sur le monde, de nombreux indices laissent à penser que la plupart des étudiants [au supérieur] n'ont plus de cette langue une maîtrise en rapport avec le statut qui lui est prêté* » [et que] « *c'est le niveau seuil qui domine, avec 50,9% des étudiants ayant une maîtrise relevant du B1 [du Cadre Européen Commun de Référence], alors que même 21,9% des étudiants n'atteignent pas ce niveau.* », (Miled, (M.) et al., 2004, p.p. 11- 23).

Mosbah Said, (2008, p.477) pense que tel constat est dû aux carences de la formation des enseignants de français et aux surcharges des programmes pédagogiques d'enseignement.

6. PREFSUP : Une solution pour remédier à la situation de baisse de niveau

6.1. Principes du projet de coopération

La raison primordiale de l'instauration du « ***P****rojet de* ***R****énovation de l'****E****nseignement du* ***F****rançais et en français dans le* ***SUP****érieur* » est la présence de certaines lacunes au niveau des compétences linguistiques en français des étudiants en Tunisie d'une manière générale. Ce projet vise à tracer aux étudiants un cheminement d'autoformation et de perfectionnement linguistique. Il est mis en œuvre dans les facultés tunisiennes avec la collaboration de l'université de Nancy II et plus particulièrement, avec le *Centre de*

Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langue (CRAPEL) créé en 1969 par Henri Holec. Ce centre est comporte une équipe de spécialistes en pédagogie et en didactique. Tous les travaux de cette équipe de recherche sont publiés annuellement, depuis 1970, dans une revue intitulée *Mélanges Pédagogiques.* Le CRAPEL permet aussi aux chercheurs étrangers de faire des stages et des formations qui visent l'amélioration du statut du français dans le monde.[7]

Le gouvernement français a choisi donc d'intervenir directement, par le financement direct de ce projet lors de ses deux premières années, cela veut-dire entre Mars 2007 et Mars 2009 à travers le Fond de Solidarité Prioritaire (FSP). Ce Fond est un mécanisme de financement de tous les projets nationaux, internationaux et de coopération avec la France ou bien dans le contexte du développement d'un pays partenaire, ou bien dans le cadre de l'aide d'une organisation intergouvernementale ou bien en vue d'apporter un appui à un programme de mobilisation. Bien évidement, l'action du FSP en Tunisie s'inscrit dans le premier type de projets, celui du développement d'un pays partenaire (Msalmi, (M.), (2013), p.92).

Le projet de coopération a des finalités pédagogiques et didactiques visant à moderniser les outils et les méthodes d'apprentissage de la langue française en contexte tunisien et ce en pensant à les rendre plus appropriés aux exigences de l'employabilité. Ainsi, si le « *le français continue de jouer un rôle considérable dans la transmission des savoirs scientifiques et techniques, l'enseignement des sciences médicales, agronomiques et vétérinaires, mais aussi dans les sciences humaines et sociales* », le PREFSUP « vient *d'apporter une aide qualitative à la réforme LMD en cours dans les universités tunisiennes ainsi qu'à la formation initiale des enseignants* »[8].

Les objectifs pédagogiques, scientifiques, universitaires et didactiques de cette réforme peuvent être énumérés comme suit :

- Renforcer le niveau des « *compétences globales* » des étudiants en langue française afin d'en tirer profit dans le monde du travail ou le domaine de spécialité ;

[7] Le site officiel du CRAPEL : http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/recherches.htm
[8] Voir le site officiel de l'Ambassade de France en Tunisie : http://www.ambassadefrance-tn.org/Soutien-au-niveau-de-francais-dans

- Améliorer l'efficacité des filières fondamentales de cette langue dans les treize départements par la révision des programmes et favoriser l'émergence de nouvelles filières appliquées ;
- Moderniser la formation des enseignants de français dans et hors les départements de français ;
- Et enfin, favoriser en amont, la formation initiale des enseignants de français dans les cycles du primaire, du collège et du secondaire dans le cadre du projet PREFSET.

Donc, les finalités du projet concernent à la fois la pédagogie des apprentissages (rénovation des programmes, pédagogie par compétences, les savoirs et les requis des cycles primaire et secondaire, etc), les publics d'apprenants (étudiants des départements de français, étudiants des filières scientifiques, technologiques, économiques, médicales, etc) et le corps-enseignants (sessions de formations, etc).

6.2. Composantes et publics visés par la réforme PREFSUP : vers un FOU tunisien

Le site officiel de l'Ambassade de France détermine quatre composantes du projet :

- Premièrement, PREFSUP vise une réforme à l'intérieur des treize départements de français tunisiens.

Il s'agit, en fait, d'assurer aux apprenants (les étudiants des départements de spécialité inscrits ou bien en une licence fondamentale ou bien en une licence appliquée) un parcours de perfectionnement linguistique en inculquant de nouveaux principes pédagogiques d'apprentissage comme l'autonomie et l'intégration des TICE, par l'insertion de l'étudiant dans un nouvel espace d'apprentissage à savoir le Centre de Ressources. L'action avait comme but aussi, de préparer l'étudiant à sa future vie professionnelle par le développement de ses savoir-faire et savoir-être.

- La deuxième composante concerne les enseignants, ayant suivi plusieurs sessions de formation de formateurs dans leur institution d'exercice, à l'ISEFCT et à l'Université de Nancy II.

L'objectif était de les initier à recourir à de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation favorisant surtout la centration de l'apprentissage sur l'apprenant, l'autoévaluation (évaluation formative et diagnostique), l'autoformation, etc. Nous allons revenir à ces concepts afin de les définir ultérieurement, dans notre thèse.

- La troisième composante touche l'enseignement - apprentissage du français dans les établissements universitaires des filières technologiques et scientifiques (écoles d'ingénieurs, écoles préparatoires, instituts supérieurs des études technologiques, facultés des sciences, etc).

Le site nous informe sur des sessions de formation et de « re-qualification » linguistique des enseignants de français qui exercent dans ces institutions universitaires, qui sont généralement des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (P.E.S.) ou des Assistants Contractuels (A.C.) et parfois des Etudiants-Chercheurs en poste de vacation ou plutôt des Vacataires (E.C.V.).

Autrement dit, les fondateurs du PREFSUP ne considèrent pas ces enseignants comme des enseignants bien qualifiés ou préparés à enseigner la langue française en contexte universitaire aux étudiants des filières technologiques, non-spécialistes de la discipline. Le projet propose tout un programme de requalification de ces enseignants par l'insertion des dispositifs de formation continue et certifiée.

D'ailleurs, le contenu pédagogique de ces formations prévoit la consolidation du statut du FST en contexte universitaire tunisien (vocabulaires spécialisés et documentation future professionnelle) et du FOU (répondre aux besoins langagiers universitaires de l'étudiant et aux attentes des institutions universitaires (préparation linguistique des étudiants pour réussir aux concours nationaux de résidanat, d'entrée aux écoles d'ingénieurs, etc ; amélioration de leur savoirs et savoir-faire pour suivre des curricula de recherche scientifique ; etc). Le C.I.E.P. nous explicite trois actions abordées en 2009 :

« - ***Action 1 (4-7 octobre 2009)*** *: Mission de trois jours en Tunisie*

1. *diagnostic et cadrage méthodologique avec le groupe de concepteurs tunisiens et les chefs de projet. Définition des critères de choix des compétences qui figureront dans les modules, sur la base du CECR ;*
2. *identification des problèmes à résoudre, articulation avec les formateurs de l'UVT (contraintes de la formation ouverte et à distance à prendre en compte).*

- Action 2 (2-13 novembre 2009)*: Stage de deux semaines au CIEP visant à élaborer des modules de 30h*

1. *consolidation des aspects méthodologiques*
2. *accès à une documentation adaptée*

3. *encadrement et expertise pour l'élaboration des modules.*

***- Action 3 (7-11 décembre 2009)**: Mission de cinq jours en Tunisie*

1. *suivi et expertise des contenus élaborés par les concepteurs tunisiens*
2. *remédiations à proposer ou validation des choix des concepteurs tunisiens avant l'expérimentation en cours et/ou l'étape de mise en ligne* [9].»

- Quant à la dernière composante du projet, elle est d'aspect interculturel. Ce volet se développe par deux outils pédagogiques : les activités culturelles et les ressources authentiques. La sensibilisation des étudiants à la culture francophone tels que l'accès aux ressources de média françaises (revues, journaux, chaînes de radio et de télévision, etc.) et le recours à la documentation authentique française (sites web français sur internet, livres de spécialité écrits par des auteurs français, etc).

6.3. PREFSUP pour les filières de spécialité

6.3.1. PREFSUP et l'instauration des CRAF

Le projet de rénovation du français et en français dans l'enseignement supérieur a agi face à la situation de crise de niveau de langue des étudiants dans les treize départements de français tunisiens, par la création de onze nouveaux milieux d'apprentissage appelés CRAF : Centres de Ressources et d'Autoformation pour le développent des Compétences. Ces Centres de Ressources comprennent des ressources humaines et pédagogiques qui aident l'apprenant de langue à suivre un cheminement de perfectionnement linguistique vers l'Autoformation et à réaliser un progrès au niveau des compétences orales et écrites. Un centre de ressources est un milieu d'apprentissage qui aide les apprenants de français à améliorer leurs niveaux de compétences en recourant aux différentes ressources humaines et matérielles.

Les ressources humaines sont : le coordinateur pédagogique, les conseillers (enseignants de français), le locuteur natif (animateur d'ateliers et de club de français), le secrétaire d'accueil, le bibliothécaire - documentaliste et l'informaticien.

---

[9] Site officiel du CIEP, article en ligne : *Rénovation de l'enseignement du français dans les filières scientifiques et technologiques de Tunisie - PREFSUP - Composante 3.* Consulté le 30-12-2014 sur http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langue-francaise/renovation-lenseignement-francais-les-filieres-scientifiques-technologiques-tunisie-prefsup

Un Centre de Ressources est un espace d'apprentissage dirigé par un coordinateur. Outre les conseillers, il y a au centre un secrétaire qui s'occupe de l'accueil et de l'accès libre des étudiants, un bibliothécaire qui s'occupe des documents et de la classification de leur contenu selon des rubriques dans des catalogues, un technicien ou informaticien qui se préoccupe du matériel multimédia et média et parfois un locuteur natif, qui a comme mission d'animer les clubs et les ateliers d'écriture qui se déroulent au centre et d'aider les étudiants en accès libre, à choisir les ressources convenables à leur auto-développement ou à leur projet de recherche.

Ce milieu pédagogique dispose d'une bibliothèque et d'une médiathèque (ressources matérielles pédagogiques). Tous les CRAF disposent d'un équipement informatique et multimédia (micro-ordinateurs d'accès-étudiants, vidéoprojecteur, écrans LCD avec VSH DVD et récepteurs numériques combinés, DVD de documentaires et de films français, imprimante-réseau, dictaphone numérique, caméscope numérique et câbles) et d'une bibliothèque (magazines, revues, dictionnaires, manuels d'expression, de grammaire et de vocabulaire, ouvrages de littérature, de civilisation et de langue, etc). Nous notons que les matériels TICE de ces Centres sont liés à un réseau internet et à un réseau numérique. Les CRAF permettent alors à l'étudiant de réaliser une connexion à internet pour lire des articles, des revues, des thèses et des ouvrages en ligne ; de participer à des forums de langue française en ligne ; d'écouter des radios et de regarder des chaînes françaises (Fakhfakh, (F.), 2013, p.153-158) et (Fakhfakh, (F.), 2011, p.p.10-15).

Bibliothèque:

- Livres (littérature, langue, civilisation, didactique, etc).
- Dictionnaires (synoymes, bilingues,...)
- Presse (journaux, et magazines)
- Manuels de langue, littérature et civilisation (méthodes, cahiers, ...)
- Etc.

Média et Multimédia:

- BD, DVD etCD.
- Réseaux internet et réseaux satellite.
- Radios et télévisions.
- Ordinateurs.
- Etc.

Figure 4: Les ressources matérielles et pédagogiques d'un CRAF.

Plusieurs activités ludico-pédagogiques peuvent se réaliser dans les CRAF : clubs de français, ateliers d'écriture, projection de films, lecture de poèmes, etc. En accédant à ces espaces francophones, les étudiants pourront tirer profit de leurs ressources pour développer leurs compétences langagières et s'assurer un parcours d'autoformation et de perfectionnement linguistique.

6.3.2. PREFSUP et le module optionnel de « *Perfectionnement Linguistique* » pour les étudiants de licence fondamentale des filières de spécialité

Donc, tout étudiant inscrit à l'un des départements de français peut bénéficier des ressources, développer ses compétences langagières, faire ses recherches, etc. Les C.R. sont ouverts pour assurer des séances d'autoformation et de perfectionnement linguistique dans le cadre d'un module optionnel de « *Perfectionnement linguistique vers l'Autoformation* » pour les étudiants de spécialité de la L1 fondamentale. Du fait, chaque apprenant doit définir un programme propre à son auto-apprentissage et être contrôlé et évalué par son conseiller et auto-évalué par lui-même.

6.4. PREFSUP et la question de la référentialisation des apprentissages : La conception du Référentiel de langue pour les années L.1, L.2 et L.3 (filières de spécialité) inspirée des principes du C.E.C.R.

Dans un premier temps, le projet de réforme PREFSUP a été mis en place dans les départements de français pour mettre en place une nouvelle politique linguistique ayant comme finalité la réforme du contenu des programmes d'apprentissage pour les trois ans de Licence : L.1, L.2 et L.3. Une élite de didacticiens de Tunisie a conçu dans ce contexte, un *Référentiel Tunisien de Compétences en Langue*[10]. Ce référentiel inspire ses principes des fondements pédagogiques mentionnés par les concepteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* afin d'aboutir à une version qui peut s'adapter à la tradition tunisienne de l'enseignement, et également aux capacités, aux besoins et aux aptitudes de l'apprenant tunisien.

Dès le préambule, les auteurs du référentiel tunisien mettent en évidence une définition brève et minutieuse du contenu.

> « *Ce référentiel traduit une vision différente dans l'élaboration des programmes d'enseignement de la langue dans les départements de français. Il prend en compte autant les recommandations contenues dans le cadre européen (CECR) que les choix institutionnels tunisiens tels que répertoriés dans la « Licence Fondamentale de Français » mise en œuvre avec le système LMD.* », (Miled, (M.) et al. , 2008, p.3).

Cet outil pédagogique de référentialisation est conçu en faveur des enseignants de langue des départements de français tunisiens. Bien que ce document ne comprenne ni un contenu précis et exhaustif des programmes d'apprentissage ni « un modèle pédagogique à appliquer », il présente toutefois, une forme d'aide à l'enseignement (Miled, (M.) et al., 2008, p.3).

Les concepteurs ont essayé de définir les niveaux de compétences des étudiants aux profils d'entrée et de sortie en L.1, L.2 et L.3 tout en énumérant :

- les prérequis essentiels de chaque niveau d'étude ;
- les savoirs et savoir-faire socio- et métalinguistiques et pragmatiques inhérents à la réussite de chaque niveau ;

[10] Les didacticiens qui ont élaboré ce référentiel sont : Miled, (M.), Bacha, (J.) et Ben Rejeb, (B.).

- les savoirs être éventuels que doivent acquérir les étudiants de chaque profil (esprit de groupe, autonomie, autoévaluation, s'exprimer d'une façon appropriée à la situation, exploiter les TICE, etc) ;
- les contenus littéraires, linguistiques, civilisationnels et culturels des documents authentiques et des ressources exploités pour l'apprentissage ;
- les compétences spécifiques sous-tendues des compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) de chaque profil ;
- les objectifs universitaires de chaque situation communicative ou langagière orale ou écrite, de compréhension ou de production ;
- les types des activités langagières que peut proposer l'enseignant à ses étudiants en développant leurs compétences langagières ce qui leur permet de concevoir des tâches langagières appropriées ;
- et l'importance de l'acquisition des méthodes de travail transversales servant à l'amélioration de l'apprentissage des langues.

Ce qui nous semble le plus important est mentionné dans l'annexe spécifiant surtout les outils et la grille des évaluations des apprentissages, la possibilité de recourir aux évaluations certifiantes (DELF), le module optionnel d'autoformation qui se déroule dans les CRAF, un glossaire, l'échelle descriptive des niveaux de compétences décrites par les auteurs du C.E.C.R. et l'importance de penser à un projet d'enseignement à distance en enseignant l'U.E. de *Perfectionnement Linguistique vers l'Autoformation,* (Miled (M.) et al., 2008, p.58).

A partir des principes pédagogiques de ce référentiel de langue, l'idée de passer aux milieux universitaires d'enseignement du français pour les publics des filières scientifiques et techniques, est générée. Dans un espoir que la réforme PREFSUP applique ses quatre composantes et atteint ses objectifs, un deuxième volet de ce projet a été exécuté dans les filières scientifiques et techniques, depuis l'an 2010.

6.5. PREFSUP dans et pour les filières scientifiques et techniques tunisiennes

6.5.1. Mise en contexte de la parution du FOU tunisien en contexte scientifique et technique

Dans son article sur le statut du français à l'université tunisienne, Francis Carton, maître de conférences à l'université de Lorraine, cite l'exemple tunisien de l'enseignement du français scientifique et technique. Pour lui, il est nécessaire de

sensibiliser les enseignants à la question de l'enseignement du français dans les universités tunisiennes non littéraires, considérant qu'il s'agit en l'occurrence d'apprentissage de toutes les sciences.

> « *Dans le second cas, il s'agit d'introduire les professeurs de français à la problématique de la didactique en français des sciences et techniques, et de les conduire à se centrer sur l'utilisation de la langue dans les situations d'apprentissage scientifique.»,*(Carton, (F.) et al., 1989, p.39).

Le PREFSUP comporte quatre composantes fondamentales de réforme, dont la quatrième est en rapport avec le FOU en contexte scientifique et technique. Notons, par ailleurs, que le public cible comprend les étudiants des ISET, des écoles d'ingénieurs, des facultés des sciences et des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs. Nous renvoyons, pour de plus amples détails aux travaux de M. Msalmi ((M.), 2013, p.93) et Mme Kammoun ((S.), 2014, p.67). Bornons nous à rappeler à titre indicatif que nous avons fourni plus haut une énumération descriptive de ces composantes.

Afin de remédier à la situation de crise du niveau linguistique en langue française des étudiants des filières scientifiques, technologiques et particulièrement celles des études d'ingénieurs, les établissements universitaires tunisiens lancent une demande au Bureau de l'Action Linguistique (BAL), sous-tutelle de l'Ambassade de France en Tunisie. Cette décision s'inscrit dans la troisième composante du projet PREFSUP.

En effet, à la suite de cette demande, le *Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues*, *l'Ambassade de France*, le *BAL* et *l'Université Tunisienne* représentée par le gouvernement ont collaboré pour concevoir et mettre en place un programme d'appui à l'enseignement de la langue française scientifique et technique. Les modalités d'actions subdivisent les tâches sur un ensemble d'acteurs en rapport avec la mise en place de cette formation qui sont les spécialistes du CRAPEL, les étudiants des filières scientifiques et techniques, les experts tunisiens et français représentant les deux universités (*Université de Lorraine* et *Université Tunisienne*), les membres-administrateurs des institutions et facultés tunisiennes des sciences et des technologies et les enseignants de français tunisiens de ces filières technologiques.

En passant à la deuxième phase à savoir l'Analyse des Besoins Langagiers scientifiques et techniques, les spécialistes et les acteurs français et tunisiens de cette action

de coopération ont commencé à réaliser un état des lieux diagnostiquant le niveau des étudiants. Quatre institutions font l'objet de cet état des lieux :

- l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis (ENIT) ;
- l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique (ENET) ;
- l'Institut Supérieur des Hautes Etudes Commerciales de Tunis (ISHECT) ;
- et l'Institut Supérieur de Commerce de Tunis (ISCT).

Bien que l'état des lieux doive concerner uniquement le public d'étudiants des filières technologiques et scientifiques comme indiqué dans la troisième composante du projet. Nous assistons à la participation des étudiants des filières économiques à l'étude de terrain.

Les résultats de l'enquête nous ont permis d'aboutir à ces deux constats :

- Le premier est que les programmes d'apprentissage de la langue française dans ces institutions ne répond en aucun cas aux besoins langagiers universitaires « *spécifiques* » de ces publics spécialisés en sciences, technologie et économie ;
- Le second est que le niveau linguistique de ces étudiants est décevant et ne leur permet ni de réussir leurs études spécialisés, ni de confronter leur vie future professionnelle.

En déduction, une révision des contenus et des programmes serait indispensable à partir des deux résultats obtenus. C'est pourquoi, plusieurs décisions ont été prises afin de remédier à cette situation. Les décisions concernent deux publics : d'une part les enseignants de langue dans les institutions universitaires et les facultés scientifiques, techniques et économiques ; et d'autre part, les étudiants de ces établissements.

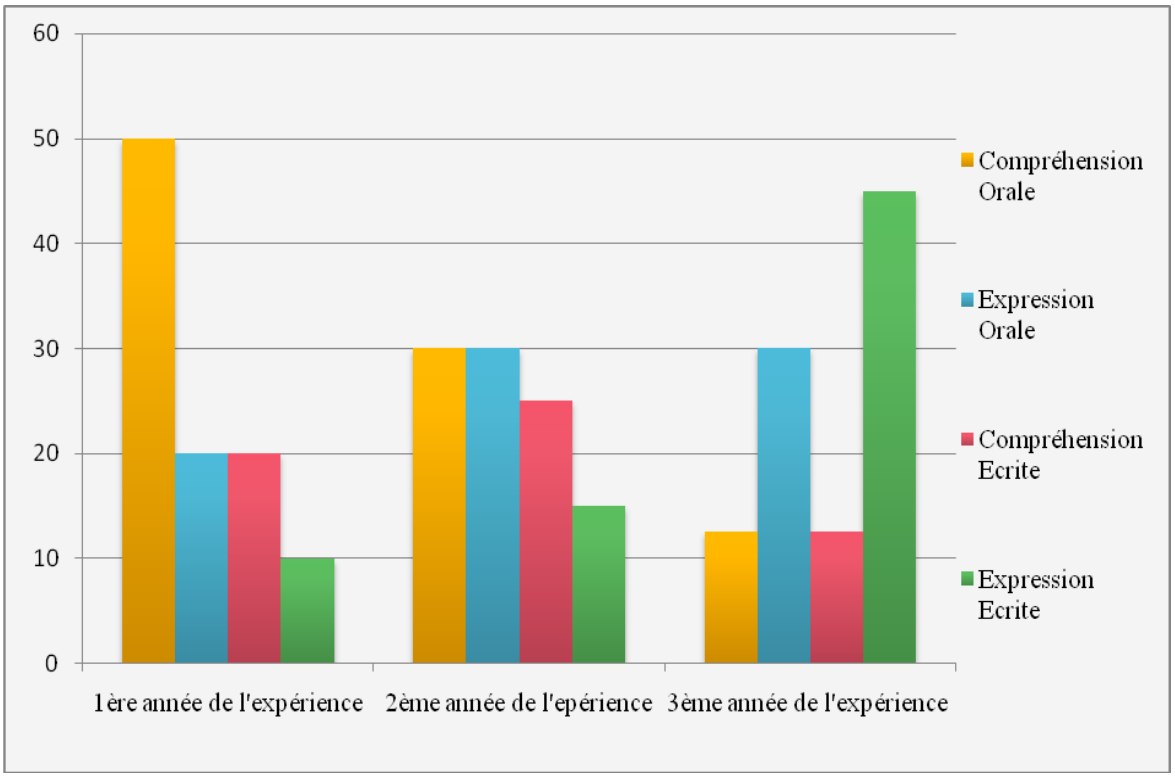
Les experts ont suivi un processus logique dans l'organisation des sessions de formation pour les enseignants de langue des établissements scientifiques et technologiques. Cette démarche ou ce processus convient à organiser quatre sessions de formation au cours des vacances universitaires dans plusieurs régions de la Tunisie. L'objectif était de détecter les spécificités de l'apprentissage dans chaque établissement qui représente un échantillon d'étude propre à la région à laquelle il appartient.

Au cours de la première session, les experts du BAL, du CRAPEL et de l'Université Tunisienne ont essayé de former les enseignants sur de nouvelles pédagogies et approches

didactiques à prendre en compte (par compétences, autonomie et TICE) selon la démarche théorique de Cembalo ((M.S.), 1990, p.113) lors de l'enseignement en classe, le suivi des apprenants et leur évaluation en effectuant des tâches de compréhension orale. Lors de la seconde session, les formateurs ont centré leur objectif sur l'expérimentation des activités d'expression-écrite et de compréhension orale dans les établissements universitaires. Dans une troisième et quatrième session, les experts ont évalué les activités réalisées dans la première et la seconde session de formation, et sont passés par la suite à l'étude du plan de travail et le contenu pédagogique du programme de réforme que proposent les experts et qui concerne les quatre compétences langagières.

En revanche, le contenu pédagogique des activités d'apprentissage et d'évaluation que les enseignants sont censés fournir aux apprenants demeure tributaire des facteurs suivants :

- La nature des besoins langagiers spécifiques des étudiants de spécialité dans chaque établissement et région pour chaque compétence langagière ;
- L'importance et le temps accordés à chacune des compétences langagières dans la classe de FOU pendant les trois années universitaires de la mise en place du projet.



Graphique 1 : Répartition des activités langagières de compréhension et de production orales et écrites en classe de FOU tunisienne au cours des trois années de mise en place de l'expérience selon Kammoun ((S.), 2014, p.71) et Cembalo ((M.S.),1990, p.114) et Qotb,((H.), 2008, p.216)

Sur terrain, l'expérience FOU (FOS à l'université) n'a pas abouti. Beaucoup de facteurs ont participé à cet échec, mais le facteur primordial est la décontextualisation de la formation et de l'expérience car l'application de la théorie FOU commande la conceptualisation d'un cours (scénarii d'apprentissage et d'évaluation des quatre compétences langagières) spécifique pour chaque public spécialisé en français scientifique et technique en tenant compte des spécificités des filières, des niveaux et des besoins des apprenants et des nécessités du monde du travail (publics spécialisés des facultés de médecine (5 niveaux et 50 spécialités), public spécialisé des facultés d'ingénieurs (3 niveaux et 15 spécialités), publics spécialisés des écoles préparatoires aux études d'ingénieurs (2 niveaux et 4 spécialités), etc). Désormais, nous pouvons présenter ces facteurs d'échec en les résumant en ces quatre points :

- Bien que les sessions de formations effectuées aient eu lieu dans quatre régions différentes de la Tunisie, voire quatre institutions universitaires scientifiques et techniques variées, la majorité des enseignants de français des

régions de l'Est et du Sud-est n'étaient au courant ni des dates et des lieux des formations, ni de la réforme PREFSUP elle-même ;

- Ces enseignants non informés et non formés, appartiennent à des petites écoles ou instituts (contrairement aux grandes écoles nationales) et viennent d'un milieu d'enseignement du secondaire car ils sont presque tous des PES. Donc, leur formation initiale et l'institution dans laquelle ils sont affectés ne leur permettent pas d'enseigner le FOU à un public ayant des besoins spécifiques en contexte tunisien scientifique et technique ;
- Une approche FOU n'est réussie qu'avec la réalisation de toutes les étapes de la théorie : commande d'un cours, analyse des besoins langagiers scientifiques et techniques, une analyse des besoins langagiers du public spécialisé, collecte des données et des documents authentiques spécialisés, analyse de ces données et enfin conception d'un cours (scénarii, activités langagières, tâches, évaluation, etc). Néanmoins, aucune institution universitaire n'a lancé un appel de commande de cours de FOU sur le site du *Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et des Technologies de l'Information et de la Communication*. Avant de mettre en œuvre la formation FOS à l'université tunisienne, les responsables auraient dû établir un état des lieux portant sur la réalité socioculturelle et linguistique tunisienne.
- Les spécialistes du BAL et du CRAPEL rencontrent de réelles difficultés. D'abord, au niveau du coût de la formation que les administratifs trouvent élevé. Ensuite, les résultats de l'analyse des besoins langagiers des étudiants n'ont pas pu représenter les besoins effectifs et réels de chaque public des filières scientifiques et technologiques (par exemple, les étudiants des instituts des études technologiques n'ont pas les mêmes besoins langagiers que ceux des facultés des sciences). Cette phase de l'analyse des besoins n'a pas impliqué tous les acteurs concernés par la formation et l'état des lieux (enseignants de français tunisiens des filières technologiques, responsables des institutions universitaires tunisiennes scientifiques et techniques sans exception et étudiants tunisiens des différentes filières technologiques et scientifiques).

Nous devons préciser, toutefois, que les responsables de formation, ayant été des natifs français, ont présenté aux étudiants tunisiens un contenu pédagogique inspiré du contexte académique et futur professionnel de l'apprenant en France. Par ailleurs, le programme d'apprentissage présenté et les situations communicationnelles scénarisées ont dû être harmonisés avec les besoins langagiers et les objectifs universitaires des étudiants tunisiens des disciplines techniques et scientifiques.

6.5.2. La situation de la baisse de niveau du français et PREFSUP pour les étudiants des filières scientifiques et techniques

La situation de la langue française est jugée problématique. Les étudiants ingénieurs et ceux des disciplines scientifiques et technologiques ne se présentent pas en tant que seuls responsables de cette situation. Les causes réelles de cette baisse de niveau sont multiples, voire complexes et sont en relation directe avec :

- Le système d'apprentissage (programmes non unifiés, objectifs d'apprentissage qui ne répondent pas aux besoins universitaires des apprenants, etc) ;
- Les modèles d'évaluations (l'oral est moins favorisé, chaque enseignant fixe seul les items et les critères d'évaluation, etc) ;
- La qualification scientifique et pédagogique du corps-enseignant dont 95 % sont des PES (Professeurs de l'Enseignement Secondaire) et des AC (Assistants Contractuels qui ne sont que des doctorants) dans les établissements scientifiques ;
- Les institutions universitaires scientifiques et techniques accordent plus d'importance aux résultats des étudiants dans les modules scientifiques même si le module de français est un module fondamental ;
- Généralement, le niveau de la qualité linguistique des productions écrites élaborées par les étudiants ne représente pas un souci majeur pour les enseignants. En effet, ces derniers tiennent compte uniquement de l'information scientifique et technique véhiculée par la réponse ;

- L'effet des médias et des TIC (forums, blogs, sms, réseaux sociaux, etc) sur la production langagière des étudiants (constructions asyntaxiques, interférence linguistique entre L1 et L2, abréviations, etc).

6.6. Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique : vers un support pédagogique de conceptualisation des cours de FOU dans les écoles d'ingénieurs, les facultés des sciences, les instituts supérieurs des études technologiques et les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs en Tunisie

Comme action nationale de réforme ayant comme objectifs d'unifier les programmes d'apprentissage du module de français pour les filières scientifiques et techniques dans les cycles préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiennes et dans les écoles d'études d'ingénieurs, le *Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique* est un document pédagogique élaboré en 2010, inspiré des principes pédagogiques du PREFSUP et répondant aux besoins des enseignants et des étudiants aux cours des cinq années de formation. Il est considéré comme le second référentiel tunisien qui s'inspire des travaux des auteurs du C.E.C.R. et dont la conceptrice a voulu l'adapter aux objectifs universitaires et aux besoins spécialisés. Nous nous demandons alors :

- « Quelles sont les démarches pédagogiques conçues, pour que l'apprenant atteigne ses objectifs spécifiques en FOU selon ce référentiel ? » ;
- « Pour quel(s) public(s) et contexte il a été conçu ? » ;
- « Et quelles sont les modalités d'évaluation que propose la conceptrice ? ».

6.6.1. Les finalités de la création du Référentiel Tunisien de Français Scientifique et Technique

Ce référentiel a été rédigé dans le but d'aider les étudiants futurs ingénieurs à développer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en langue française. Il vient pour les soutenir afin de leur permettre de d'améliorer leur niveau lors de la réalisation de toute activité langagière de production, de réception, de médiation et d'interaction, ainsi que dans les situations culturelles et surtout professionnelles dans l'avenir.

Les approches retenues dans ce référentiel favorisent l'autonomie et l'action dans l'apprentissage, ce qui aide les apprenants à cultiver leur esprit créatif et critique, à dépasser les difficultés complexes dans les différentes situations d'apprentissage, à acquérir les niveaux de compétences linguistiques et communicationnelles déclarés par les

échelles décrites par les concepteurs du C.E.C.R.[11] et de confronter toutes les situations communicatives universitaires.

6.6.2. Contenu et progression de conception du Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique (RCFST) des cinq ans d'études d'ingénieur

6.6.2.1. Description générale

Avant d'élaborer une lecture critique du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* tunisien, nous optons pour la description de son contenu : démarche, choix pédagogiques et modèles d'évaluation proposés.

La conceptualisation du référentiel tunisien a été effectuée en cinq parties. Une première partie contenant le profil de l'apprenant de FOU à l'entrée (celui de l'année précédente) et à la sortie (celui de la réussite) de chaque année d'étude. Ce profil décrit le niveau initial et le niveau final de l'apprenant, et certainement, les aptitudes communicatives et langagières spécifiques qu'il doit atteindre et améliorer.

Tableau 1 : Niveaux de références d'entrée et de sortie à chaque année d'étude pour les apprenants ingénieurs, selon le Référentiel tunisien de français scientifique et technique (Kammoun, (F.), 2010, p.4).

Cycle d'études	**Cycle préparatoire (tronc commun)**		**Cycle d'ingénieurs (spécialité)**		
Niveau	**1e année**	**2e année**	**3e année**	**4e année**	**5e année**
Type d'utilisateur	Utilisateur Indépendant		Utilisateur Expérimenté (Maîtrise)		
Niveau commun d'entrée	A2+	B1	B2	C1	C1+
Niveau commun de sortie	B1	B2	C1	C1+	C2

Le tableau 1 délimite les niveaux de compétence de français de chaque année universitaire pour les étudiants des cinq ans. Les prérequis de l'enseignement du secondaire correspondent au niveau des compétences orales et écrites A2+. Nous rappelons

[11] Le site officiel de l'*Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis* développe ces points. Lu et consulté le 12/02/2013 sur : http://www.enit.rnu.tn/fr/home/indexfr.php

que l'étudiant tunisien a déjà appris le français pendant onze ans (4 ans au primaire, 3 ans au collège et 4 ans au secondaire). La conceptrice du référentiel a admis le niveau A2+ en tant que niveau d'entrée en L.1 tout en se référant aux travaux des experts effectués, en 2004.

> « *D'après le « Rapport d'évaluation de l'enseignement du français et en français en Tunisie, Etat des lieux » (Juin 2004), les pré-requis nécessaires pour l'entrée à l'université en 1ère année d'études d'ingénieurs correspond au niveau de compétence intermédiaire, à savoir A2+, selon l'échelle globale du CECR.* », (Kammoun (F.), 2010, p.4).

A chaque profil (ou niveau d'étude), l'auteure du référentiel expose les cinq activités langagières à améliorer, à partir des échelles des niveaux communs de références indiqués dans le C.E.C.R. Ces activités communicatives sont « *Ecouter* », « *Lire* » (réception), « *Prendre part à une conversation* », « *S'exprimer oralement en contenu* » et « *Ecrire* » (production et interaction), (Ibid, p.3).

La conceptrice inclut six tableaux, qui explicitent les « *compétences spécifiques* » ou universitaires et les « *objectifs de communication spécifiques* », que doit atteindre l'apprenant-ingénieur à l'université, ainsi que les « *supports et activités d'apprentissage* » que peut proposer l'enseignant-concepteur du cours et de l'évaluation. Chaque tableau s'intéresse à l'une de ces activités langagières : la compréhension orale, la production orale, l'interaction orale, la compréhension écrite, la production écrite ou l'interaction écrite.

Cinq rubriques indicatrices des niveaux de compétences spécifiques ont été créées dans le but de préciser les compétences générales à améliorer pendant chacune des années d'apprentissage de FOU. Ces compétences sont : la compétence orthographique, la compétence grammaticale, la compétence méthodologique transversale, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Après avoir décrit les niveaux communs de ces compétences, l'élaboratrice du référentiel propose un mini-projet à réaliser à la fin de chaque programme d'apprentissage.

Il faut dire que le travail de la conceptrice du référentiel ne s'arrête pas uniquement au niveau de la présentation des compétences et des objectifs spécifiques ou de quelques modalités d'évaluation. Elle donne, en outre, certains conseils pédagogiques, que les

enseignants de français scientifique et technique (particulièrement, les concepteurs de cours) doivent prendre en compte. La conceptrice met le point sur l'importance des deux phases de « collecte de données », et du « choix des documents authentiques » supports, de la démarche FOU. C'est pourquoi, elle signale que les documents authentiques recueillis en milieu professionnel peuvent être, ou bien utilisés dans leur version originale sans être transformées, ou bien convertis et « *didactisés* » suivant les besoins spécifiques à atteindre.

En résumé, la partie des « *recommandations* » contient un rappel de la méthodologie de conception d'un cours de FOU (surtout la collecte des données et l'analyse des besoins du public d'étudiants), une reformulation brève des apports des élaborateurs du C.E.C.R. (l'autonomie, les documents authentiques, les activités communicatives et l'évaluation formative) et un appel au travail en commun et coordonné entre les enseignants de ce module, (Kammoun, (F.), 2011, p.69).

Le référentiel s'achève par la jonction d'un glossaire, de cinq portfolios d'évaluation formative des étudiants pour les cinq années d'études de FOU (de la première année à la cinquième année) et par une bibliographie.

Pour ce qui est du glossaire, il est développé en trois pages. Il comporte des définitions de quelques notions admises par les concepteurs du *Cadre Européen Commun de Références* et ses principes pédagogiques tels que les notions de compétence, les activités langagières, orales et écrites de réception, de production et d'interaction, l'approche actionnelle et l'Echelle globale descriptive des niveaux communs.

Quant au Portfolio, il c'est un document d'auto-suivi de l'apprentissage (ou d'évaluation interne), et en le remplissant lors de chaque séance (difficultés, tâches, objectifs, ressources, etc). La conceptrice du R.C.F.S.T. a proposé le Portfolio comme un outil pédagogique permettant à l'étudiant de s'autoévaluer, et à l'enseignant de faire le suivi. Le portfolio existe en 87 modèles européens. Ces modèles sont conçus « *en fonction de l'âge des apprenants et des contextes nationaux*. »**,** (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.210).

En revanche, un portfolio comprend, nécessairement, deux volets : la Biographie langagière et le Dossier. Ce document didactique permet à l'apprenant d'aboutir à une réflexion sur son programme d'apprentissage (déterminer les objectifs spécifiques et les moyens de son progrès, remplir les grilles d'auto-évaluation, etc). Il fonctionne à la fois

comme un journal de bord et comme un dossier cumulant les travaux, les tâches et les traces écrites qu'effectue l'apprenant à chaque séance d'autoapprentissage.

6.6.2.2. Première partie du portfolio : « Biographie langagière »

Le journal de bord du portfolio se compose de trois parties. L'apprenant est appelé à remplir les rubriques et les grilles afin de décrire et d'évaluer son parcours d'apprentissage.

Dans la rubrique « *Historique de* [son] *apprentissage de la langue française* », nous trouvons d'abord, un tableau intitulé « *Enseignement scolaire ou / et universitaire* », et dont les colonnes sont sur la charge horaire d'apprentissage du FLE, les cursus particuliers et les années d'apprentissage du FLE de l'étudiant (de l'école à l'université). Par la suite, nous avons une deuxième rubrique évoquant les « *Autres formes d'apprentissage* » (formations, certificats obtenus, etc.). Enfin, la dernière rubrique indique les « *Expériences socioculturelles* » comme les stages et les actions accomplis à l'étranger. En bref, cet historique n'est que le curriculum de l'apprenant de FOU.

D'autant plus, le carnet de bord permet à l'étudiant de transcrire toutes les « *Activités réalisées pour améliorer* [son] *apprentissage de la langue française* ». Ces activités d'interactions, de production et de réception étaient pratiquées au cours de l'apprentissage du programme de FOU. Elles sont reparties en :

- « *Dernières lectures d'œuvres complètes (titre, auteur, nombre de pages)* », titres des journaux et des médias consultés,
- « *Films vus en langue française (natures, titres, réalisateurs)* »
- et une mention si l'apprenant est un membre ou non, d'un club de français.

Une sixième rubrique, intitulée « *Autres* », est ajoutée pour que l'apprenant mentionne d'autres informations qu'il n'a pas notées, (Kammoun, (F.), 2011, p.p.75-78).

La dernière caractéristique du document de suivi est qu'il permet à l'étudiant de s'autoévaluer, par le remplissage des grilles de l'évaluation interne, de la rubrique « *Auto-évaluation de mes compétences en langue française* ».

Les grilles d'auto-évaluation sont appréciatives (l'étudiant peut / ne peut pas / ne parvient pas à faire telle tâche). L'étudiant coche devant l'une de ces trois cases, pour qu'il autoévalue sa compétence spécifique :

- S'il est apte à accomplir sa tâche et à développer sa compétence spécifique, seul et en autonomie, sans aucune intervention ou aide extérieure, il coche cette case : [*]
- S'il n'a pas pu encore, atteindre son objectif, mais qu'il est en train de s'entrainer à le faire, il coche dans cette case : [**]
- Et s'il ne parvient pas à le faire, il coche dans la dernière case : [***]

La conceptrice de ce référentiel nous suggère les grilles d'autoévaluation des objectifs universitaires des cinq programmes d'apprentissage de FOU, des cinq années d'études d'ingénieur. Elle les décompose en quatre tableaux de grilles, dans lesquels sont décrits les objectifs universitaires des quatre activités langagières (Kammoun, (F.), 2011, P. 78-100).

6.6.2.3. Le Dossier comme une auto-compréhension du processus d'apprentissage dans le portfolio

Dans un deuxième temps, et en continuant à feuilleter de la deuxième annexe du référentiel, nous rencontrons la seconde partie du portfolio, nommée « *Mon Dossier* ». Ce document exhorte à collecter « *les comptes rendus de projets* », « *les exposés* » et quelques « *exemples de tâches* » effectués par l'apprenant.

A chaque nouvel objectif universitaire à atteindre, l'étudiant remplit une nouvelle fiche de programme d'apprentissage. La figure 5 est un exemple de fiche d'apprentissage.

Fiche

Mes objectifs : Notez l'objectif que vous souhaitez atteindre pour l'activité de communication choisie (écouter, lire, participer à une conversation, s'exprimer en continu, écrire), recopiez le descripteur correspondant ainsi que la date à laquelle vous commencez l'entrainement et le délai que vous vous fixez pour le réaliser.

……..

Activités de communication : ……..

Descripteur correspondant : …….

Date de début de l'entrainement : ….…….....

Date visée pour la réalisation de la tâche : ……

Ma manière d'apprendre : ……..……..

Mes difficultés et mes solutions : …….

Les difficultés rencontrées Les solutions que j'ai trouvées

Figure 5 : Document didactique associé à la rubrique « Mon Dossier » du portfolio proposé par la conceptrice du Référentiel de compétences de français scientifique et technique, intitulé « Fiche ».

Les fiches du portfolio de l'apprenant de FOU se remplissent à la fin de chaque séance d'apprentissage. Toute tâche réalisée au sein d'un objectif universitaire développé est expliquée au niveau de sa stratégie, de ses documents authentiques, de l'activité langagière qui lui correspond, de sa date et de sa durée, et de ses contraintes et solutions (Kammoun, (F.), 2011, p.p. 101-102).

Les contraintes de la réalisation d'une tâche peuvent être rattachées à la durée, aux outils pédagogiques, au milieu d'apprentissage, aux aides extérieures, ou aussi, à la nature de l'activité langagière, elle-même. Par conséquent, la fiche aurait deux niveaux de remplissage : le descriptif et l'explicatif.

- Niveau descriptif : L'apprenant commence à décrire son programme d'apprentissage (objectif universitaire → activité langagière → tâche → durée → stratégie → évaluation) ;
- Niveau explicatif : Il opte par la suite, pour l'explication de son choix stratégique : « *Comment a-t-il réussi son programme d'apprentissage ?* » ;

« *Quelles démarches suivies pour aboutir à l'objectif spécifique préfixé ?* » ; etc.

En somme, considérer la deuxième partie du portfolio comme étant le *dossier* de l'étudiant, est un critère d'incohérence dans la conception du référentiel. Car la fiche qui y existe (fiche du programme d'auto-apprentissage) devrait être incluse dans le carnet de bord de l'apprenant. Tout carnet de bord doit inclure cette partie explicative du programme d'apprentissage. Cependant, le *dossier* d'un portfolio ne peut être exploité que pour la collecte des différents travaux réalisés par l'apprenant.

La bibliographie à partir de laquelle l'auteure a conçu les démarches et les outils pédagogiques à prendre en compte par les enseignants tunisiens du français scientifique et technique, représente la dernière partie du référentiel. Il s'agit plus exactement, de l'énumération des treize documents didactiques desquels l'auteure s'est inspirée et auxquels elle s'est référée pour concevoir le RCFST. Ces ressources sont quatre livres, un référentiel (le C.E.C.R.), cinq manuels de langue et un site officiel sur internet.

6.6.2.4. Vers une lecture critique du RCFST

Après avoir décrit le contenu du référentiel, la mise en évidence de ses limites et ses insuffisances méthodologiques et pédagogiques nous est indispensable.

D'abord, un enseignement étatique universitaire en Tunisie n'offre pas cette marge de liberté aux apprenants pour commander un cours et amener le concepteur à créer des tâches en rapport avec leurs objectifs universitaires. Dès lors, notre référentiel n'est pas un référentiel de FOS comme le présente sa conceptrice, mais plutôt un référentiel de FOU car le public ciblé est un public composé d'étudiants.

A l'université, l'apprentissage de la langue étrangère pour un public spécifique est conditionné par l'imposition d'un programme d'apprentissage déterminé par le concepteur lui-même (qui est l'enseignant du module généralement). Les étudiants tunisiens ne fixent pas leurs objectifs universitaires avant le commencement de l'année universitaire.

En effet, nous pensons que le Glossaire aurait pu contenir la définition d'un concept pivot dans la démarche adoptée qui est le *FOU scientifique et technique*. D'autant plus, la conceptrice considère la bibliographie en tant que annexe ! La bibliographie n'est qu'une partie du référentiel sur laquelle s'appuie tout lecteur pour revenir aux références mentionnées.

Il est vrai que ce document a un apport original dans la référentialisation de l'apprentissage de la première langue étrangère pour les publics spécifiques des futurs ingénieurs et qu'il représente le premier référentiel de FOU (scientifique et technique), en Tunisie. Néanmoins, nous ne pouvons pas nier l'existence de plusieurs insuffisances. A titre d'exemples, « *les apprenants du tronc commun (premier cycle) représentent-ils vraiment, un seul public spécifique d'étudiants comme le mentionne le référentiel alors que nous avons en réalité quatre filières de spécialité (MP, PC, PT et BG selon l'état des lieux de l'I.PE.I.S.) ?* » et encore « *Pourrons-nous considérer les apprenants inscrits en deuxième cycle (de la troisième à la cinquième année) en tant qu'un seul public spécifique ?* ».

La première phrase du référentiel le représente comme étant un document « *inspiré de la méthodologie du Français sur Objectif Spécifique (F.O.S),* » et qui *« propose un enseignement fondé sur les besoins de communication du public cible, à savoir les élèves ingénieurs.* », (Kammoun, (F.), 2010, p.3).

Si nous comprenons bien le sens de cette citation, nous irions revenir certainement, à la définition du FOS qui s'adresse à des publics d'apprenants ou / et de professionnels. Ces publics commandent un cours et déterminent eux-mêmes leurs besoins langagiers spécifiques. Nous nous demandons alors, si la conceptrice du référentiel a vraiment réalisé la phase de l'analyse des besoins langagiers scientifiques et techniques ? Si oui, alors où sont les résultats de l'étude qu'elle a effectuée ?

Comme nous l'avons montré au début de ce chapitre, les étudiants du tronc commun des cycles préparatoires aux études d'ingénieurs se subdivisent en quatre sous-spécialités à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. qui sont :

- les étudiants de la filière MP ;
- les étudiants de la filière PC ;
- les étudiants de la filière PT ;
- et les étudiants de la filière BG.

Lors de la deuxième phase d'étude dans les écoles d'ingénieurs tunisiens, les étudiants se spécialisent en l'une de ces branches d'ingénierie : Génie Informatique, Génie de Télécommunications, Génie Hydraulique et Environnement, Génie Industriel, Génie Electrique, Génie Civil, Génie des Techniques Avancées, Génie Mécanique, Génie Mécanique & Agro-industriel, Génie d'Aménagement et Environnement, Génie

Hydraulique, Génie Electromécanique, Génie Electronique, Génie Géo-Ressources et Environnement, Génie des Matériaux, Génie Electromécanique ou Génie Biologique.

En conséquence, nous avons quatre publics ciblés dans le premier cycle d'études préparatoires et dix-sept publics spécifiques dans le deuxième cycle d'étude d'ingénieur. De cette manière, les programmes d'apprentissage de français scientifique et technique ont dû être conçus à la lueur des besoins spécifiques de chacun de ces publics universitaires. En d'autres termes, les objectifs universitaires des étudiants doivent être conçus après avoir fait une étude de terrain ou un état des lieux !

Or, la conceptrice du R.C.F.S.T ne s'est appuyée sur aucune étude de terrain authentique contextualisant et justifiant les objectifs pédagogiques mentionnés dans les tableaux descriptifs des niveaux de compétences. Elle n'a pas suivi fidèlement les étapes de la théorie FOU. Elle a éclipsé ou supprimé la phase de l'analyse des besoins des cinq publics cibles. Elle s'est arrêtée tout simplement au niveau des résultats d'un rapport d'expertise effectué depuis plus que 10 ans sur des publics variés (des étudiants de *toutes* les filières scientifiques et techniques) ! Elle a copié les Niveaux Communs de Référence du C.E.C.R. et les a appliqués à l'apprenant futur ingénieur sans aucun effort de contextualisation !

Nous sollicitons donc, la rectification des objectifs spécifiques après la consultation de notre examen de terrain sur les besoins spécifiques des apprenants (quatrième et cinquième chapitres de ce travail). Cette étude de terrain sera l'objet de notre problématique de recherche qui est en rapport avec la conception du cours en ligne inspiré du RCFST.

Conclusion

En 2010, quelques enseignants de français ont commencé à penser à l'importance de la mise en place d'une réforme des apprentissages du module de français sans se base sur une étude de terrain dans les institutions préparatoires aux études d'ingénieurs en Tunisie. Ils se sont plutôt basés sur le constat de baisse de niveau mentionné dans un *Rapport d'expertise* effectué par Miled et al. (2004) avec les étudiants de quatre institutions technologiques et scientifiques du nord tunisien.

Les principes du PREFSUP ont encouragé les spécialistes à mettre en place une expérience pédagogique innovante dans l'histoire des politiques linguistiques et des réformes de l'enseignement en Tunisie, et ce par l'instauration des lieux d'autoformation (CRAF) (l'apprentissage autonome, l'usage des TICE, le recours au corpus authentique lors de la conception des évaluations et des cours) et le recours à la référentialisation en langue (genèse de deux référentiels tunisiens d'enseignement du français destinés aux étudiants de spécialité et aux étudiants des filières scientifiques et techniques).

Le second chapitre de cette thèse s'attelle à éclairer les fondements didactiques et pédagogiques (retenus par les fondateurs du C.E.C.R., du CRAPEL et du PREFSUP) de conception de notre dispositif d'apprentissage du FOU en ligne, du RCFST et des évaluations appropriées.

DEUXIEME CHAPITRE

Principes pédagogiques du PREFSUP :

Mise au point des approches retenues

par le C.E.C.R. et le CRAPEL

« *Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le Cadre de référence à votre guise, comme tout autre publication. En fait, nous espérons qu'il se trouvera des lecteurs pour s'engager à cet égard sur des voies que nous n'avons pas explorées* », (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.4).

« *Les travaux de l'équipe contribuent à la recherche sur l'appropriation des langues : acquisition, apprentissage, enseignement, méthodologies, dispositifs et outils* », (Site officiel du laboratoire ATILF, consulté le 05/01/2014).

Introduction

En tant que réforme pédagogique de l'apprentissage - évaluation du français langue étrangère en contexte universitaire tunisien, PREFSUP a mis en place de nouveaux fondements pédagogiques concernant la démarche FOU comme les besoins des acteurs (enseignants, étudiants, responsables d'institutions, etc), les outils à utiliser (équipements, installation du matériel pédagogique, etc) et les attentes des demandeurs de la réforme (amélioration du niveau de langue, réponse aux besoins langagiers universitaires ainsi qu'aux attentes des demandeurs de travail de la spécialité, etc). Le modèle pédagogique du PREFSUP est inspiré des travaux des auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : enseigner, apprendre, évaluer* ; et de celui du CRAPEL.

Avant de continuer d'exposer l'apport du projet de coopération ayant été clôturé en 2010 (conception du cours de FOU et référentialisation en FOU scientifique et technique en Tunisie), nous allons définir les principes pédagogiques indiqués dans le C.E.C.R.

1. Ancrage historique de la parution du C.E.C.R.

C'est en 1999, que des spécialistes en didactique des langues de toute l'Europe se sont réunis en Suisse, et précisément, à Rüschlikon dans le cadre d'un *« symposium intergouvernemental organisé sur le thème Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification »*, et dont l'objectif était de créer un cadre commun de référence pour l'enseignement-apprentissage. Ce cadre contiendra toutes les références pédagogiques qui servent n'importe quel usager et évaluateur de la langue, tout le long de sa vie, qu'il en soit un apprenant, un enseignant, un professionnel, un concepteur des cours ou un évaluateur.

Ce référentiel, favorisant le plurilinguisme dans le territoire européen, s'appuie sur trois critères dans son élaboration, qui sont : l'exhaustivité, la transparence et la cohérence. Il est exhaustif par sa fixation des savoirs, savoirs faire et savoir-être, par sa description des objectifs, tâches et compétences et aussi, par sa distinction des échelles de niveaux communs, de l'auto-évaluation et de la langue parlée. Il est transparent dans la formulation de ses définitions et de ses principes. De même, il est cohérent par la logique avec laquelle sont incluses les phases pédagogiques et les méthodes d'enseignement-apprentissage, (Conseil de l'Europe, *C.E.C.R.*, 2000, pp.12-13).

La conception du C.E.C.R. est le fruit des missions didactiques du Conseil de l'Europe, pendant la deuxième moitié du XXe siècle. Nous évoquons ces missions par ordre croissant.

- Les travaux des membre du CREDIF depuis les années 1950, concernant le recours à la méthode audio-visuelle qui a connu ses origines en France, et qui s'est diffusée petit à petit partout dans le monde.

- La fondation du *Projet des langues vivantes,* entre 1971 et 1982, qui favorise l'approche communicative, ainsi que le rôle des fondateurs du CRAPEL qui ont intégré l'Autonomie dans l'apprentissage des langues.

- La préparation d'une série d'études effectuées par des chercheurs de l'Europe dès 1991. Plusieurs versions du *Cadre Européen Commun de Référence* sont parus entre 1991 et 2000, et qui ont été rectifiées et reproduites à la suite de la réalisation de beaucoup de sondages par des experts et des spécialistes.

- La publication d'une version définitive du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en 2000, traduite en toutes les langues des membres du Conseil de l'Europe, qui regroupe 46 membres, actuellement, (Rosen, (E.), 2007, p.p.9-13).

2. C.E.C.R. : de la notion de référentialisation aux finalités du référentiel

Girard Figari nous présente une définition du concept de « *Référence* », qui ne renvoie selon lui, qu'à l'action de se référer par rapport à un repère, ce qui conduit à l'idée du système de références. Dans sa deuxième acception, le mot signifie l'action de rapporter à une chose particulière et préexistante pour justifier et assurer un jugement ou un point de vue, (Figari, (G.), 1995, p.13).

Toutefois, Lenoir parle des finalités du C.E.C.R. dans le domaine universitaire. Il considère que ce système de référence a ajouté, voire instauré, une logique dans la conception des formations et des cours.

Cette logique tient son origine de l'adéquation entre les finalités d'un programme d'apprentissage universitaire, qui est la préparation des futurs professionnels, et le recours à des notions dont le sens premier se rattache aux domaines de la Gestion, du Commerce et des Affaires. Ces notions sont « *la compétence* », « *la performance* », « *l'action* », « *la communication* », « *le système* » et « *la tâche* ». Lenoir suppose qu'un référentiel de compétences n'est élaboré qu'à partir d'une focalisation sur des normes inspirées d'un milieu industriel, telles que l'entreprise et l'usine. Ces normes se résument en : *« objectifs de production* », « *exigences d'autonomie* », sens de la responsabilité, capacité d'efficacité, aptitude à la transparence, etc. Le spécialiste se réfère dans sa définition à la théorie néocapitaliste ou néolibérale. Selon cette doctrine, l'homme n'est conçu que comme un objet social *actif*, qui sert à développer des techniques et des méthodes propres à son milieu de travail.

A l'école ou à l'université, l'apprenant est considéré en tant que producteur ou acteur scolaire ou universitaire. L'institution à laquelle il appartient, représente une entreprise qui convoite la préparation d'acteurs dans l'apprentissage. L'être humain est donc vidé, en quelque sorte, de sa dimension humaine ; il est plutôt, le capital d'une entreprise d'apprentissage.

En outre, un référentiel permet aussi, d'habituer ces « *acteurs sociaux* » à recourir à la « *professionnalité inclusive* » par la pratique des savoir-faire, des savoirs, des tâches et des actions, de façon qu'il obtienne une mission assez complexe *« multiréférentielle et multidimensionnelle* », par la ramification des ressources, des supports et des documents d'apprentissage. Cette mission aura son efficacité, dès que le formateur ou l'enseignant sera apte à concevoir, choisir, analyser, évaluer et interpréter les actions qu'effectuent les apprenants, (Lenoir, (Y.), 2010, p.p. 93-97). De sa part, Evelyne Rosen (2007, p.p. 35-36), a résumé les domaines auxquels se sont intéressés les élaborateurs du C.E.C.R.

Tableau 2 : Les différentes doctrines et notions sur lesquelles s'appuient les concepteurs du C.E.C.R. afin de réaliser les Echelles de compétences (Conseil de l'Europe, 2000, p.p. 39 et 81).

Des Compétences Générales Individuelles	**Savoirs / savoirs faire / savoir-être / savoir-apprendre**	
Des Compétences Communicatives Langagières	Linguistiques : Lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique.	
	Sociolinguistiques : Règles de relations sociales et de politesse, dialecte et accent, expressions de la sagesse populaire et la différence entre registres de langue.	
	Pragmatiques : Discursives et fonctionnelles.	
Des Activités	Orales	Ecrites
	Production, Compréhension, Médiation, Interaction et Réception	
Des Tâches	Elles sont communicatives et sous-jacentes de ces diverses Activités.	
Des Evaluations	Elles sont de l'ordre de vint-six. Elles se caractérisent par la faisabilité, la fiabilité et la validité.	

Les concepts présentés ci-dessus, sont entrés dans le domaine de la didactique des langues entre les années 1979 et 1981. Ils représentent le « *noyau terminologique* » des

approches par compétences, actionnelle et systémique. Des notions comme « *compétence de communication* », « *apprendre à apprendre* », « *authenticité* », « *autonomie* », « *activité* » et « *besoins d'apprentissage* » ont influencé les concepteurs du C.E.C.R., et ont contribué à la genèse de ce système de références, (Holtze, (G.), 1995, p.17).

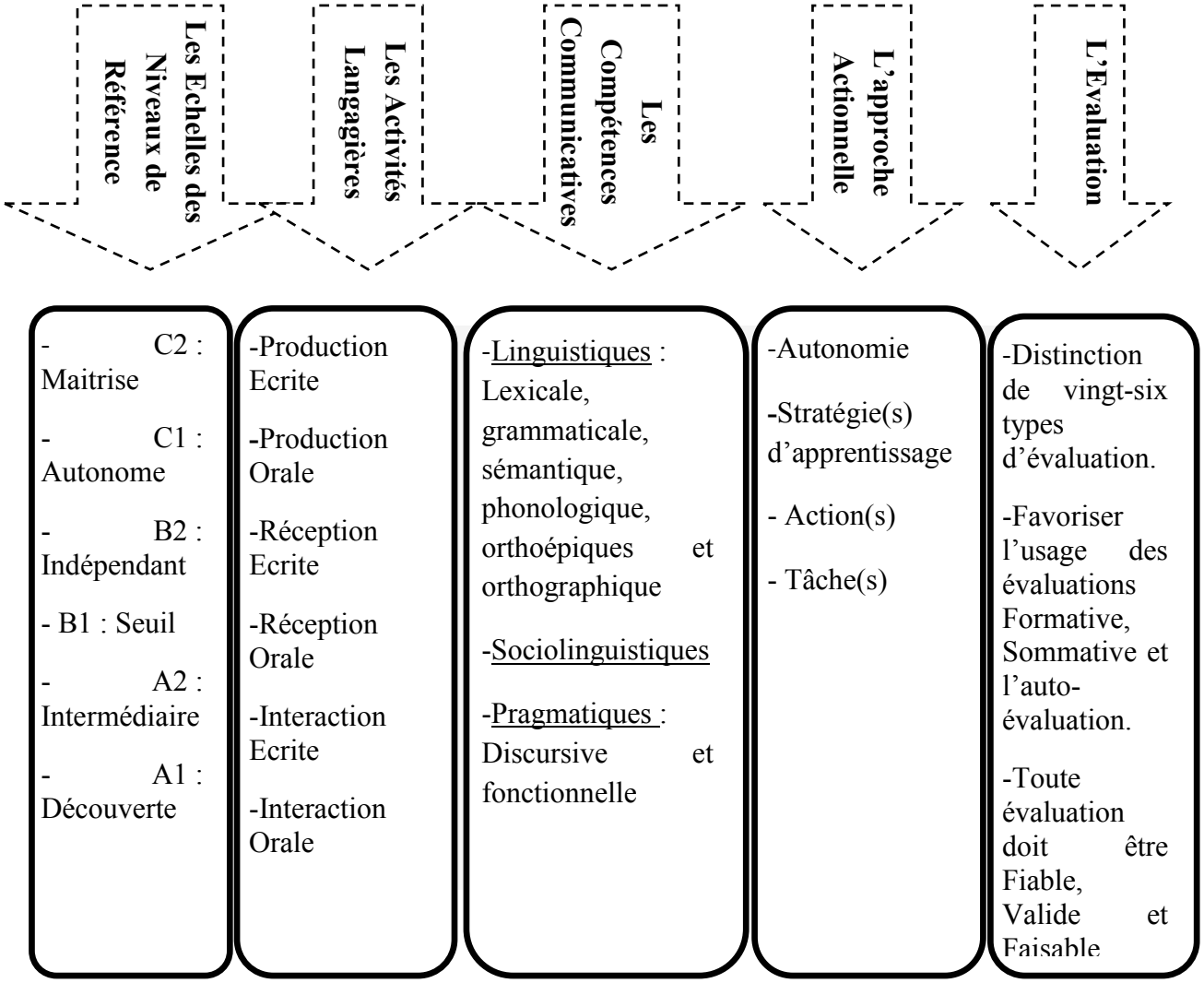


Figure 6: Les approches sur lesquelles s'appuient les fondateurs du C.R.C.R. (Bagnoli, (P.) et al., 2010, p.2.)

La figure 6 résume les « *nouveautés* » des travaux des didacticiens du Cadre Européen dont l'élaboratrice du RCFST s'est inspirée afin de scénariser les programmes du français scientifique et technique en Tunisie. Donc, comment définissent-ils ces notions et ces doctrines ? Et quels sont les différents rôles de ces méthodes pédagogiques dans la canonisation et l'efficacité des programmes d'apprentissage ?

3. Les Niveaux Communs de Référence des Compétences Communicatives et langagières du Cadre

Le Cadre Européen est un système de références fondé sur une classification des niveaux des compétences ou *Echelles* qui sont adressées à l'utilisateur (simple usager de langue, apprenant, concepteur ou évaluateur). Ces Echelles sont communes, puisqu'elles ne sont pas conçues pour un public spécifique, scolaire ou universitaire. Elles sont descriptives mais surtout, non contextuelles. De plus, elles sont pertinentes et ne renvoient à aucun public cible. En effet, les auteurs du Cadre identifient des *Echelles globales* de trois niveaux (A, B et C), dont chaque niveau se subdivise en deux *sous niveaux* de compétence (A1 et A2 ; B1 et B2 ; C1 et C2), et représente un degré de l'Echelle.

- Pour le A : son premier niveau est A1, introductif ou de découverte, qui renvoie à la « *compétence formule* » ou à « *la compétence introductive* » ; et son deuxième niveau est A2 d'« *intermédiaire ou de servie* ».

  L'apprenant doit maîtriser un niveau d'initiation à la langue française en compréhension et en production. A l'oral, l'usager de langue peut produire et comprendre des phrases simples et courtes de la vie courante et familiale. Tandis qu'à l'écrit, il doit être capable de lire et d'écrire des textes et des messages quotidiens et familiers comme les annonces, les affiches, les cartes postales et les catalogues.

- Pour les deux niveaux d'utilisateurs B, nous avons un niveau « *seuil* » B1, et un niveau avancé B2, désigné par « *utilisateur indépendant* » qui indique une « *compétence opérationnelle limitée* ».

  En fait, un utilisateur indépendant est un utilisateur capable de communiquer dans des situations plus complexes par rapport à l'utilisateur du niveau A1 ou A2. Il est apte à se débrouiller dans des contextes formels et informels comme les conversations téléphoniques, les réunions de travail, les préparatifs au voyage, la synthèse des livres lus ou des documents enregistrés ou vus, l'argumentation et la défense ou la réfutation d'une thèse avec n'importe quel interlocuteur, l'expression des sentiments (de joie, de regret, de tristesse, d'impatience, etc) et des intentions (d'aller à un endroit, de partir dans quelque temps, etc). Les situations communicatives sont de domaines

variés : famille, travail, apprentissage, voyage, vie quotidienne, média et actualités, etc.

- En ce qui concerne le niveau C, il se compose d'un niveau « *autonome* » C1, et d'un niveau « *maîtrise* » C2 du locuteur natif, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.p.24-25). En arrivant à maîtriser les niveaux C1 et C2, l'apprenant de langue obtiendra des performances développées en compréhension et en production, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le niveau des compétences pourrait, parfois, être plus développé que celui d'un natif moyen. L'apprenant sera apte à s'exprimer et à comprendre plus rapidement, qu'un natif dans des situations socio-communicatives très complexes.

De même, il existe des *Echelles d'ordre qualitatif de la langue parlée,* qui s'emploient particulièrement, à l'oral, et des échelles pour les grilles d'auto-évaluation de l'apprentissage qui s'intéressent à l'auto-évaluation des compétences communicatives de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.p. 25-28). Ces trois Echelles représentent de nos jours, une base de mesure des progrès d'apprentissage pour n'importe quel usager de la langue, qu'elle soit maternelle (L1) ou étrangère (L2 ou L3). Elles contiennent les normes d'obtention de certification tel que le DELF et le DALF (Bertocchini, (P.) et Castanzo, (E.), 2010, p.p.24-25).

Il faut mentionner que Denis Lehmann (1997, p.p.11-26), a signalé le rôle inhérent de Trim, qui a inventé cette organisation des niveaux, voire cette « *philosophie du projet* » de description des besoins langagiers, des situations d'apprentissage, des publics visés et des objectifs d'apprentissage, et ce par l'élaboration des niveaux seuils, en 1973.

Ces mêmes Echelles sont utilisées dans les *Référentiels de compétences de français Scientifique et technique* des études d'ingénieurs. Comme ces Niveaux sont « *Communs* » et « non contextuels », la question que nous nous posons est la suivante : « *est-ce que les objectifs spécifiques d'un cours de FOU sont les mêmes que ceux d'un cours de Français Fondamental ?* ». Les Niveaux Communs du Cadre se rattachent, uniquement, à des situations communicatives d'un utilisateur d'une langue cible (Français Fondamental) dans les quatre domaines de la vie : professionnel, éducationnel, public ou personnel. L'utilisateur prend en charge la mission de développer ses compétences communicatives d'une manière *autonome,* en effectuant toutes les tâches que l'enseignant a déterminées.

4. Autonomie ou autodirection de l'apprenant selon le C.E.C.R. et les Crapéliens ?

4.1. Définition

Les auteurs du C.E.C.R. recommandent aux utilisateurs-apprenants d'être *autonomes* dans leur apprentissage. Nous nous demandons : qu'est-ce qu'un apprenant autonome ? Et comment se définit le concept d'« *Autonomie* » ?

Dans sa définition de l'acte d'apprentissage, Beauté fait une comparaison entre les deux acceptions du verbe « *apprendre* », dans la langue anglaise. En anglais, il y a une nette distinction entre « *to learn* » et « *to teach* », qui se traduisent les deux en français par « *apprendre* ». « *To learn* » est un verbe qui renvoie à l'activité de construction du savoir : l'apprentissage. Alors que, « *to teach* » a l'acception de *l'activité de l'enseignant*, qui est l'enseignement (Beauté, (J.), 1998, p.21).

Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* accentue la contradiction existante entre la dérivation verbale du participe passé « *enseigné* » et celle du participe présent « *apprenant* ». Chaque participe possède une charge connotative. Si « *enseigné* » est un participe passé qui indique la passivité, la réception et l'incapacité, « *Apprenant* » est un participe présent de connotation méliorative, signifiant l'activité et le dynamisme. Le mot « *apprenant* » désigne la personne en situation d'apprentissage, le temps du « *déroulement opérationnel de la situation pédagogique »,* et vise l'obtention d'un objectif prédéfini. Un apprenant est autonome dès qu'il affrontera toutes les situations d'apprentissage, en recourant à ses propres stratégies et en développant ses compétences de la langue cible, (Robert, (J.P.), 2008, pp.10-20).

Par conséquent, l'apprenant acquiert de nouvelles responsabilités par rapport à un « *enseigné* ». Il assume des fonctions variées, parce qu'il est plus libre dans son apprentissage. Ces nouvelles situations réduisent, bien évidemment, l'effort que fournit l'enseignant en classe. Les spécialistes du CRAPEL expliquent ces responsabilités par le principe *d'apprendre à apprendre,* inhérent à la définition de l'auto-apprentissage.

En « *Autonomie* », l'apprenant définit ses objectifs d'apprentissage (universitaires dans le cas du FOU). Il choisit les documents authentiques supports, gère la durée de son activité et couronne son auto-apprentissage par l'auto-évaluation, en vérifiant si la stratégie choisie est efficace ou non.

Un article intitulé « *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? »* de la revue Mélanges Pédagogiques (Holec, (H.), 1990, p.p. 76-77), nous renvoie à trois acceptions didactiques de la notion d'autonomie. Pour lui, être autonome c'est être en situation d'apprentissage

« *d'Independence* ». L'apprenant est indépendant de son enseignant, de façon qu'il élise sa méthode d'apprentissage, les outils qu'il utilisera, le temps qu'il lui consacrera sans aucune intervention extérieure.

Dans une seconde définition, l'autonomie « *signifie exercice actif de sa responsabilité d'apprenant* ». L'apprenant est conçu comme un être en action, puisqu'il va accomplir une tâche communicative au sein d'une activité d'apprentissage orale ou écrite.

La dernière acception renvoie à « *la capacité* » d'apprentissage d'un apprenant. Un apprenant autonome est un apprenant qui sait mettre en place toutes ses capacités d'apprentissage en même temps : c'est sa capacité d'apprendre à apprendre. Il manifeste d'une manière stratégique ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, en identifiant exactement « *Quoi* » et « *Comment* » apprendre, (Gremmo (M.J.), 1995, p.11).

Dans un programme d'apprentissage de FOU, l'étudiant est le premier responsable de son apprentissage, parce qu'il fixe lui-même ses objectifs universitaires. Cependant, il ne faut pas négliger le rôle des trois formes d'aides, qui sont le *guidage* de l'enseignant, la consultation des documents authentiques numériques et le remplissage des grilles d'auto-évaluation. Les didacticiens du CRAPEL appellent cette forme d'apprentissage « *l'apprentissage autodirigé* ». C'est l'accompagnement dirigé d'une situation d'apprentissage autonome d'une langue étrangère. Dès l'émergence du FOS, pendant les années quatre-vingt, le recours à l'autodirection est très conseillé.

> « *Le développement des multinationales, l'expansion du tourisme, la facilitation des voyages concourent à cette internationalisation des contacts. La demande en langue évolue donc particulièrement : les objectifs langagiers sont différents (et on a là encore un point de convergence avec les recherches pragmalinguistiques), les publics se diversifient, les contraintes matérielles et temporelles sont plus fortes. Il a donc fallu penser à des modes de formation plus flexibles : l'autodirection se révèle la très porteuse de solutions.* », (Gremmo, (M.J.) et Riley, (P.), p.85).

Le système autodirigé ne peut s'opérer que dans le cadre d'une « *réalité spécifique* » : un public, des objectifs et des besoins d'apprentissage spécifiques. Cette « *réalité spécifique* » est reliée au milieu d'enseignement d'une part (l'université dans notre cas), et aux critères distinctifs des apprenants et des enseignants, d'autre part.

> « *Cependant, l'une des conclusions importantes des différentes expériences est que les systèmes en autodirection ne peuvent se définir que dans une réalité*

spécifique : ils doivent être planifiés au niveau local en prenant en compte les contraintes et les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et des enseignants, et notamment les contraintes socioculturelles qui portent sur les pratiques éducatives. », (Ibidem, p.85).

Dans le domaine de pédagogie différenciée, le concept d'autonomie est paru récemment comme nous pouvons le vérifier en nous appuyant sur le témoignage de Gisèle Holtze, (1995, p.17).

Celle-ci confirme que c'est vers les années « *1976-81 qu'émerge et s'impose un large noyau terminologique de base composé de mots vedettes comme « compétence de communication », « situation de communication », « besoins langagiers », « acte de parole », « authenticité », « centration sur l'apprenant » (S. Moirand, 1988)-traduction de profondes transmissions dans le champ conceptuel de la discipline.* »

Elle ajoute par la suite, que « *Holec (1979) se place explicitement dans une continuité discursive en indiquant les sources de sa propre analyse : « le concept d'autonomie » appliqué à l'apprentissage des langues est, dit-il, ancré dans « la politique d'éducation permanente » définie en 1972 par le Conseil de l'Europe (p.2). B. Schwartz, qui, en tant que chef de projet, coordonna la réflexion sur l'éducation permanente au Conseil de l'Europe est cité par Holec comme source directe de sa propre définition du terme autonomie.* », (Holtze, (G.), 1995, p.19).

Une définition de l'approche actionnelle est importante afin de préciser le sens de l'action dans le déroulement des apprentissages autodirigés.

4.2. Favoriser l'Action dans l'apprentissage

Les auteurs du *C.E.C.R.* optent pour la classification des utilisateurs selon leur « *domaine* » et contexte d'apprentissage. Un domaine d'apprentissage peut être personnel, public, professionnel ou éducationnel. Chaque situation d'apprentissage se rapportant à l'un de ces domaines, a un milieu d'enseignement particulier, des utilisateurs cibles, des outils d'apprentissage spécifiques et aux différentes circonstances d'apprentissage. Toute situation est relative donc, à son *contexte* et à la nature de la tâche à effectuer. Toutefois, la détermination d'une tâche dans le cadre d'un apprentissage autodirigé est unie d'une manière directe, à l'approche Actionnelle, et d'une manière indirecte à l'approche

Systémique, qui peut se définir comme l'environnement de la bonne exploitation des normes de l'approche actionnelle, (Raynal (F.) et Rieunier, (A.), 1997, p.41).

4.3. Rapports existants entre approches Actionnelle et Systémique

Pour définir l'approche systémique, une présentation des quatre notions fondatrices est nécessaire. Ces notions sont « *la complexité* », « *le système* », « *la globalité* » et « *l'interaction* ». Bref, c'est « *une science qui cherche à appréhender de nouveaux concepts comme le système, l'interaction, la rétroaction, la régulation, l'organisation, la finalité, la vision globale, l'évolution, etc.* », (Aubert-Lotarski, (A.), 2009).

En revanche, la complexité de l'apprentissage, selon l'approche systémique, est relative à l'ambiguïté, l'imprévisibilité ou l'incompréhension de la tâche que réalise l'étudiant. Par exemple, l'existence des contraintes d'apprentissage qui s'enchevêtrent en même temps : spatiales (difficulté de déplacement au lieu d'apprentissage), temporelles (impossibilité de consacrer assez de temps à l'apprentissage), techniques (matériel audiovisuel qui ne fonctionne pas correctement), etc.

Tous les actes (ou les actions) de l'apprenant sont cohérents et suivent une chaîne d'action et de réaction d'une situation d'apprentissage. La complexité caractérise le système lui-même, qui n'est que l'ensemble complexe et cohérent d'éléments en « *interaction* ». Cette interaction commande une logique « *de cause à effet* » entre tous les éléments du système, (Donnadieu, (G.D.) et al., 2003). De Rosnay résume les qualités de l'approche Systémique et affirme qu' « *un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but* ». Ce but n'est que la tâche d'apprentissage à accomplir, (De Rosnay, (J.), 1975, p.p.93-110). Nous notons que l'approche systémique sollicite la pluridisciplinarité par l'interpellation de plusieurs domaines à la fois comme la pédagogie (apprentissage par objectifs), la logique (cause à effet), le social (action et interaction) et le physique (système). Le fonctionnement d'un système logique, dont les composantes sont en interaction, dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, ne se réalisera qu'en recourant à l'action.

4.4. L'approche Actionnelle : Quels principes ?

Le recours à la perspective actionnelle par les élaborateurs du *C.E.C.R.*, est une décision pédagogique qui exige de passer de la *communication* dans l'apprentissage

(l'approche communicative) vers l'action. Nous notons que l'accomplissement de toutes les phases de l'apprentissage autodirigé, n'est possible qu'après avoir recouru à l'action.

> « *La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre*. », (Bagnoli, (P.) et al., 2010, p.4).

Inspirée du modèle pédagogique de l'approche communicative, l'approche actionnelle représente un passage de la parole à l'action, puisqu'elle se fonde sur l'action sur l'autre et non seulement sur la parole avec l'autre.

4.4.1. De la tâche à l'action

Les didacticiens-concepteurs du C.E.C.R. considèrent tout usager de la langue (apprenant ou enseignant) comme un réalisateur d'actions sociales, et non seulement, langagières. Ces actions s'effectuent dans un environnement et des circonstances précis. Elles incitent à accomplir des tâches, dont chacune est reliée à une activité d'apprentissage. La réalisation d'une tâche doit amener l'acteur à aboutir à un résultat ou à un objectif préfixé, (Conseil de l'Europe, C.EC.R., 2000, p.16).

Deux didacticiens ont articulé leurs recherches sur cette approche, qui sont Puren et Bourguignon. Puren a focalisé ses travaux sur l'approche **co**-actionnelle, qui fusionne l'importance de la communication et de l'action dans la réalisation des tâches. Comme l'action commande une **co**action ou une **ré**action, l'acte de **co**mmuniquer dépend d'un apprenant (acteur et communicateur) et d'un autre (**co**-acteur ou second acteur **co**mmunicant). Nous assistons à des **co**actions **co**mmunicationnelles collectives (deux acteurs) au sein d'une même tâche. Il s'agit à la fois d'une **co**action, d'une **co**mmunication, d'une **co**-construction, d'une **co**llaboration et d'une **co**responsabilité d'achèvement de la tâche.

Selon Bourguignon, la relation de cohérence existante entre toutes les tâches accomplies, permet de terminer une mission, à savoir l'activité ou « *la macro tâche* » d'apprentissage. Ce théoricien conçoit cette théorie actionnelle par la proposition d'un modèle compliqué qui coordonne une série de trois doctrines didactiques.

- La théorie de la conception : Concevoir et comprendre la tâche à effectuer ;

- La théorie cognitive *:* Choisir les ressources convenables à la réalisation de la tâche et à l'objectif (Universitaire) d'apprentissage ;
- La théorie constructiviste : Recourir à une stratégie d'apprentissage qui utilise à la fois les différents savoirs, savoirs faire et savoir-être afin de résoudre une situation complexe, (Bagnoli, (P.) et al., 2010, p.p.7-8).

La tripolarité disciplinaire à laquelle se réfère Bourguignon dans sa recherche sur l'approche actionnelle dans l'apprentissage est démontrée par l'énumération des trois théories fondant sa conceptualisation. Pour elle, il ne s'agit que d'une combinaison de micro-tâches qui aboutissent à la macro-tâche. D'ailleurs, Le Ny ((J.F.), 1989, p.p.26-27) considère la cognition comme « *l'ensemble de connaissances et de croyances dont certaines peuvent être erronées ou inadéquates.* ». Cette détermination fait émerger l'importance de la manifestation des savoirs et l'impérativité de les exploiter d'une façon stratégique. Ce travail n'est possible qu'après avoir conçu et compris toutes les micro-tâches à réaliser. L'ensemble de ces micro-tâches est le résultat ou l'objectif universitaire à atteindre.

Donc, toutes les interactions ne se développent qu'au moment où des micro-tâches permettent de développer les savoirs et les connaissances individuels de l'acteur (l'apprenant). La manifestation des connaissances et des savoirs est l'essentielle caractéristique définitoire de la théorie constructiviste, (Raynal, (F.) et Rieunier, (A.), 1997, p.90).

4.4.2. La tâche et la conception du scénario pédagogique

L'approche actionnelle n'est que l'alliance de quelques théories didactiques. Cette alliance aide le concepteur du cours de FOU à définir le scénario pédagogique le plus approprié aux objectifs universitaires. Il faut rappeler que tout objectif universitaire n'aura lieu qu'avec la réalisation d'une tâche incluse dans le cadre du développement d'une activité langagière. Alors, comment pourrons-nous définir un scénario pédagogique ? Commençons par comprendre le sens du concept « *scénario* » qui est un processus cognitif de compréhension ou de conception. Le concepteur d'un scénario a recours à la collecte instantanée, de toutes « *les connaissances stockées en mémoire* » qui participent à diagnostiquer les micro-tâches du scénario, et cela en se référant à des stéréotypes sociaux tels que *« aller au cinéma, partir en vacances, servir un bon vin, jouer au tennis, fumer la*

pipe, etc. ». Ces exemples de stéréotypes sont désignés par « *des scripts.* », (Raynal, (F.) et Rieunier, (A.), 1997, p.330).

L'expression « *scénario pédagogique* » fait référence au sens social de la notion du scénario. L'apprenant de FOU n'est qu'un acteur social qui va effectuer une tâche d'apprentissage, telle que la restitution ou l'organisation des parties d'un texte de type scientifique. Le concepteur du cours de FOU doit trouver la bonne détermination contextuelle ou situationnelle de toutes les tâches d'apprentissage.

> « *A ce titre le scénario décrit de façon précise, la façon dont ses auteurs imaginent de créer le contexte d'un « événement » d'apprentissage organisé au profit d'apprenants déterminés. »,* (Cartoux, (M.), 2006, p.7).

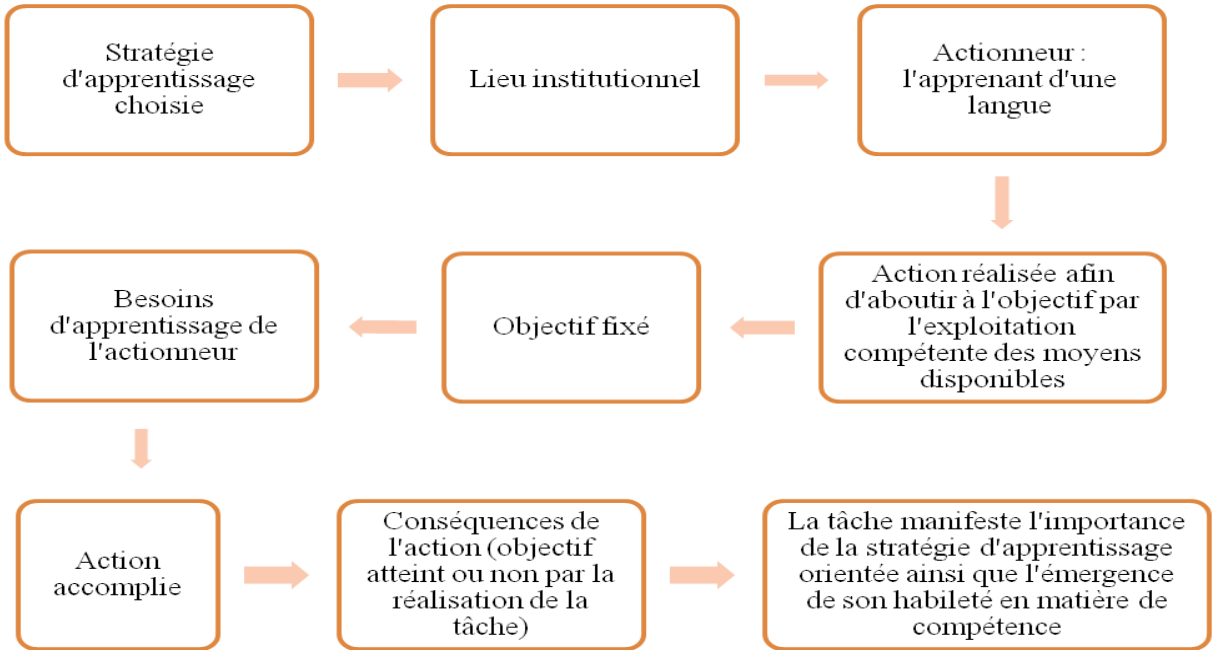


Figure 7 : Le processus de l'accomplissement d'une tâche selon l'approche Actionnelle pour un auto-apprentissage de langue.

Nous estimons que la conception d'un scénario d'apprentissage est inhérente au contexte de réalisation de la tâche, dans le cadre de la pédagogie par objectif. Plus explicitement, il est obligatoire que le concepteur définisse l'objectif universitaire, l'activité communicative se rattachant à l'obtention de cet objectif, la tâche à effectuer, le modèle d'apprentissage (présentiel ou à distance), ainsi que la prise en considération de toutes les contraintes que rencontre l'apprenant. La conception d'un scénario n'est que la mise en place des conditions d'apprentissage et d'évaluation de l'objectif à atteindre pour

chaque tâche. L'apprenant du FOU est devant une grande responsabilité envers ses savoirs, ses savoir être et ses savoir-faire, puisqu'il va les utiliser pour établir un lien entre sa tâche et son besoin universitaire d'apprentissage.

5. Compétences définies par les réalisateurs du C.E.C.R. (2000)

L'apprenant est un acteur responsable de son apprentissage, et qui manifeste toutes ses habilités et ses connaissances, dans le but de réaliser une tâche dans le cadre d'une activité langagière. Cette réalisation est ce qu'on appelle la compétence.

5.1. Une définition *multidimensionnelle* de la Compétence

La notion de compétence acquiert une dimension pluridisciplinaire et une définition multidimensionnelle : sociale, professionnelle, linguistique, psycho-cognitive et didactique.

Les rédacteurs du Cadre *Européen Commun de Référence* ont inscrit la définition de ce mot dans un contexte didactique, social et linguistique. Il est important de signaler qu'ils ont désormais mentionné que l'apprenant, qui ne s'examine pas selon eux comme un enseigné dans une institution, est un agent social qui agit et réagit, et une entité psycho-cognitive capable d'organiser et de trier ses connaissances langagières à n'importe quelle situation communicative.

En linguistique, les précurseurs de la Grammaire Générative notent que chaque sujet parlant, a son propre système de règles intériorisées, par lequel il manifeste son savoir linguistique par la production ou la compréhension d'« *un nombre infini de phrases inédites.* », (Dubois, (J.) et al., 1973, p.103). En revanche, les deux acceptions, professionnelle et sociale de la notion de compétence, font allusion à la compétence dans l'apprentissage. Reinbold et Breillot, spécialistes en gestion d'entreprise, trouvent que la compétence s'articule sur la réussite du traitement des situations complexes dans des contextes variés : sociaux, professionnels ou personnels, (Reinbold, (M.F.) et Breillot, (J.M.), 1993, p.18).

De leur part, Toulissant, (R. M-J.) et Xypas, (C.), (2004, p.12.), s'appuient sur une définition cognitive de la compétence, car elle consiste « *à intégrer de multiples ressources cognitives- habiletés développées, structures logiques, représentations- afin de confronter des situations complexes.* ». Cette explication prend plutôt, une dimension cognitive, dans le sens qu'elle repose sur la logique de l'organisation et de l'exploitation des habilités de la personne, qui « *utilise des techniques ou des règles et les applique au moment opportun.* »

Les deux cognitivistes ajoutent dans le même contexte, que le terme « *compétence* » est à l'origine du développement du secteur industriel et précisément, de la genèse de la production en masse vers la fin du XIXe siècle. L'acception de la compétence est permutée ensuite, au domaine de la gestion des ressources humaines et s'est introduite dans le vocabulaire de la formation professionnelle continue.

La compétence aurait une signification didactique dès qu'*« elle atteint désormais l'école primaire* », vers la fin du même siècle, (Toulissant (R-M.J.) et Xypas, (C.), 2004, p.228). Avec Gérard Scallon, nous parlons « *de compétence lorsqu'un individu mobilise, c'est-à-dire utilise à bon escient, ses savoirs et ses savoirs-faires.* ». Le *Dictionnaire Actuel de l'Education* (Castellotti, (V.) et Py, (B.), 2002, p.10.) inscrit tout savoir-faire exploité par l'apprenant afin de résoudre des problèmes spécifiques en assimilant des connaissances pertinentes, en tant que compétence d'apprentissage.

5.2. La performance e(s)t la manifestation de la compétence

La compétence est aussi « *un processus qui aboutit à la performance.* », (Minet, (F.), et al., 1994, p.16). Donc, quelle relation existe-t-il entre ces deux notions, tout en rappelant que certains confondent entre compétence et performance ?

Quelques spécialistes (Toulissant (R.M-J.) et Xypas (C.), 2004, p.12), rendent hommage à Noam Chomsky, (1969, p.p.125-126) le père des générativistes, qui est le premier linguiste et le premier scientifique qui a établi cette relation de sens entre les deux notions. La compétence selon lui, est « *de nature psychologique et mentale »,* car elle se fonde sur l'aptitude à trier d'une manière stratégique, les savoirs et les savoirs-faires nécessaires, pour affronter une difficulté. En Grammaire Générative Transformationnelle, Chomsky effectue toute une comparaison entre la performance et la compétence. Si la compétence est un système de règles intériorisées permettant au sujet parlant, la compréhension ou l'expression linguistique, la performance ne serait pas seulement, l'aptitude à appliquer les règles grammaticales, phonétiques et sémantiques.

La performance en linguistique est liée à un déroulement particulier d'un processus cognitif qui aboutit à un bon *usage* des règles de la langue par la personne parlante ou écrivaine. Ce même processus cognitif de manifestation des compétences communicatives et langagières de l'apprenant en élaborant une activité, est un critère définitoire de sa performance comme étant un sujet utilisateur de la langue.

Avec Hoste ((B.), 2004) la compétence se définit selon le domaine d'étude ou de recherche adopté. Il dit que « *Le concept de compétence en sciences de l'éducation est très éloigné de la signification que lui en donnent les linguistes, les psychologues et les spécialistes de sciences du travail.* »[12] Pour justifier son avis, ce didacticien a élaboré le tableau mentionné ci-dessous.

[12] Site officiel du groupe de recherche SES de l'Académie de Gronoble, (2004-2007) : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Ph_Jonaert_version_longue.htm

Tableau 3 : La définition des notions de compétence et de performance à partir de quatre domaines de recherches : la linguistique, la didactique, la psychologie et la sociologie selon Hoste ((B.), 2004).[13]

	De la Compétence à la Performance
Linguistique	La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers une performance. Elle a un caractère inné. La performance est ancrée dans une situation de communication.
Psychologie du développement cognitif	La compétence a un caractère inné et est inscrite dans une perspective développementale. La performance est l'actualisation, en situation, de la compétence. Il existe différents niveaux de décalages entre la performance et la compétence. Les performances sont ancrées dans des situations. Les situations sont sources de performances et critères de compétences.
Sociologie de travail	Les compétences d'un individu reposent sur ses potentialités. Elles sont tout ce qu'il engage dans l'action et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action. La compétence fait référence aux potentialités d'un individu. Ces potentialités ont un caractère inné. La compétence se développe en situation tout en transformant la situation. L'action est au cœur de la problématique.
Pédagogie par objectifs (didactique des langues)	Un objectif opérationnel est défini comme prioritaire, indépendamment du sujet. Les objectifs opérationnels ne sont pas innés, ils sont extérieurs au sujet et ne s'inscrivent pas dans une perspective de développement mental et sont décontextualisés.

[13] Hoste, (B.), 2004, site officiel de *Didactique et Socioconstructivisme* : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Ph_Jonaert_version_longue.htm

La réussite d'un apprenant dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage en dépassant les contraintes qu'il rencontre, est une performance de sa compétence. La réussite ou la non-réussite de l'utilisateur à réaliser la tâche est une qualification de la performance. Cependant, il faut retenir qu'« *une réussite accidentelle est certes une performance, ce n'est pas encore le signe d'une compétence.* » et qu'*« Une défaillance accidentelle n'est pas* davantage *le signe de l'incompétence.* » comme le disent Marie-France Reinbold, et Jean-Marie Breillot, (1993, p.18).

5.3. Les compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) selon le référentiel européen

Les concepteurs du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* distinguent un premier type de compétences, à savoir les *compétences générales individuelles* de l'apprenant de langue. Ils les classent en quatre rubriques complémentaires : les savoirs, les savoir-faire, les savoir être et les savoirs à apprendre.

Les savoirs d'un apprenant sont l'ensemble de ses connaissances scolaires, universitaires, familiales, politiques, culturelles, sociales et professionnelles.

Ayant des savoirs spécifiques (scientifiques et techniques dans notre contexte), des savoirs linguistiques et communicationnels et des savoirs partagés du monde (sociaux, familiaux et culturels), l'étudiant du FOU doit être capable de gérer les tâches d'apprentissage se rapportant à des situations communicationnelles universitaires.

Nous nous référons aux travaux de Karl Popper et de Jean-François le Ny pour exposer les acceptions possibles des Savoirs. Popper trouve que « *les savoirs sont considérés comme des connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui*. ». Il les présente comme un *monde 2* des expériences subjectives du sujet apprenant. Ce monde 2 est complété par un *monde 3* qui contient les connaissances objectives relatives aux informations lues ou/et écoutées pour interpréter le réel tel qu'il est (Raynal, (F.) et Rieunier, (A.), 1997, p.327).

L'apprenant du FOU appelle ses différents savoir-faire dans la manifestation d'un tel savoir langagier. Par exemple, savoir distinguer les relations entre quelques mots particuliers comme les homophones ou les homographes, savoir s'exprimer d'une façon improvisée selon le statut de l'interlocuteur, etc. Holec de son coté, fondateur du centre de recherche du CRAPEL, nous renvoie aux savoirs et aux savoir-faire « *techniques* ». Cette explication peut nous permettre de réaliser une brève énumération de ces savoirs et savoir-

faire techniques d'un apprenant de FOU scientifique et technique. Nous évoquons notamment, les phases complémentaires et indispensables.

- La détermination de l'objectif langagier universitaire.
- L'explicitation des tâches d'apprentissage en construisant ses propres stratégies, et en choisissant les documents authentiques qui conviennent.
- L'insertion d'une méthode d'apprentissage, qui lui sert à gérer son temps, à utiliser, correctement, les matériels didactiques, et à se convertir par rapport au lieu et aux contraintes d'apprentissage.
- La capacité d'autoévaluer sa réalisation de la tâche et, surtout, son progrès dans le programme d'apprentissage.

Halte a rappelé, dans l'un de ses articles, que la compétence est un terme de sens ambigu, et « *qui a progressivement remplacé les savoir faire* », (Halte, (J.F.), 2006, p.27.). C'est pourquoi, le Mini-glossaire de didactique des *langues* a divisé les savoirs faire *« en quatre catégories : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. On se réfère aux quatre « skills » ou « habiletés langagières »*[14].

Néanmoins, avoir des connaissances acquises à l'oral ou/et à l'écrit, et savoir comment les manifester pour effectuer des tâches d'apprentissage, n'est pas suffisant. Les concepteurs du *C.E.C.R.* accentuent l'importance « *des dispositions individuelles* » dans l'apprentissage de la langue, qui ne sont que les savoir-être.

> *« Les savoir-être combinent à la fois les traits de personnalité, l'identité, la culture, le comportement, les attitudes, mais aussi l'idée de volonté, de motivation »*[15].

A partir de cette combinaison, l'apprenant est impliqué dans toutes les communications et les actions réalisées tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel. *Dans Le Dictionnaire de la Didactique du français Langue Etrangère et Seconde,* l'expression « *savoir-être* » est remplacée par « *savoir se comporter* », car ce type de savoir est défini comme l'ensemble de trois éléments : la nature de la relation établie avec l'autre, l'identité et l'empreinte personnelles de l'apprenant, et les deux dimensions linguistique et interculturelle, qui émergent au cours de l'apprentissage, (Cuq, (J.P.), 2003, p.p. 218-219).

---

[14] Site officiel de l'université de Strasbourg, *Mini-glossaire de didactique des langues,* http://master2cml.u-strasbg.fr/realisations/0304/projet01/html/ccom-context.htm

[15] Fiche outil 2 accessible à partir de TRIPTIK - Construire son projet. Document lu et consulté le 12/03/2013 sur le site de l'Université de Rennes : http://partages.univ rennes1.fr/files/partages/Services/SOIE/web/TRIPTIK/FicheOutil2_IO_version%20%202.pdf

La dernière composante des compétences générales est le Savoir-apprendre : savoir mobiliser à la fois les savoirs, les savoirs faire et les savoir-être, en même temps.

> « *Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais, c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre*. », (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.17).

Le savoir apprendre est une mise en situation de l'apprenant par rapport à son activité d'apprentissage. C'est « *la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue* » et l'aptitude de bien choisir les stratégies convenables à la réalisation de l'étudiant du FOU de son objectif universitaire.

5.4. Les activités langagières

Chaque tâche conçue à partir d'un tel scénario pédagogique, est sous-tendue par une activité langagière majeure. Les auteurs du Cadre Européen en distinguent quatre, qui sont : la réception, la production, la médiation et l'interaction. Ces activités servent à la communication langagière. Elles déterminent la nature de la tâche à réaliser (orale ou écrite).

Les deux approches définies ci-avant, communicative et actionnelle, ayant le même contexte théorique qui est la « *pédagogie par tâche* », différent au niveau de la classification des activités communicatives.

Pour ce qui est de la perspective actionnelle, elle a ajouté deux nouvelles activités communicatives, qui sont *l'Interaction* et la *Médiation*. L'interaction, concept indissociable de la définition du système dans l'approche systémique, est une activité langagière qui commande au moins deux acteurs qui participent à un échange oral et / ou écrit, et qui *« alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter.* », (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.18).

Pour la médiation, elle permet à l'apprenant de réaliser une restitution, une (re)-formulation, un résumé, une traduction ou le compte-rendu d'un support écrit ou oral.

Dans l'approche communicative, nous ne distinguons que deux activités langagières majeures de production et de réception. Par exemple, l'activité de la production à l'écrit est un acte communicatif de formulation significative par l'usage d'un code linguistique. C'est une aptitude dépendante du développement de l'activité de la lecture. Toute stratégie de production écrite fait appel aux différentes connaissances et acquisitions accumulées dans la mémoire de la personne écrivaine. Nous évoquons par exemple, quelques savoirs, comme les règles de l'accord, la composition des mots, les fonctions et les natures grammaticales, la cohérence et la cohésion, etc [16].

En production orale, le choix des documents oraux authentiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère, favorise une implication de l'apprenant dans des situations authentiques variées de production orale. L'interaction entre les apprenants à l'oral développe leurs habiletés à improviser ou à communiquer. Nous distinguons deux types de situations communicatives de production orale. La première est l'interaction orale (I.O.) entre Emetteur et Récepteur(s), et la deuxième est la prise de parole en contenu (P.P.C.), qui n'est qu'un processus productif où *« le contenu de ce qui va être présenté est préparé / étudié préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une maîtrise du savoir-être spécifique* ». L'étudiant s'adresse à des camarades en classe, dans le cadre d'une tâche à réaliser au cours de l'apprentissage du FOU, (Vergnaud, (C.), 2009).

De plus, il existe deux autres activités communicatives en rapport avec la médiation et l'interaction, qui sont la réception écrite et orale.

Quant à la réception écrite, elle est sous-jacente à l'acte de décodage cognitif qui se réalise lors de la lecture. Le lecteur non natif, qui lit un texte en français en L2, est devant une situation communicative d'interaction, parce que la construction du sens va résulter de l'intervention des règles grammaticales et morphologiques que maîtrise le lecteur dans cette langue étrangère, de l'emploi de toutes les représentations extralinguistiques et socioculturelles et du recours à un modèle de lecture préféré, (Gonzalez Hernandez, (A. T.), 2012).

Par contre, la réception orale (première phase du processus de compréhension) consiste à interpréter, à expliquer et à assimiler de nouvelles connaissances ou informations linguistiques, envoyées verbalement au récepteur, et dont le canal d'envoi est

---

[16] *Production Ecrite : Quatri7 Programme des études en FL2 pour les quatrièmes années, document de mise en œuvre année,* 1997, P.2, Document lu et consulté le 02/03/2013 sur http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_1-4/docs/prog4e-pe.pdf

la voix humaine. En psychologie, ces nouvelles connaissances sont appelées des entrées ou des stimuli, (Ferroukhi, (K.), 2009, p.75).

D'après les travaux des didacticiens du CRAPEL (Cembalo, (M.) et Esch (E.), 1972, p.4), ces activités communicatives représentent des « *situations de communication linguistique* », qui font appels aux opérations mentales de codage, dans le cas de la production, et de décodage pour la compréhension. Les auteurs du C.E.C.R. les considèrent comme des compétences communicatives langagières qui sont à l'origine de trois composantes essentielles, à savoir « *une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire* ». D'abord, les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques sont sous-jacentes de la première composante linguistique. Ensuite, la deuxième composante majeure sociolinguistique comprend à la fois les règles de politesse, les marqueurs de relations sociales, les registres de langue, les expressions de sagesse populaire aussi bien que le dialecte et les accents. Et enfin, les deux compétences discursive et fonctionnelle construisent les savoirs pragmatiques de l'usager de la langue.

5.5. Les compétences communicatives

Les compétences générales que nous avons déjà illustrées, sont descendantes des compétences communicatives langagières et font appel aux trois domaines de compétence : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Tout savoir et savoir faire langagier, se produit au niveau cognitif, par le renvoi à ces trois domaines.

La première composante linguistique renvoie à toutes les connaissances individuelles sur la langue cible. Dans le cas d'un apprenant du FOU tunisien, il s'agit de l'ensemble de ses pré-acquis en français, première langue étrangère, apprise au cours de toutes ses années d'apprentissage à l'école, au lycée et à l'université. Les compétences de la composante linguistique sont les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. La maîtrise de l'ensemble de ces compétences aide l'apprenant-utilisateur à communiquer dans n'importe quelle situation langagière, en utilisant le code oral ou écrit, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.86).

La deuxième composante est la composante sociolinguistique. Elle « *renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue* »[17], et elle est en rapport avec les connaissances socioculturelles. Les marqueurs, les expressions et règles de communication sociale la constituent. Ainsi, par la maîtrise de cette composante, l'étudiant, futur-ingénieur, aurait une connaissance sur les différents registres de langue et sur les règles de communication sociale.

Quant à la dernière composante, à savoir la composante pragmatique, nous précisons que les compétences qui lui sont sous-jacentes servent à comprendre ou à produire un texte ou un discours. Les concepteurs du C.E.C.R. proposent quatre tableaux de grilles de niveaux communs de référence pour la compétence discursive qui sont : Echelle de « *souplesse* », Echelle de « *tours de parole* », Echelle du « *développement thématique* » et Echelle sur la « *cohérence et la cohésion* ». Outre la compétence discursive, nous avons la compétence fonctionnelle qui s'évalue à partir de deux facteurs qualitatifs, dont chacun est représenté par des échelles de description. Ce sont « *l'aisance orale* » et la « *précision* » du discours, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p. 96-101).

[17] Site officiel de l'Académie de Paris : *Portail des langues vivantes*, http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_51073 4/lexique

Conclusion

Le deuxième chapitre est une brève littérature des principes théoriques du C.E.C.R. La présentation de cette littérature nous est indispensable pour aborder le troisième chapitre qui n'est qu'un examen des deux corpus de ce travail. L'analyse de ces deux parties du corpus n'est possible qu'après avoir lu les deux premiers chapitres :

- Première partie du corpus :

  Le cours de français sur objectif universitaire scientifique et technique conçu pour les étudiants des filières scientifiques et techniques de première année dans le cadre du projet de coopération PREFSUP, et mis en ligne sur la plateforme Moodle 2.4 de l'Université virtuelle de Tunis en 2010 .
- Deuxième partie du corpus :

  L'état des lieux sur l'enseignement - évaluation du module de français pour les étudiants des quatre filières de première année, réalisé dans deux départements d'études préparatoires tunisiennes de la région de Sfax (I.P.E.I.S. et F.S.S.).

TROISIEME CHAPITRE :

Problématisation de l'évaluation à partir de deux corpus : l'Etat des lieux à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. et le dispositif pédagogique de FOU en ligne

« *Comme pour le FOS, concevoir une formation pédagogique de FOU au sein des universités des filières des départements francophones vient en réponse à une commande en l'occurrence "doter l'étudiant de savoir et de savoir-faire en français pour réussir en niveau d'un semestre ou d'une année ". En général, les besoins linguistiques et académiques d'un étudiant se résument à accomplir des tâches universitaires.*

Pour ce faire l'enseignant est amené à collecter et analyser des documents du cours dispensés en français, des enregistrements de cours, des énoncés d'examens, des corrigés, des annales à élaborer un programme, un curriculum et à concevoir des activités pédagogiques. »

(Hafez, (S.), 2010, p.p.1-2)

Introduction

Pour introduire, nous rappelons que le troisième axe du PREFSUP vise l'amélioration du niveau des étudiants tunisiens des filières scientifiques et technologiques en français, vu la baisse de niveau constatée depuis 2004.

Notre corpus est un « Cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique » mis en ligne sur la plateforme MOODLE 2.4 en 2010. Il se représente comme une solution pédagogique qu'a proposée et conçue un groupe de didacticiens et de chercheurs tunisiens.

Ce chapitre comprend trois phases de réflexion :

- Une première phase d'étude de la spécificité de la démarche FOU et de la possibilité de sa mise en place dans les institutions des études préparatoires aux études d'ingénieur, les instituts supérieurs aux études technologiques et les facultés de sciences de la Tunisie ;
- Une seconde phase de réflexion sur la scénarisation pédagogique de notre dispositif d'apprentissage hybride ;
- Et une dernière phase décrivant l'état des lieux réalisé en 2014 à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.

1. Contraintes : Démarche FOU et institutions tunisiennes du premier et deuxième cycle d'ingénieurs

1.1. Liminaires

L'université doit assurer toutes les conditions favorables au bon déroulement des cours de FOU (le matériel pédagogique, le regroupement des apprenants en fonction de leurs besoins spécifiques et la répartition des charges horaires). Par ailleurs, quelques pédagogues pensent à la qualité des apprentissages assurés dans les universités de langue, particulièrement, en cette nouvelle ère de cyber-apprentissage où le milieu d'apprentissage universitaire doit être à la fois « *catalisateur* », « *connecté* » et « *coopératif* ».

- L'université est *catalisatrice* dans le sens qu'elle favorise l'auto-apprentissage et l'interdisciplinarité. L'apprenant du FOU est au centre de l'apprentissage puisqu'il analyse lui-même ses besoins, s'autoévalue, participe à la régulation de ses apprentissages, etc ;

- L'université est *connectée*, dès qu'elle contient un cyberespace de ressources et d'apprentissage. Citons l'exemple des centres d'accès qu'a mis en place l'Université Virtuelle de Tunis dans toutes les universités présentielles ;

- Et elle est caractérisée comme *coopérative* lorsqu'elle encourage les travaux coopératifs et les expériences internationales. C'est en bref, son ouverture à tous les nouveaux modèles d'apprentissage, (Harrey, (P.L.), et Lemire, (G.), 2001, p.47).

Il est vrai qu'il existe en Tunisie des cours spécialisés qui s'enseignent en ligne, mais aucun cours du FOU n'est mis en place en utilisant ce modèle pédagogique, jusqu'à nos jours.

1.2. La phase de l'analyse des besoins : existe-t-elle ?

Toute conception d'un cours de FOU est précédée par la phase de l'analyse des besoins spécifiques des apprenants. Le concepteur prend en charge la mission de détecter les caractéristiques « *pédagogiques* » du public. Comme déjà mentionné dans le premier chapitre, ce public est un public de FLE qui veut améliorer ses pré-requis, et développer ses compétences langagières en un domaine précis, (Qotb, (H.), 2008, p.82).

Alors, qu'est-ce qu'un besoin d'apprentissage en FOU ?

Mangiante et Parpette (2011, p.42), définissent la notion des besoins en FOU comme étant la détermination des différentes situations communicatives qu'effectueront les apprenants. C'est une étape qui incite le concepteur du cours, à cibler les situations communicatives à partir des besoins des étudiants, du niveau de compétence à atteindre et du domaine professionnel ou éducationnel de spécialité. Denis Lehmann est considéré comme le premier didacticien qui a proposé, des grilles standards d'analyse de besoin. Ces grilles comportent des questions sur les caractéristiques du public des apprenants, les objectifs d'apprentissage visés, les matériaux pédagogiques, etc. Nous avons essayé de contextualiser ces grilles, avec le cas des étudiants ingénieurs du FOU tunisiens.

Tableau 4 : Grilles d'élaboration des objectifs d'apprentissage d'un cours de FOU pour les ingénieurs tunisiens, que prépare le concepteur, selon Denis Lehmann[18].

Grilles d'élaboration d'un cours de FOU scientifique et technique aux étudiants tunisiens de première année.		
Les domaines de classification	**La sélection des critères pédagogiques d'apprentissage dans la conception du cours.**	**Etat des lieux en Tunisie.**
La nature du public	*« Est-il volontaire ou captif ? »*	Programmes officiels pour tous les étudiants tunisiens inscrits dans les universités étatiques.
	« Est-il homogène ou hétérogène ? »	*Homogène : Première année : étudiants ayant réussi un baccalauréat scientifique ou technique tunisien.
	« De quelle nature sont les spécialités pratiquées ? »	Des besoins langagiers spécifiques en science et technique.
	« Est-il universitaire ou professionnel ? »	Etudiants
	« Quant à son niveau dans la langue-cible ? »	Français langue seconde Niveau d'entrée A2+ du C.E.C.R. en première année.
	« Dans l'exercice de la spécialité ? »	Des étudiants du tronc commun.
	*« *quant aux habitudes et savoir-faire*	Présentiel (pas d'expérience en

[18] Ces grilles de Denis Lehmann sont expliquées et évoquées sur le site de FOS de Heni Qotb. Ce professeur est inspiré de ces grilles pour élaborer ses grilles d'analyse de besoins d'un cours de FOS sur son site. Ce document a été lu et consulté le 02/02/13 sur le www.fos.com.

	d'apprentissage ? »	mode en ligne).
	*« *quant au temps qui peut être consacré à l'apprentissage ? »*	2 heures hebdomadaires
	*« *quant aux objectifs langagiers visés à atteindre ? »*	* Scientifiques et techniques du niveau B1 du C.E.C.R.
L'objectif langagier recherché est-il	*« très/assez/ peu spécifique ? »*	Assez spécifique pour le tronc commun.
	« homogène/ diversifié en terme de compétence langagière ? »	Homogène en terme de compétence langagière : les quatre compétences à la fois.
-La formation est-elle une étape d'un ensemble ?	*« (Comportant un avant et un après explicitement identifiables) ou forme-t-elle un tout isolé ? »*	Oui, selon le RCFST et les programmes officiels.
Pays de la Formation	*« Quelle est la localisation de l'apprentissage ? »*	Les instituts des études préparatoires et les facultés des sciences.
	« En pays / zone francophone ou non ? »	Non, en pays d'origine.
L'institution de formation	*« Quelle est la nature des moyens disponibles en :* *personnel enseignant,* *savoir-faire général et spécifique,* *disponibilité,* *adaptabilité,* *aptitude (au) / habitude (du) travail en équipe,* *possibilité / nécessité d'une formation*	Les enseignants sont des enseignants de FLE tunisiens dont le grade varie entre vacataires, PES et maitres assistants. Ils devront suivre des programmes officiels communs entre toutes les universités tunisiennes et à partir d'un référentiel de

	complémentaire ou spécifique ? »	compétences spécialisé pour assurer leurs cours de FOU.
La nature des moyens matériels.	*« en locaux ? »*	-Des classes équipées de tables et de chaises.
	« en « outils pour la classe » (manuels et ouvrages) : existent-ils ? peut-on se les procurer ? faut-il les élaborer ? les adapter à partir d'outils existants ? en moyens technologiques (notamment de production et reproduction du son, de l'image, du texte écrit) : existent-ils ? peut-on se les procurer ? pourra-t-on/ saura-t-on les utiliser ? en assurer la conservation et la maintenance ? »	-Pas de manuels ou d'ouvrages fixant des programmes officiels. Il est urgent de recourir à un référentiel qui fixe les activités d'apprentissage. Le modèle d'apprentissage suivi est le présentiel. Pas de recours aux TIC, ni au modèle d'apprentissage à distance. Il est possible (ou préférable) de les intégrer.

Nous avons classé et identifié ci-dessus, les différentes grilles que doit préparer un concepteur de cours de FOU. Lehmann établit toute une série d'hypothèses et de questions dans la deuxième colonne du tableau intitulée « *La sélection des critères pédagogiques d'apprentissage dans la conception du cours* ». En répondant à ces questions, le scénario pédagogique d'apprentissage sera théoriquement prêt. Par conséquent, le concepteur procède à la collecte de toutes les informations concernant le public, ses besoins d'apprentissage, le milieu institutionnel, la classe, les ressources, les documents supports, le programme d'apprentissage, les savoirs et les savoir-faire à développer, le cursus des apprenants, leur spécialité, etc. D'où l'urgence de l'élaboration de cette phase de collecte d'informations avant la conception d'un cours.

1.3. Quels critères de fixation des objectifs ?

Le substantif « *objectif* » nous amène à penser au « *but* » et à la « *finalité* ». En didactique des langues, lorsque nous évoquons l'expression « *objectif d'apprentissage* », cela veut dire donner une « *estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire*

ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir », (*C.E.C.R.*, 2000, p.104).

Pour François Raynal et Alain Rieunier (1997, pp. 247-251), un objectif spécifique est un énoncé qui incite l'apprenant à agir dans un temps limité, d'une à deux heures, pour achever une activité d'apprentissage. Cet objectif *pédagogique* devrait être pertinent et cohérent par rapport aux finalités du cours de FOU proposé, aux besoins spécifiques du public des apprenants, à la répartition des séances d'apprentissage et aux matériaux pédagogiques disponibles. Tout concepteur de cours de FOU est convié à respecter trois critères essentiels en fixant les objectifs. Ainsi, tout objectif d'apprentissage permet d'expliquer le comportement observable du public d'apprenant, de décrire les conditions de la réalisation de ce comportement attendu et de préciser la performance minimale attendue.

De surcroit, Beauté ((J.), 1998, pp.70-71), trouve que tout objectif est lié à une activité pédagogique « *aussi univoque que possible* », de façon que l'apprenant effectue une activité d'apprentissage rattachée au développement de telle compétence langagière. Nous désignons par « univoque » la précision de la nature et du type d'activité. Lors de l'élaboration d'un cours de FOU, le concepteur sélectionne les activités d'apprentissage tout en s'assurant que l'objectif spécifique est « *un comportement directement observable* ». En outre, il est important que toutes « *les conditions précises* » dans lesquelles ce comportement était décrit, soient identifiées. La mission de l'enseignant se termine par dégager les difficultés qu'a rencontrées l'apprenant à chaque étape d'élaboration de l'activité d'apprentissage (gestion du temps, facteurs affectifs, stratégie choisie, etc.).

En Tunisie, les objectifs universitaires ne sont pas analysés avant la formation en FOU (même dans les instituts préparatoires et les écoles d'ingénieurs). C'est seulement, au cours de l'année universitaire que les apprenants ont la possibilité d'exprimer leurs besoins langagiers en langue française. Pour ce qui est des programmes d'apprentissage, ils sont réalisés de manière qu'ils s'adaptent avec le niveau d'étude, d'une part, et les besoins linguistiques spécifiques en sciences et en techniques, d'autre part. Cependant, les professeurs ne se référent à aucun référentiel qui définit les activités à effectuer à chaque phase d'étude.

1.4. De l' (in-)existence d'une collecte des données et d'un recours aux documents authentiques

En revenant aux informations précisées dans la phase de l'analyse des besoins du public cible, il est aisé de remarquer que les outils pédagogiques sont exploités en mode présentiel. Les cours s'effectuent dans une classe dont l'équipement pédagogique est le tableau, les cahiers et les documents supports. Autrement dit, les TIC ne sont pas utilisées, puisqu'il ne s'agit ni d'un enseignement à distance, ni d'un apprentissage hybride.

1.5. Vers l'(im-) possibilité d'une conception *perfectionniste* d'un cours de FOU

Après avoir répondu aux différentes hypothèses des grilles d'élaboration du cours (de Lehmann), et ciblé tous les objectifs universitaires, le concepteur du cours est face à la troisième phase de l'élaboration, à savoir la collecte des données qui renvoie aux ressources et aux documents supports pédagogiques. Ces données sont, d'une part, en rapport avec *le domaine de spécialité professionnelle ou éducationnelle* des apprenants, et d'autre part, caractérisées par l'*authenticité*, (Qotb, (H.), 2008, p.85).

Afin de choisir des ressources d'apprentissage convenables aux besoins des apprenants, le concepteur étudie les pratiques professionnelles et les modules scientifiques et techniques, appris par les candidats à l'université. En examinant les (futures) pratiques professionnelles, le concepteur consultera tous les documents, les revues et les dictionnaires spécialisés, les sites sur internet, les Cédéroms, les vidéos, les glossaires et les catalogues qu'emploie le public des professionnels (les ingénieurs pour notre cas). La phase de conception du cours dépend d'une méthodologie qui s'appuie sur toutes les données de l'état des lieux mais elle rencontre beaucoup d'obstacles qui empêchent la réalisation d'un cours de FOU (exemples : les ordinateurs n'existent pas dans les classes ; l'usage limité des documents pédagogiques *authentiques* supports dans les cours de FOU conçus par les professeurs de FLE des universités tunisiennes d'ingénierie ; etc).

1.6. Y a-t-il recours aux supports authentiques ?

En effet, la collecte des données authentiques n'est pas une phase absurde. Les maîtres de la didactique du CRAPEL, Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue, étaient des pionniers dans leurs recherches, et ont proposé l'exploitation des documents authentiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'un de leurs articles de 1979, nous trouvons une définition exacte du *document*

authentique qui est selon leur approche, un document à double aspect définitoire : négatif et positif.

Dans son acception négative, il est présenté en tant que tout document élaboré pour des finalités autres que l'apprentissage d'une langue seconde. De ce fait, c'est un document qui ne sert pas obligatoirement, à réaliser une activité d'apprentissage. Tandis que, dans sa définition négative, il est considéré comme « *un énoncé produit dans une situation réelle de communication ».* Cet énoncé ne pourrait pas être un texte fabriqué, même s'il l'est pour des fins pédagogiques, puisque un document fabriqué n'est pas authentique, (Abe, (D.) et al., 1979, pp.2-3).

1.7. Des outils et des conditions peu favorables, pour les concepteurs des cours de FOU

Après avoir réalisé toutes les étapes précédentes (la commande du cours, l'analyse des besoins, la fixation des objectifs et la collecte des documents authentiques), le concepteur commencera la scénarisation du cours de FOU à partir de toutes les données qu'il a obtenues. Le matériel pédagogique de l'institution universitaire est parfois, en panne d'où deux résultats peuvent se produire : ou bien l'enseignant demande une réparation rapide du matériel, ou bien il sera forcé de supprimer les tâches conçues nécessitant le matériel technique, ce qui peut toucher la qualité de la formation. Dans ce cas, une éventuelle insatisfaction exprimée par le public cible est possible.

Toute conception de cours de FOU n'est qu'une mission qui ne s'achève que lorsque le concepteur surmonte tous les obstacles qu'il a rencontrés. Les difficultés de la conception peuvent être en rapport avec le concepteur ou les étudiants comme la question du temps et des horaires, le problème financier et aussi, la disponibilité des documents pédagogiques, la possibilité d'exploiter les TICE, les contraintes reliées au déplacement des apprenants et du concepteur, etc (Qotb, (H.), 2008, p.p.82-86).

Si le concepteur est devant sa première expérience de scénarisation d'un cours de FOU, il est possible qu'il n'effectue pas toutes les phases qui précèdent la conception, surtout que le FOU est considéré comme une branche peu connue du FLE. Par conséquent, la formation des formateurs en FOU est nécessaire. Nous trouvons beaucoup de formateurs en FLE, mais ce n'est pas le même cas pour cette nouvelle branche, à savoir le FOU. Les formateurs en FLE sont de culture littéraire et linguistique, et pour qu'ils puissent

concevoir un cours de FOU, il leur faut toute une formation qui leur permette de distinguer les onze domaines de spécialité en FOU (voir chapitre I). Dans le cas de la conception d'un cours de FOU pour des ingénieurs en Maths-Physiques, le concepteur confrontera toutes les situations communicatives que développeront ces apprenants. Il formulera toutes les hypothèses possibles en relation avec le futur emploi.

Parfois, la première phase de la conception du cours n'est pas accomplie. Lorsque le cours va être appris au sein d'une institution supérieure étatique, cette dernière n'oblige pas le concepteur à accomplir toutes les étapes. Le concepteur se contente d'avoir une idée globale sur la nature et les caractéristiques des étudiants sans analyser leurs besoins pédagogiques : il ne s'appuiera pas évidement sur des grilles d'analyse des besoins ou sur les résultats d'une enquête. Cette méthode est possible, mais il est certain que quelques difficultés vont émerger au cours de l'enseignement du programme d'apprentissage. Parmi ces difficultés, il y a le fait que les apprenants peuvent analyser leurs besoins langagiers au cours de l'année universitaire, ce qui oblige le concepteur à rectifier son cours, selon les vœux déclarés.

La mission de collecte des documents authentiques en français, pour un domaine de spécialité, demande un temps et un effort considérables. Il faut en effet, avoir une culture assez développée, sur les futures professions potentielles des étudiants-ingénieurs de chaque filière enseignée dans le but de trier les documents authentiques les plus appropriés. Donc, les sites internet et les extraits de média ne suffisent pas. Une consultation des sociétés et des bureaux d'ingénieurs exerçant les activités d'ingénierie est très souhaitable afin de fournir aux concepteurs du cours, les documents et les ressources les plus authentiques. De ce fait, un guide de ressources pédagogiques est nécessaire, car il permettra au concepteur de mieux discerner les documents d'une façon adéquate, par rapport aux besoins des apprenants et de leurs futurs métiers.

Il est possible de rencontrer des contraintes d'ordre technique. Si le cours est conçu sur une plateforme de sorte qu'il est mis en ligne, le concepteur et les étudiants doivent maîtriser les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Les aides techniques seront inhérentes à l'achèvement du cours. Au niveau des supports authentiques, les apprentissages du FOU (scientifique et technique), se font en mode présentiel, dans des classes d'enseignement classique. De cette façon, quelques types de documents authentiques ne peuvent être utilisés comme les Cédéroms, les vidéos, les

documents téléchargés sur internet, les revues électroniques spécialisées, etc, (Qotb, (H.), 2008, p.82-86).

1.8. Des apprenants de FOU *sous-estimés*

Toutefois, celui qui conçoit le cours n'est pas le seul à se trouver confronté aux contraintes. Les apprenants se trouveront dans une situation critique si le cours ne répond pas tout à fait, à leurs besoins spécifiques. Si la phase d'analyse des besoins spécifiques n'a pas été accomplie, les apprenants n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leurs besoins. En conséquence, les activités d'apprentissage ne seront pas appropriées à toutes les situations communicatives, orales et écrites.

A cette première difficulté, s'ajoute la question de la gestion du temps de l'apprentissage. Lehmann n'a pas proposé des grilles sur la problématique de l'horaire des apprenants dans ses grilles d'analyse des données. En effet, c'est uniquement dans le cas d'un apprentissage en ligne que cette question n'est pas une donnée intéressante pour le concepteur. C'est le seul modèle d'apprentissage qui admet la présence des étudiants à toutes les séances de cours.

D'ailleurs, un modèle d'apprentissage présentiel de FOU pose une autre difficulté, à savoir l'éloignement du milieu d'apprentissage par rapport à la résidence des apprenants. Le concepteur, et, surtout, l'institution dans laquelle se réaliseront les séances des cours, sont conviés à trouver une solution à ce problème. Il y a deux possibilités :

- ou bien, élaborer une répartition des groupes d'apprenants, selon leur région (ou plus exactement leur lieu de résidence) ;
- ou bien, proposer une formation en ligne.

Si les cours de FOU dans les universités scientifiques et techniques sont conçus sans accomplir la phase de l'analyse des besoins, les apprenants peuvent exprimer leur insatisfaction au cours du programme d'apprentissage. Une rectification (ou un ajustement) des objectifs universitaires est possible afin de répondre aux besoins langagiers des apprenants.

2. Etat des lieux : La langue française dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiennes

2.1. Présentation du contexte institutionnel

Dans le cadre de l'enseignement universitaire, le français est, ou bien une langue d'enseignement, ou bien une langue enseignée. C'est une langue d'enseignement de la plupart des modules scientifiques et techniques, juridiques, d'affaires, médicaux et paramédicaux. Et, c'est une langue à apprendre par un module intitulé « *français* », et ce par le développement linguistique des compétences de français. La langue française est une langue de spécialité et une langue d'enseignement. Nous distinguons, donc, deux usages du français à l'université tunisienne :

- Un usage de la langue française pour l'apprentissage-enseignement d'une autre discipline, de façon que le français soit une langue d'enseignement. A partir de cette définition, nous pouvons revenir à ce que nous avons présenté dans la rubrique précédente sur la langue spécialisée qui est l'usage d'un vocabulaire spécifique de la langue en contexte scientifique et technique ;

- Un usage de la langue française à l'université par l'insertion d'un programme d'apprentissage qui vise le développement des compétences spécifiques du français pour se préparer linguistiquement à la future profession. Dans ce cas, ce qui importe, ce n'est pas le lexique spécialisé permettant le transfert des savoirs en domaines des sciences et des techniques, mais plutôt le développement des savoirs en langue cible elle-même.

L'enseignement dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs en Tunisie est en mode présentiel. Tous les modules sont enseignés en classe présentielle et le modèle de la répartition des heures annuelles d'apprentissage est trimestriel.

Les étudiants suivent plus de trente-sept heures hebdomadaires d'apprentissage dont trente-deux heures sont consacrées aux modules fondamentaux du tronc commun, deux heures pour le module transversal d'anglais et deux heures pour le module de français.

Il est à préciser que tout module fondamental est enseigné en langue française de manière que tout le lexique scientifique et technique développé et acquis au cours du parcours de l'apprenant dans ces institutions est en français. Ces instituts préparatoires ont

un public cible d'étudiants futurs ingénieurs. Après avoir obtenu le diplôme de fin d'études du premier cycle, les étudiants passeront un concours national d'entrée aux écoles d'ingénieurs (CNEEI) pour poursuivre leurs études de spécialité. La réussite en ce concours leur permettra de s'inscrire dans l'une des écoles d'ingénieurs. Le deuxième cycle d'étude est de trois ans d'apprentissage. Pour obtenir un diplôme en ingénierie, il faut que l'apprenant réussisse ses cinq ans d'études et couronne son parcours par la préparation d'un projet de recherche de fin d'études.

L'étudiant doit être titulaire d'un baccalauréat scientifique de l'enseignement secondaire, soit en Sciences Naturelles, soit en Math-Physique, ou en Math-Technique, pour qu'il ait la chance d'être inscrit dans l'une de ces écoles préparatoires. Par ailleurs, « *Grâce au décret n° 2002 - 1838 de 12 Août 2002, fixant le cadre général du régime des études dans les cycles préparatoires aux études d'ingénieurs : Le redoublement dans les cycles préparatoires n'est autorisé qu'une seule fois, soit en première année, soit en deuxième année* »[19].

Si l'étudiant échoue deux fois dans ses études du premier cycle, il n'aura pas le droit de passer le Concours National d'Entrée aux Etablissements d'Ingénieurs. Il s'inscrira plutôt, en deuxième année du premier cycle de n'importe quelle licence scientifique ou technique, en Tunisie. Le système d'apprentissage, dans le cycle des études d'ingénierie, permet de passer d'un tronc commun (les deux ans d'apprentissage préparatoire) à la phase de spécialité. Pendant cette phase, l'apprenant reçoit des cours et des travaux dirigés et pratiques, qui l'aideront à développer ses connaissances professionnelles.

Les quinze établissements universitaires étatiques assurent à leurs publics d'étudiants un cursus de tronc commun de préparation aux études d'ingénieurs. Cependant, il ne s'agit pas exactement d'un *tronc commun* puisqu'il existe des sous-spécialités parmi lesquelles l'étudiant est convié à en choisir une, dès sa première année.

[19] Règlement Intérieur de la Faculté des Sciences de Tunis. Lu et consulté le 06/02/2013 sur http://www.fst.rnu.tn/fr/

Tableau 5 : Les milieux institutionnels tunisiens d'enseignement préparatoire scientifique et technique du premier cycle utilisant le Français de Spécialité[20].

Instituts supérieurs des études préparatoires et facultés des sciences de la Tunisie	Filières et sous-spécialités en tronc commun
Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs d'El Manar	• Math-Informatique • Physique-Chimie • Technique de l'ingénieur
Institut Préparatoires aux études d'ingénieurs de Bizerte	• Mathématiques-Physique • Biologie-Géologie • Physique-Chimie
Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Nabeul	• Technologie • Math-Chimie • Math-Physique
Institut préparatoire aux études d'Ingénieurs de Monastir	• Mathématiques-physique • Physique-chimie • Technologie
Institut Préparatoire aux Etudes Scientifiques et Techniques (la Marsa)	• Physique-Chimie • Physique-Math
Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Tunis (Montfleury)	• Math-Physique • Physique-Chimie
Institut Supérieur des Etudes Préparatoires en Biologie-Géologie de la Sokra	• Math • Sciences Expérimentales
Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de Technologie de Gabés	• Math-physique • Physique-chimie • Technologie • Biologie-Géologie

[20] Consulté le 02/02/2013 sur le site officiel des communiqués d'inscription et sites web des établissements d'enseignement supérieur et de recherche sur le site du *MESRES :* http://www.universites.tn/inscription/communik/page_etab.htm.

Institut Préparatoire aux études d'Ingénieurs de Sfax (IPEIS)	• Physique-Technologie • Biologie-Géologie • Math-Physique • Physique-Chimie
Faculté des Sciences de Sfax (FSS) : (Département des Etudes Préparatoires)	• Biologie-Géologie • Physique-Chimie • Math-Physique
Faculté des Sciences de Tunis *(Cycle des Préparatoires)*	• Math-Physique • Physique-Chimie • Biologie-Géologie
Faculté des Sciences de Monastir	• Math-Physique • Physique-Chimie
Faculté des Sciences de Gabes	*Absence de renseignements sur le site officiel.*
Faculté des Sciences de Bizerte	*Absence de renseignements sur le site officiel.*
Faculté des Sciences de Gafsa	*Absence de renseignements sur le site officiel.*

Dans le but d'étudier les caractéristiques générales de l'apprentissage du module de Français et des modules enseignés en langue française dans ces institutions, nous avons établi un état des lieux à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.

2.2. Que comprend l'Etat des lieux à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. ? Quels thèmes étudiés et quels publics visés ?

Au cours du premier semestre de l'année universitaire 2014 - 2015, nous avons eu l'autorisation d'accès à deux institutions d'études préparatoires étatiques de l'Université de Sfax (I.P.E.I.S. et F.S.S.) dont l'objectif est d'effectuer un état des lieux sur l'apprentissage - évaluation du français dans ces institutions (voir annexe). L'objet de cet état des lieux peut se décrire brièvement en trois points : Contenu, public et thèmes traités.

2.2.1. Contenu

Il se développe en quatre parties qui sont les questionnaires (des questions totales qui commandent une seule réponse par vrai ou faux à la F.S.S. et l'I.P.E.I.S.), les avis et entretiens (réponses aux questions à la F.S.S. et l'I.P.E.I.S.), les auto-évaluations (validation du niveau d'entrée et simulation d'une autoévaluation conçue dans le corpus à la F.S.S. et l'I.P.E.I.S.) et les évaluations (TCF et DELF B1 Tous publics pour des étudiants de la filière MP à l'I.P.E.I.S.).

2.2.2. Publics

Pour atteindre des résultats authentiques et crédibles, nous avons enquêté sur des publics variés, concernés de loin ou de près par le niveau du français des apprenants et par la question de l'évaluation du module en première année. Nous citons :

- Les étudiants de première année pour réaliser des questionnaires et des auto-évaluations. Notre échantillon d'étude se compose de :

- 4 groupes de l'I.P.E.I.S. (34 étudiants du groupe PT 16, 40 étudiants du groupe MP 1, 33 étudiants du groupe PC 14 et 8 étudiants du groupe BG 14)
- 3 groupes de la F.S.S. (20 étudiants du groupe PC 15, 18 étudiants du groupe MP 12 et 14 étudiants du groupe BG 13) ;
- Des étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S. pour réaliser un test de TCF pour valider le niveau B1 d'entrée et 4 étudiants de ce groupe pour passer une épreuve de simulation d'un DELF B1 à la fin de leur premier trimestre ;
- Messieurs le directeur et le directeur des études de l'I.P.E.I.S. pour effectuer les entretiens ;
- Les enseignants des modules scientifiques et techniques à l'I.P.E.I.S pour enquêter sur le niveau des apprenants qui produisent des discours oraux et des textes écrits en français, ainsi que sur le vocabulaire spécialisé de chaque module lors de chaque trimestre d'apprentissage, ce qui nous aidera à collecter des documents authentiques contextualisés pour la phase de conception des évaluations selon la méthodologie FOU (modules d'Informatique, d'Algèbre, d'Analyse, de Physique et de Chimie) ;
- et finalement, les enseignants du module de français afin de répondre à des questionnaires et à des entretiens sur l'évaluation apprentissage du français à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.

Les enseignants du module de Biologie ne sont pas concernés par l'état des lieux car la Biologie est un module qui est enseigné seulement pour les étudiants de la filière BG. Tandis que les autres modules scientifiques et techniques sont dans les programmes officiels des quatre filières du tronc commun.

2.2.3. Thèmes des enquêtes

- Les questionnaires que nous avons distribués aux étudiants portent sur cinq thèmes :

- *Le numérique et l'usage des TICE dans l'apprentissage* (3 questions : de Q.1. à Q.3.) ;
- *Le niveau de langue et les besoins langagiers universitaires* (5 questions : de Q.1. à Q.5.) ;
- *L'évaluation et la passation des épreuves* (3 questions : de Q.1. à Q.3.) ;
- *L'Autoévaluation (inspirée du dispositif de FOU en Ligne pour les quatre compétences langagières) ;*
- *Le Test d'entrée (vérification des pré-requis A1+ ou A2+ du C.E.C.R.L. et R.C.F.S.T.)*, (10 questions : de Q.1. à Q.10.),
- *La simulation du DELF B1 tout public avec 4 étudiants de la filière MP.*

- L'enquête effectuée avec les enseignants des modules scientifiques et techniques à l'I.P.E.I.S. porte sur :

- *Le Niveau des étudiants en produisant des rapports ou des synthèses en français* (2 questions : Q.1. et Q.2.) ;
- *Le Vocabulaire spécialisé de chaque module de spécialité.*

- Pour ce qui est des enseignants de français, ils ont répondu à des questions et à des autoévaluations concernant :

- *Le Niveau des étudiants et la conception des programmes d'apprentissage* (8 questions : de Q.1. à Q.8.) ;
- *L'Usage des TICES et enseignement à distance* (10 questions : de Q.1. à Q.10.) ;
- *L'Unification des programmes d'apprentissage au niveau national et la conception d'un référentiel de compétences de français pour les étudiants futurs ingénieurs* (4 questions : de Q.1. à Q.4.) ;

- *L'évaluation des apprentissages (I)*, *Problématique globale* (4 questions : de Q.1. à Q.4.) ;
- *L'évaluation des apprentissages (II), La centration des apprentissages*, (20 questions : de Q.1. à Q.20.) ;
- *L'évaluation des apprentissages (III), Échelle d'attitudes des enseignants de FLE en évaluation formative. Comment jugez-vous l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ?*, (28 questions : de Q.1. à Q.28.) ;
- *L'évaluation des apprentissages (IV), Evaluation des apprentissages mis à distance,* (6 questions : de Q.1. à Q.6.) ;
- *L'évaluation des apprentissages (V), La certification linguistique des étudiants futurs ingénieurs*, (6 questions : de Q.1. à Q.6.).

Cette étude est explicitée dans les annexes de la thèse (Annexes 4.1. / 4.2. / 4.3. / 4.4. / 4.5.). Nous l'avons abordée au cours du premier semestre de l'année universitaire 2014 - 2015. Elle va nous servir dans la vérification de quelques hypothèses de travail que nous aborderons au fur et à mesure tout au long de la rédaction de cette thèse (analyse des besoins langagiers, principes et modèles d'évaluation, enseignement - évaluation en mode en ligne et niveau d'entrée en langue française entre le contenu des fiches descriptives du cours, le profil de l'apprenant en première année selon le RCFST et les résultats recueillis de l'étude de terrain).

2.3. Etat des lieux : quelle langue de spécialité à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année) ?

Suite à un entretien effectué avec Monsieur le Directeur de *l'Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Sfax* en Octobre 2014, nous avons été renseigné que toutes les unités fondamentales de travaux dirigés et de cours sont enseignées en langue française. Pour les filières de première année, l'apprentissage a comme objectif de préparer les étudiants au *Concours National d'entrée aux Ecoles d'Etudes d'Ingénieur* (CNEEI) qui s'effectue à la fin de la deuxième année. Le Directeur ajoute que ce qui importe pour l'étudiant est de se concentrer durant deux ans d'apprentissage afin de réussir ce concours et que la passation des épreuves ne touchent que l'écrit puisque l'oral est moins développé.

Les diplômes spécialisés que peuvent obtenir les étudiants futurs ingénieurs sont au nombre de quinze. Toutes les unités d'enseignement (U.E.) de première année sont enseignées en langue française :

- U.E. fondamentale des sciences physiques ;
- U.E. fondamentale d'Informatique ;
- U.E. fondamentale d'Algèbre,
- U.E. de Chimie ;
- U.E. fondamentale d'Analyse ;
- U.E. fondamentale de STI ;
- et U.E. fondamentale de Biologie-Géologie.

Il existe à l'I.P.E.I.S. quatre domaines de spécialité : Math -Physique (MP), Physique - Chimie (PC), Physique-Technologie (PT) et Biologie-Géologie (BG). L'étudiant doit choisir dès sa première année la branche dans laquelle il souhaite s'inscrire. Après la réussite au CNEI, le candidat aura le choix de s'orienter selon son score final, à une sous-spécialité. Le tableau ci-après précise les modules enseignés en première année et leur coefficient.

Tableau 6 : Tableau montrant la répartition des U.E. (Charges horaires et coefficients) pour les quatre spécialités de première année d'études préparatoires à l'I.P.E.I.S.

Charge Horaire												
Spécialité de préparation	**MP (Math - Physique)**			**PC (Physique - Chimie)**			**PT (Physique – Technologie)**			**PB (Physique - Biologie)**		
U.E.	**C.**	**T.D.**	**T.P.**	**C.**	**T.D.**	**T.P.**	**C.**	**T.D.**	**T.P.**	**C.**	**T.D.**	**T.P.**
Math	8	4		6	4		6	4		4.5	2.5	
Physique	3.5	2	1	4.5	2	2.	3.5	2	1	3.5	1.5	1
Chimie	1	0.5	0.5	3	1	1	1	0.5	0.5	2.75	075	1
Informatique	1		1	1		1	1		1	1		1
STI	1	1	0.5	1	1	0.5	3	3.5	1			
Biologie - Géologie										5.5		2
Français	2			2			2			2		
Anglais	1		1	1		1	1		1	1		1
Coefficients												
Math	14			10			10			7		
Physique	8			10			8			7		
Chimie	4			6			4			5		
Informatique	3			3			3			3		
STI	5			5			9					
Biologie - Géologie										12		
Français	3			3			3			3		
Anglais	3			3			3			3		

Le futur ingénieur sera doté d'une formation autonome spécialisée et polyvalente lui permettant de faire évoluer ses futures capacités professionnelles et d'élargir son esprit créatif et d'innovation dans le cadre du travail en équipe dans les entreprises et cela, à travers :

- les différents stages et projets effectués ;
- l'acquisition d'une capacité d'adaptation aux différentes difficultés et complexités de l'environnement du travail ;

- et l'appréhension d'une haute aptitude linguistique et communicationnelle qui développe la qualité de la recherche, de l'analyse et de la synthèse[21].

Donc, la formation en langues est un objectif fondateur dans les instituts préparatoires aux études d'ingénieurs. D'après les résultats de *l'étude de terrain 3*, outre le fait que le module de Français est un module fondamental, le français représente un l'outil linguistique d'apprentissage-enseignement dans les facultés des sciences et les institutions préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiennes.

2.4. Programmes d'apprentissage pour le module de français à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année)

Dans le but de découvrir le contenu pédagogique actuel du module de français, nous nous sommes réunis avec les enseignants de ce module à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. Nous leur avons demandé s'ils effectuaient ou non la phase de l'analyse des besoins langagiers au début de chaque année universitaire. La coordinatrice du module de *français* à l'I.P.E.I.S. nous a précisé que le programme d'apprentissage ne change pas depuis quelques années mais qu'il est plutôt révisé après chaque session du concours de la deuxième année selon la demande des apprenants.

Pour détecter les objectifs pédagogiques actuels de ce module, nous avons pu obtenir une copie du programme de l'unité pédagogique transversale de français dont le coefficient est trois à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.

A l'I.P.E.I.S., la logique de scénarisation pédagogique exige de travailler au cours de 29 séances d'apprentissage de deux heures (10 séances par trimestre environ) des leçons de compréhension et de production écrites sur des thèmes généraux d'actualité et des exercices de grammaire. Les enseignants affirment que les compétences orales sont moins développées vu que le concours ne se passe qu'à l'écrit. Quant aux étudiants, ils ne souhaitent avoir que des programmes et des évaluations inspirés des modèles-types du concours !

En revanche, à la F.S.S. l'oral est plus favorisé puisque les enseignants attribuent une note orale trimestrielle à leurs apprenants. Les enseignants nous ont remis une copie du programme d'apprentissage annuel et lorsque nous l'avons consultée, nous avons

[21] Le site officiel de *l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis* développe ces points. Lu et consulté le 12/02/2013 sur : http://www.enit.rnu.tn/fr/home/indexfr.php

rapidement constaté qu'il s'agissait d'une pédagogie par objectifs. Mais, le problème est que ce programme est le même depuis plus de 6 ans (la dernière mise à jour a eu lieu en 2008) ce qui correspond à la période de la réforme PREFSUP ! Les enseignants du module de français fixent des objectifs généraux *annuels* à atteindre par leurs étudiants. Ces objectifs sont explicités dans la première ligne du programme.

> « *Consolider les savoirs et savoir-faire antérieurs et en faire acquérir de nouveaux à travers trois activités. Etudes de texte […], Langue […],Essai […]*», Extrait du Programme annuel du module de Français de première année de la F.S.S.

Pour chaque domaine d'activité langagière, deux objectifs universitaires sont explicités. En étude de texte, les enseignants proposent des leçons dont le contenu des exercices participe à la préparation des étudiants à :

> « - *Savoir lire et comprendre un texte argumentatif,*
>
> - *Se préparer à affronter l'épreuve du résumé.* », Extrait du Programme annuel du module de Français de première année de la F.S.S.

Les objectifs des activités de compréhension textuelle se présentent comme un acte pédagogique préparatoire à la production argumentative et aux résumés de texte. Ce constat théorique se justifie surtout dès que nous lisons les objectifs de l'unité d'Essai.

> « *Faire réfléchir sur les problèmes et phénomènes de notre temps,*
>
> *Développer le sens critique et la compétence argumentative.* », Extrait du Programme annuel du module de Français de première année de la F.S.S.

Pour ce qui est des leçons de langue, elles sont réparties de manière que leur contenu soit en rapport avec les questions de l'argumentation et de la synthèse. Les enseignants définissent deux objectifs généraux afin d'améliorer la qualité linguistique des textes produits par les étudiants. Il est remarquable que la logique de conception des leçons suit une démarche de construction de savoir de la compréhension à la production, parce que les apprenants réalisent d'abord des activités de compréhension écrite dont l'objet est un extrait d'un document qui traite l'un des thèmes suivants : Tradition et modernité, Violence et guerre, Pollution, Sciences et éthique, Education et jeunesse ou Art et littérature.

Par la suite, l'enseignant-concepteur passe aux activités de langue et propose des exercices de sémantique et de morphologie (synonymie, antonymie, paronymie, accord verbal et nominal, etc), de conjugaison (valeurs modales), d'orthographe et de cohésion textuelle (pronoms, procédés de reprise, la phrase, etc). Les enseignants fixent deux objectifs généraux à atteindre en langue :

> « *Combler les lacunes linguistiques,*
>
> *Développer le niveau d'expression à travers des mises au point ponctuées de quelques exercices d'application*. », Extrait du Programme annuel du module de Français de première année de la F.S.S.

Dans une dernière étape, les étudiants produisent un essai argumentatif à partir de ce qu'ils ont déjà vu au cours des deux unités de langue et de compréhension écrite.

La démarche pédagogique des enseignants de français à la F.S.S. semble plus pertinente que celle des enseignants de français à l'I.P.E.I.S. : des stratégies d'apprentissage et des évaluations conçues de manière à amener l'étudiant à développer la compréhension, puis la production écrite en perfectionnant le côté linguistique.

2.5. Evaluation du module de français à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (cas de première année)

Tous les enseignants ont affirmé que le contenu pédagogique de chaque trimestre est conçu à partir de ce qui peut être objet d'évaluation au CNEEI. Ainsi, les évaluations effectuées (soit les tests, soit les devoirs) ne sont inspirées que des modèles d'évaluation du CNEEI de la deuxième année. En d'autres termes, le contenu pédagogique des évaluations du module de français en première et deuxième années des cycles préparatoires est inspiré des modèles d'évaluation du CNEEI. Les étudiants éprouvent un souci d'échec à ce concours, surtout que le taux de réussite est très bas. Ce souci est exprimé aussi par les enseignants puisque le taux de la réussite à l'épreuve de français à l'I.P.E.I.S. ne dépasse pas généralement les 5 % !

Au cours du trimestre, l'apprenant de l'I.P.E.I.S. passe deux épreuves : un test écrit d'une heure dont l'enseignant fixe la date et un devoir au cours de la semaine bloquée des examens. Il est important de mettre en évidence que l'oral ne fait l'objet d'une évaluation, et ce suite à une décision prise depuis quelques années par les enseignants qui veulent faire

de leur mieux pour aider leurs étudiants à réussir au concours qui ne comprend que des exercices de compréhension et de production écrites et de grammaire.

Si le souci ultime des étudiants et des enseignants à l'I.P.E.I.S. est de réussir l'épreuve du concours national de la deuxième année, il paraît que les enseignants à la F.S.S. suivent un autre itinéraire et une autre logique dans la conception des évaluations et des scénarii pédagogiques d'apprentissage.

Même si les étudiants sont évalués à l'oral (une note orale est attribuée au cours de chaque trimestre à la F.S.S.), nous n'assistons à aucune activité ou exercice conçu pour développer l'oral en classe, ni en compréhension, ni en production. Nous avons abouti à un constat confirmant l'existence d'un vrai problème qui se pose dans l'enseignement et l'évaluation de la langue française dans les instituts préparatoires vu :

- Qu'il y a manque d'une mise en place d'une unification des programmes d'apprentissage non seulement à l'échelle institutionnelle mais surtout nationale ;
- Qu'il est urgent de faire une mise au point sur la question des évaluations (actuellement inspirées du contenu du concours de la deuxième année) ;
- Et qu'il faut penser à une valorisation de l'oral dans la conception des programmes et des évaluations.

A la lumière de ce besoin d'unification des programmes, de mise en place d'un dispositif de FOU scientifique et technique dans les institutions préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiennes et de suivre les recommandations et les principes pédagogiques du R.C.F.S.T., la conception d'un cours de FOU scientifique et technique a eu lieu en 2010.

Nous opterons à une description détaillée de ce corpus mis en ligne sur la plateforme de l'U.V.T. et nous présenterons à la fin de ce chapitre notre hypothèse de travail de la conception des évaluations appropriées.

3. Description de la conception globale du dispositif pédagogique d'apprentissage du FOU en ligne

3.1. Qu'est-ce qu'un dispositif pédagogique ?

Un dispositif pédagogique se définit comme étant :

> « *Un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation…), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat [...]* », (Holtzer, (G.), 2002, p.p.14-17).

Donc, c'est en fonction d'un projet pédagogique précis que pourront coexister des éléments organisant les modalités d'apprentissage, d'évaluation et de conception du contenu du dispositif. Avec Pothier, les éléments organisant le contenu du dispositif sont impérativement, en rapport direct et logique avec :

- la nature du public (nous avons un public d'étudiants nouveaux bacheliers inscrits dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs et aux facultés des sciences tunisiennes en tronc commun et qui suivent des études spécialisées ou bien en PC, ou bien en PB, ou bien en PT ou bien en MP) ;
- ses objectifs (les objectifs langagiers universitaires définis dans le RCFST et le cours de FOU) ;
- et le lieu d'apprentissage (les étudiants apprennent en présentiel dans les écoles préparatoires aux études d'ingénieurs et aux facultés des sciences tunisiennes où ils sont administrativement, inscrits ; et peuvent suivre le cours en ligne en alternance entre l'en ligne et quelques séances en présentiel).

Poitier ((M.), 2003, p.81), accorde à l'expression « dispositif pédagogique d'apprentissage » une définition plus appropriée à notre contexte, à savoir le français sur objectifs universitaires étudié en ligne. Selon lui, un dispositif est « *un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers* ». Dans l'un des articles publié par le CRAPEL intitulé *Le dispositif french online : Apprentissage collaboratif et accompagnement à distance,* Bushra Sadiq complète ces deux définitions et conclue que le dispositif pédagogique comprend tous les éléments du système que nous avons évoqués ci-dessus, et se caractérise en même temps par la complexité, l'efficacité et l'interpellation des TICE.

> *« Pour notre part, nous considérons que le dispositif a les caractéristiques suivantes : c'est un système pédagogique complexe faisant appel aux technologies, chaque composante du système étant conçue en complémentarité avec les autres pour un projet de formation efficace. L'aspect intégré du système est essentiel. »,* (Sadiq, (B.), 2011, p.121).

Les travaux de cette didacticienne ont mis en corrélation le développement du recours aux TICE dans l'apprentissage avec la définition de la notion du dispositif. Tout dispositif pédagogique en didactique des langues doit encourager l'apprenant à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Ces nouvelles utilisations parues depuis plus de trente ans, ont influencé ces rapports :

- apprenant-enseignant, apprenant – apprentissage – lieu d'enseignement ;
- apprenant – enseignant – évaluation
- et apprenant-enseignant-modalités d'apprentissage.

Elles ont aidé le concepteur du dispositif, l'e-tuteur et l'évaluateur des apprentissages à intégrer un nouveau modèle d'interaction.

> « *Dans le contexte de l'appropriation des langues, la notion de dispositif occupe une place importante suite au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) depuis les années 90. L'intégration des TIC en didactique et apprentissage des langues a ainsi permis de nouveaux modes de travail. Ces technologies numériques modifient le rapport au savoir, facilitent l'individualisation de l'apprentissage et placent l'apprenant au cœur de l'apprentissage. »*, (Sadiq, (B.), 2011, p.121).

3.2. Présentation de la spécificité technique et pédagogique du logiciel « *Hot Potaetos* » par lequel sont conçues les tâches du cours

Un Hot Potaetos est un logiciel qui comprend des générateurs d'exercices. Il permet l'insertion d'images, vidéos et sons multimédia et hypermédia à télécharger afin de les introduire dans les exercices. Ce logiciel facilite la conception de l'autoévaluation selon des modèles différents comme le JQuiz (pour les QCM et les Quiz), les JMatch (pour les exercices d'association), le Jcloze (pour les exercices à trous), le Jcross (pour les exercices des mots croisés) et le Jmix (pour la réalisation des exercices de mise en ordre des mots, des phrases, des paragraphes, etc), (Olivry, (F.), 2004).

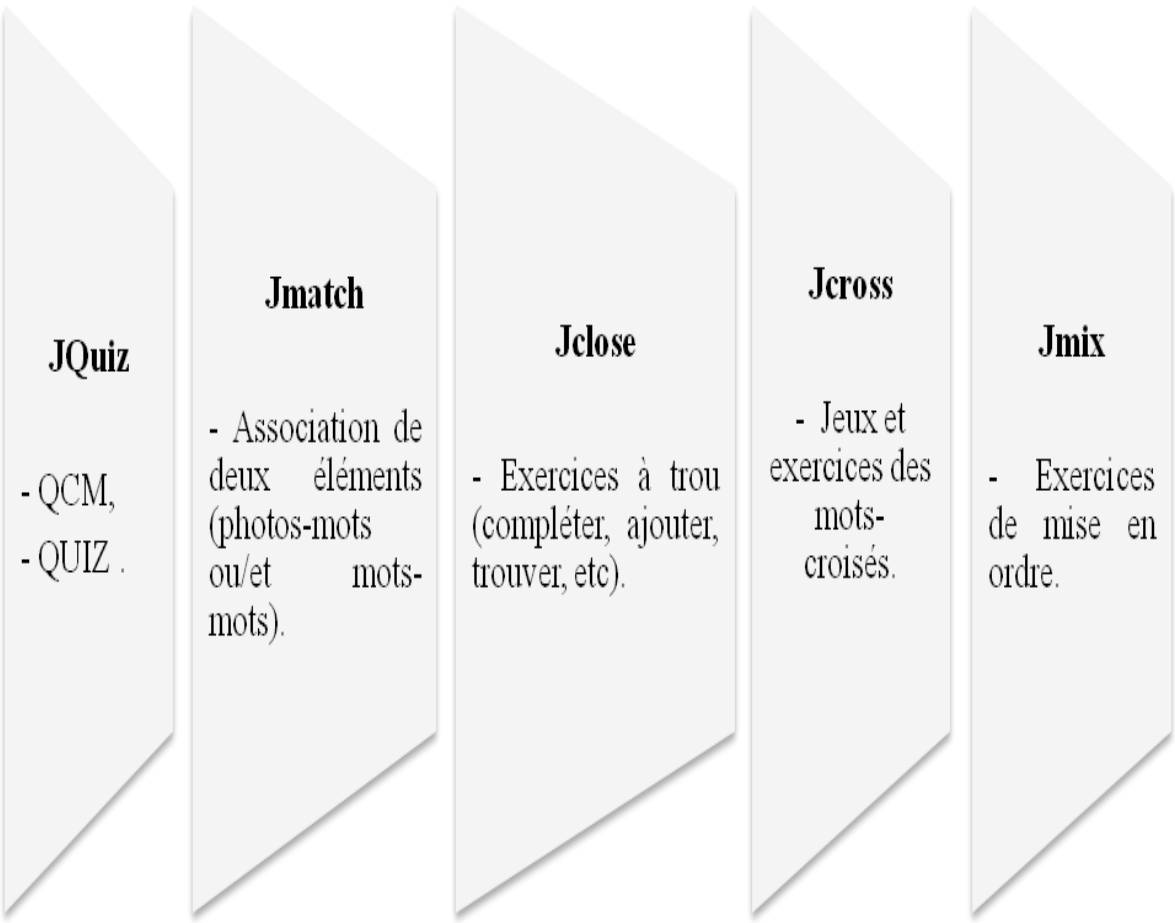


Figure 8: Le logiciel numérique d'exercices multimédia et hypermédia Hot Potaetos et ses cinq sous-générateurs des modèles d'exercices.

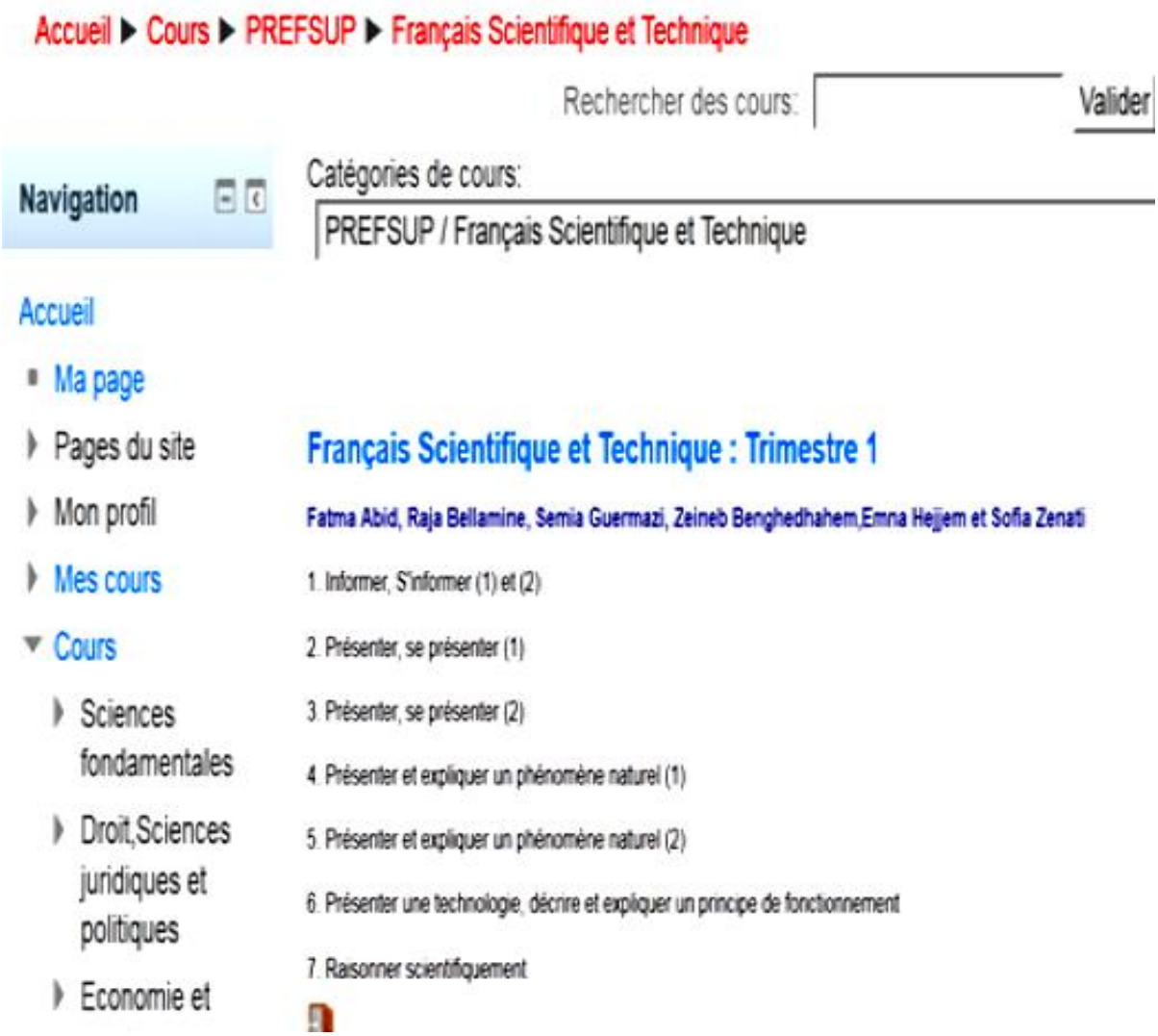
Cette fonctionnalité numérique ne sert pas seulement à concevoir les tâches à effectuer en classe ; elle est utilisée principalement, dans la conception des évaluations et des autoévaluations mises en ligne. L'U.V.T. organise au cours de chaque année universitaire, des sessions de formation pour les enseignants afin qu'ils puissent utiliser et manipuler ce logiciel qui leur permet de préparer les évaluations en ligne de leurs cours.

3.3. Présentation du dispositif de cours de FOU conçu et mis en ligne

Le dispositif pédagogique d'apprentissage que nous tiendrons comme corpus est un cours de français sur objectifs universitaires conçu pour les étudiants de première année des études d'ingénieurs dans le cadre du projet francotunisien PREF-SUP et mis en ligne sur la plateforme Moodle Web 2.4 de l'U.V.T. depuis l'an 2010. Il est composé de trois unités dont chacune est à enseigner pendant un trimestre. Toute leçon conçue s'enseigne au cours d'une séance de deux heures. A partir de cette répartition, l'apprenant-ingénieur va

suivre vingt-trois séances de FOU de deux heures au cours de l'année universitaire, à savoir quarante-six heures d'apprentissage.

Le groupe d'enseignants de FOU tunisiens qui ont conçu ce cours et l'ont mis en ligne sont Mesdames Zeineb Benghedhahem, Fatma Abid Kammoun, Raja Bellamine, Samia Guermazi (paix à son âme) et Emna Hajjem. sous la coordination du Professeur Bourguiba Ben Rejeb. Les trois images imprimées qui figurent dans les trois pages suivantes présentent les trois pages d'accueil des trois programmes d'apprentissage du cours mis en ligne sur la plateforme de l'Université Virtuelle de Tunis.



PREFSUP

Français Scientifique et Technique

Français Scientifique et Technique : Trimestre 1

Français Scientifique et Technique : Trimestre 2

Français Scientifique et Technique : Trimestre 2

Zeineb Benghedhahem, Raja Bellamine, Semia Guermazi,Sofia Zenati, Raja Bouziri et Emna Hajjem

1. Prendre des notes
2. Le compte rendu : Outils et techniques
3. Rendre compte d'une lecture
4. Rendre compte d'une conférence
5. Rendre compte d'une expérience scientifique
6. Résumer (1)
7. Résumer (2)
8. Résumer (3)
9. Argumenter : défendre un point de vue

Français Scientifique et Technique : Trimestre 3

Langue, littérature et sciences humaines

Sciences de la santé

Français Scientifique et Technique : Trimestre 3

Sofia Zenati, Semia Guermazi, Fatma Abid, Raja Bellamine, et Zeineb Benghedhahem

1. Résumer un texte
2. Résumer un document sonore
3. Résumer un document long : Application
4. Argumenter (1) et (2)
5. Argumenter (3)
6. Rédiger un compte-rendu d'un stage
7. Le compte rendu : Outils et techniques

Rechercher des cours: Valider

Images imprimées 1, 2 et 3 : Répartition des objectifs universitaires et des leçons du cours de FOU dans les trois programmes d'apprentissage des trois trimestres[22].

[22] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Document source imprimé du site officiel du cours de français scientifique et technique mis en ligne sur la plateforme de l'Université Virtuelle. Consulté le 02-06-2014 sur le site : http://rel.uvt.rnu.tn/course/category.php?id=110

Les concepteurs ont présenté un programme d'apprentissage à installer sur la plateforme de l'U.V.T. qui comprend à la fois les objectifs généraux et universitaires du programme d'apprentissage (dans la fiche descriptive de chaque leçon), les fiches descriptives du contenu pédagogique (trois fiches pour les trois trimestres), les fiches d'aide à l'apprentissage conçues pour l'apprenant (quatre fiches pour les quatre compétences langagières de compréhension et de production orales et écrites), les documents pédagogiques authentiques, les problématiques à discuter lors des forums de discussion pour chaque leçon afin de réussir l'évaluation formative qui se fonde sur le principe pédagogique de régulation des apprentissages, les tâches à réaliser au cours de chaque séance, les fiches d'auto-évaluation pour l'évaluation diagnostique qui précède l'apprentissage (que nous allons présenter dans le cinquième chapitre) et les modèles d'évaluation à proposer aux apprenants (hybrides ou présentielles).

Deux détails n'ont été pris en considération ni par la conceptrice du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique*, ni par les concepteurs du cours de FOU scientifique et technique : le premier est la charge horaire et le second est la répartition du module. Ces derniers supposent que la durée de la séance est de deux heures, alors que beaucoup d'institutions répartissent ce module sur une heure et trente minutes. Le module de FOU n'est pas programmé pour les étudiants-ingénieurs de troisième et de cinquième année de toutes les filières scientifiques et techniques. De surcroît, la charge horaire d'apprentissage-enseignement de ce module varie d'une institution à l'autre entre une heure trente minutes et deux heures.

Fatma Kammoun (2007, p.5) a ajouté que l'enseignant-concepteur doit préparer un cahier des charges accompagnant la présentation du cours conçu. Ce document est important dans le sens qu'il précise les bénéfices et la valeur ajoutée du « *produit pédagogique* » surtout que l'U.V.T. n'acceptera la mise en ligne du dispositif qu'après l'évaluation du cours par un spécialiste érudit dans le domaine de Français sur Objectifs Universitaires.

Donc, quelle(s) évaluation(s) proposer aux apprenants à partir de la description du produit pédagogique mis en ligne ? Si le modèle d'évaluation n'était pas conçu par conséquent le cahier de charge de notre produit pédagogique n'est pas accompli. Les deux questions qui se posent sont « *Comment l'évaluateur du cours a accepté de le mettre en ligne ?* » et « *N'est-il pas évident qu'il aurait dû demander le modèle d'évaluation des apprentissages avant de valider le cours et de le mettre en ligne ?* ».

En termes d'apprentissage numérique, le contenu du cahier des charges est considéré en tant qu'un scénario pédagogique.

> *« Plus précisément, un scénario d'apprentissage pourra être décrit comme une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif que les apprenants auront à emprunter dans un but pédagogique explicite. Selon le cas, le scénario pourra être plus ou moins prescriptif et la variété des parcours individuels qui seront mis en œuvre, sera plus ou moins étendue. Pour certains auteurs, la notion de scénario inclut également la spécification des rôles ainsi que des ressources et des services associés à la réalisation des activités prévues à chaque étape du scénario. »*[23]

Ce document comportera :

- la détermination de la valeur ajoutée qu'apporte ce cours en version numérique (conception de tâches inspirées de documents authentiques orales et écrites, unification du programme pour toutes les institutions universitaires d'ingéniorat, répondre aux objectifs initiaux du projet PREF-SUP, facilitation de l'accès au cours sur une plateforme numérique à tous moments et de n'importe quel point d'accès, etc) ;
- la définition de la nature du public d'apprenants (étudiants tunisiens des écoles préparatoires et des facultés des sciences inscrits en première année) ;
- l'énumération des objectifs généraux de chaque leçon conçue en mode hypermédia et la description des objectifs spécifiques (ou plutôt universitaires du niveau B1 de compétences pour notre contexte) ;
- l'explication des enrichissements et des bénéfices pédagogiques du produit pour le public cible, le concepteur du cours, le tuteur, l'évaluateur et l'U.V.T ;
- le dénombrement des contraintes pédagogiques et techniques possibles auxquelles peuvent se confronter les acteurs de l'apprentissage-tutorat (l'impossibilité de réaliser toutes les tâches conçues ainsi que les évaluations en mode en ligne d'où le recours à des séances présentielles, le niveau

[23] Le site officiel de PGS – IDEA de l'Ecole Normale Supérieure, Kouba, Alger, document en ligne intitulé : Formation des enseignants universitaires en à la conception d'un cours en ligne et son implémentation sur une plateforme d'enseignement à distance, URL http://www.djamiatic.net/EAD2011/Scenarisation.html. Consulté le 23/11/2013.

d'entrée des étudiants au début de l'année universitaire est différent d'un apprenant à l'autre, etc) ;

- la justification des facteurs de réussite du projet pédagogique ;
- l'exposition des théories d'apprentissage, des concepts didactiques et du cadre pédagogique sur lequel s'est appuyé le concepteur pour élaborer le dispositif pédagogique ;
- l'élaboration d'une fiche descriptive du cours conçu (démarches, leçons, programme détaillé pour chaque trimestre, activités à effectuer, classification des tâches à réaliser selon la nature des documents authentiques exploités et des objectifs à attendre, la structuration du cours, etc.).

3.4. Démarche de conception et contenu du programme d'apprentissage

Les élaborateurs du cours ont réparti les tâches pour chaque leçon. Leur principe était d'exposer des activités déclencheuses de compréhension pour présenter les activités de production en aval, à la fin de la séance. Pour répondre à cette démarche pédagogique, la complémentarité entre les objectifs universitaires d'une séance de tutorat avec le co-développement des sous-compétences communicationnelles, sociolinguistiques, pragmatiques, socioculturelles et informatiques est nécessaire. Les objectifs universitaires du niveau B1+ du C.E.C.R.

3.4.1. Programme d'apprentissage du premier trimestre

L'apprenant doit atteindre les objectifs d'apprentissage en effectuant des tâches orales et écrites en ligne du programme du premier trimestre qui sont extraites du niveau A2+/B1 du C.E.C.R. Cette première unité comprend huit leçons qui sont « *Informer, s'informer (1)* », « *Informer, s'informer (2)* », « *Présenter, se présenter (1)* », « *Présenter, se présenter (2)* », « *Présenter et expliquer un phénomène naturel (1)* », « *Présenter et expliquer un phénomène naturel (2)* », « *Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement* » et « *Raisonner scientifiquement* ».

La première leçon est intitulée « *Informer (1) et (2)* », et comprend des tâches de compréhension et d'écriture des textes informatifs comme la lettre, le courriel, l'annonce, le mode d'emploi dans une notice, l'article de presse, etc ; la demande et la présentation à l'oral d'une information ; l'usage des temps verbaux adéquats pour informer ou s'informer et l'exploration des phrases interrogatives, causales et consécutives (s'interroger, expliquer et demander l'information).

La deuxième leçon s'opère sur deux temps : une première séance de « *Présenter, se présenter (1)* » pour développer les compétences communicatives orales (parler de soi, de sa famille, de son environnement, de l'autre, exprimer ses goûts tout en s'exerçant sur la conjugaison verbale et en utilisant le vocabulaire convenable) et une deuxième séance (leçon) de « *Présenter, se présenter 2* », qui a comme objectifs universitaires la maîtrise de ces mêmes tâches à l'écrit et à l'oral dans des situations plus complexes (avec un interlocuteur étranger, en interview, à l'entretien d'embauche, au questionnaire, pour prendre un congé, remercier et saluer). Le bon choix des articles définis, et des pronoms personnels et la bonne orthographe des verbes conjugués surtout au présent de l'indicatif sont des connaissances indispensables au développement de ces compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles.

Dans la quatrième leçon, à savoir « *Présenter et expliquer un phénomène naturel (1)* », l'étudiant doit justifier qu'il est apte à planifier et à identifier les passages de discours explicatif (exemples, explications) tout en le distinguant de la définition, de la description et de l'illustration ; et à comprendre l'intérêt d'une image explicative. En linguistique, il est convié à reconnaître la conjugaison et les valeurs du présent de l'indicatif des verbes irréguliers, les connecteurs logiques et les notions importantes du vocabulaire du texte scientifique, à transformer la nature d'une phrase verbale en une phrase nominale et à comprendre quelques figures de style explicatives comme la comparaison et la métaphore. Pour développer sa compétence socioculturelle, l'apprenant ingénieur doit prendre en compte la nature de son destinataire dans le but de bien choisir son type de discours (une langue correcte et les codes requis dans une situation de communication).

La cinquième leçon est une suite de la quatrième : « *Présenter et expliquer un phénomène naturel (2)* ». L'apprenant découvrira les étapes de l'élaboration d'un texte scientifique ou technique (planifier, utiliser des connecteurs logico-sémantiques, définir, introduire, conclure, défendre une thèse, réfuter une antithèse, orthographier correctement, choisir un vocabulaire approprié, etc). Cette leçon s'articule sur l'activité langagière d'expression écrite et sur les compétences générales communicatives et linguistiques.

En outre, trois types d'objectifs universitaires organisent le scénario pédagogique de l'avant dernière leçon du premier trimestre, « *Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement* » et qui sont de type communicationnel, linguistique et sociolinguistique. L'apprenant doit être apte à présenter, décrire et

expliquer, à l'oral et à l'écrit, un schéma, un projet ou une théorie de fonctionnement, à posséder un jargon et un lexique scientifique très étendu et à développer sa culture dans le domaine de l'énergie solaire.

Le premier trimestre prend fin par la leçon « *Raisonner scientifiquement* ». La plupart des activités de cette leçon s'effectuent à l'oral (forums ou Skype). L'apprenant doit atteindre un premier objectif pragmatique à l'oral (parler, décrire, improviser, reformuler, expliquer et raconter au passé) et un deuxième objectif linguistique amenant l'apprenant à employer les temps verbaux, les phrases logiques (cause, conséquence et but) et le vocabulaire argumentatif (l'hypothèse, la déduction, la vérification et l'observation).

3.4.2. Programme d'apprentissage du second trimestre

Pour le second trimestre, dont les objectifs universitaires sont du niveau B1 du C.E.C.R., les leçons sont au nombre de neuf à apprendre respectivement pendant neuf séances. La première leçon est « *Prendre des notes* », la deuxième s'articule sur le « *Compte rendu : outils et techniques* », la troisième est « *Rendre compte d'une lecture* », la quatrième leçon est « *Rendre compte d'une conférence* », la cinquième s'intitule « *Rendre compte d'une expérience scientifique* », la sixième, la septième et la huitième séances s'articulent sur les tâches à accomplir pour « *Résumer 1* », « *Résumer 2* », « *Résumer 3* ». Enfin pendant la dernière séance, les apprenants vont apprendre à « Argumenter *: défendre un point de vue* ».

Au cours de la première leçon « *Prendre des notes* », l'étudiant-ingénieur est censé apprendre comment il sélectionne les informations à noter sans les oublier ou les désordonner tout en améliorant sa capacité à comprendre les idées et les phases développées d'un texte et d'un discours. Ce dernier passe à l'activité langagière d'expression, par la production d'une synthèse et / ou d'un compte rendu condensé.

Au cours de la deuxième leçon, « *Rendre compte d'un document long : Outils et techniques d'un compte rendu* », l'apprenant développera sa culture énonciative (types et caractéristiques textuels et éléments de la situation énonciative) et communicationnelle (circonstances, destinataire et objet d'un compte rendu).

A la troisième leçon, l'apprenant du FOU travaillera des tâches langagières lui permettant d'apprendre comment dégager la thématique générale, l'objectif général de l'auteur et les informations importantes d'un texte lu. Au niveau communicationnel et

pragmatique, il doit pouvoir comprendre le texte et paratexte pour élaborer une production écrite courte sous forme de synthèse, de compte rendu ou de reformulation.

Afin de pouvoir « *Rendre compte d'une conférence* », l'étudiant doit être capable de comprendre et de distinguer à l'oral, les idées principales et les éléments énonciatifs introduits par l'émetteur tout en résumant le contenu et de trier les éléments essentiels du texte écouté. La préparation d'un compte rendu nécessite que l'apprenant soit apte à l'écrire en fonction des finalités et des besoins de son destinataire.

Deux types d'activités langagières : pragmatique et linguistique gèrent la scénarisation pédagogique de la quatrième leçon « *Rendre compte d'une expérience scientifique* ». Pour atteindre les objectifs pragmatiques, l'étudiant écoutera des discours oraux et produira à l'oral des hypothèses, des interrogations, des propositions, etc. Nous notons que les objectifs linguistiques sont sine qua non à la maîtrise des objectifs pragmatiques, puisque l'étudiant devra connaître les règles de l'usage du conditionnel présent, les expressions hypothétiques et interrogatives et les connecteurs logiques.

Dans les cinquième, sixième et septime leçons, l'apprenant de FOU passera à la découverte des usages et de la méthodologie du résumé de texte.

La leçon « *Résumé (1) d'un texte court* » contient des tâches sur l'étude du système énonciatif, l'analyse des éléments nécessaires et la planification d'un texte. L'apprenant améliorera son lexique et sa logique grammaticale dans le but de s'entraîner sur la reformulation d'un texte court.

Pendant la sixième leçon « *Résumer 2* », l'étudiant continuera à découvrir les éléments du système énonciatif, à apprendre à planifier un texte et à explorer la méthodologie du repérage des éléments textuels en se concentrant sur les caractéristiques de chaque type de texte. Il étudiera les tournures syntaxiques et comprendra par conséquence, la composition et l'organisation d'un texte afin de le reproduire en conservant les éléments nécessaires en fonction du destinataire, de l'usage et de l'objet de la tâche à effectuer (le résumé d'un texte, d'informations, d'événements, d'idées essentielles fournies par l'auteur, etc).

Les objectifs généraux de la septième leçon « *Résumer (3) un document sonore court* », exigent que l'apprenant passe de l'activité langagière de la compréhension orale à celle de l'expression écrite. Plus explicitement, l'étudiant résumera à l'écrit un texte écouté en analysant son type et ses caractéristiques et en conservant dans le texte reformulé ou résumé les informations essentielles. Afin d'effectuer la tâche du résumé, l'étudiant doit améliorer ses connaissances énonciatives et organisationnelles.

A la dernière leçon intitulée « *Argumenter : défendre un point de vue* », les concepteurs du cours proposent aux apprenants des tâches sous-tendues de trois activités langagières majeures : la compréhension écrite et orale et l'expression-écrite. Pour que l'étudiant atteigne ses objectifs communicationnels et pragmatiques, il doit pouvoir comprendre les parties, la progression et les éléments énonciatifs d'un texte argumentatif écrit et être apte à convaincre, à argumenter et à défendre et à réfuter une thèse à l'oral. A partir de toutes ces connaissances, il essayera de produire un essai argumentatif tout en choisissant une stratégie argumentative convenable, utilisant des arguments de types différents et illustrant ces arguments par des exemples variés. Tous ces objectifs sont inhérents à l'amélioration des compétences linguistiques et socioculturelles. En ce qui concerne la compétence linguistique, l'apprenant développera son vocabulaire par le recours aux verbes, registres et expressions argumentatifs contextuels et précis servant à exprimer sa prise de position. Il exploitera correctement dans ce contexte, les articulateurs logiques de cohésion, d'anaphore et de progression textuelle, utilisera la structuration, le type et la tournure syntaxique convenant à ses phrases, et accordera les verbes aux modes indicatif, subjonctif et conditionnel. En socioculture, le tuteur vérifiera si l'étudiant pourra employer conformément les TIC (Hangout, Skype et forum de discussion pour l'expression orale, et le mail pour envoyer son texte de production écrite) et s'il est doué dans le choix de son code linguistique selon la nature de son destinataire, de son discours et du contexte de la communication.

3.4.3. Programme d'apprentissage du troisième trimestre

A la fin du programme d'apprentissage, les apprenants réaliseront des tâches langagières inspirées du niveau B2 du *Cadre Européen Commun de références pour les Langues* et du *Référentiel tunisien de compétences du français scientifique et technique*. Cinq leçons réparties sur cinq séances, sont conçues pour le troisième trimestre, ayant pour finalité le développement des niveaux des compétences communicatives, pragmatiques,

linguistiques, socioculturelles et transversales des apprenants lors de la production et de la compréhension d'un résumé de texte et d'un essai argumentatif. Les huit leçons sont intitulées : « *Résumer 1* », « *Résumer 2* », « *Résumer 3* », « *Argumenter 1*», « *Argumenter 2*», « *Argumenter 3* », « *Rédiger le compte rendu d'un stage* » et « *Le compte rendu : outils et techniques* ».

Afin de « *Résumer (1) un texte* », l'apprenant devra atteindre ses objectifs universitaires en identifiant minutieusement le paratexte, l'énonciation, le vocabulaire et les idées essentielles d'un texte lu. Cette phase de compréhension détaillée précède la phase de l'apprentissage des règles de production du résumé qui pourrait être rédigé par la reformulation des idées et des événements principaux du texte. La thématique générale autour de laquelle gravitent le texte et les tâches langagières est l'action sociale de lutte contre le tabac, d'où l'approche sociale et culturelle de la leçon. En conséquence, l'apprenant maîtrisera le lexique du tabagisme et utilisera des outils de substitution et d'articulation logique pour préparer un texte grammaticalement correct. Toutes ces tâches se réaliseront en transversal et en vérifiant si l'étudiant a, d'abord, un sens méthodologique dans la prise des notes et de l'exploitation des documents authentiques et ensuite un esprit collaboratif dans son travail en ligne (participation au forum de discussion).

La deuxième leçon du programme concerne aussi le résumé, mais il s'agit dans ce cas de « *Résumer (2) un document sonore* ». Dans cette étape, les objectifs transversaux sont les mêmes que ceux de la leçon précédente. La différence ici est que le texte à résumer est un document sonore authentique. Au niveau organisationnel, l'étudiant commencera par la réalisation des tâches de compréhension orale (au début de la séance) pour se préparer à la tâche du résumé à l'écrit (à la fin de la séance). Au niveau culturel, le thème générique du document est la préservation de la nature et la découverte des différentes architectures des civilisations. Cet objectif socioculturel ne sera réalisé qu'en transversal avec les objectifs communicationnels et linguistiques. Sur le plan communicatif, l'étudiant ingénieur doit comprendre et restituer tout ce qu'il a écouté du support authentique sonore et reformuler tout son contenu pour écrire un texte cohérent. Cette reformulation doit mettre en relief le point de vue de l'auteur et l'organisation des phases du discours oral. Le tuteur présentera des tâches sur les transformations des formes et les tournures des phrases (surtout la nominale, la pronominale et la passive), la substitution, les articulateurs logiques et l'usage des modes et des temps verbaux dont la finalité est le développement de la qualité linguistique des productions.

A la troisième séance « *Résumer 3* », les concepteurs du cours ont inscrit quelques objectifs communicationnels et pragmatiques de compréhension orale et écrite d'un texte support long. Le deuxième texte (le résumé) contiendra nécessairement, les mêmes notions et événements principaux et conservera le même système énonciatif du texte premier (le texte support long). L'étudiant maîtrisera la méthode de la planification textuelle et de la sélection des informations principales dans le but de reproduire le texte d'une façon cohérente, elliptique et individuelle.

Dans les deux dernières séances du programme d'apprentissage, les étudiants du FOU élaboreront des tâches langagières sur la question de l'argumentation.

Nous avons en premier lieu, une première leçon intitulée « *Argumenter (1) : étudier la stratégie argumentative* » ayant comme objectifs universitaires la compréhension, l'analyse, la production à l'écrit et à l'oral d'un essai ou d'une interaction argumentative. L'étudiant doit avoir la capacité d'étudier et de choisir une stratégie argumentative : défendre et réfuter une thèse, distinguer les types d'arguments, illustrer sa production par des exemples et situer son texte.

La dernière leçon du cours « *Argumenter (2)* » est une continuation de celle qui la précède. Il s'agit d'apprendre les techniques et les outils aidant l'apprenant-ingénieur à « *Rédiger un essai argumentatif* » : planifier un texte argumentatif, défendre une thèse, réfuter une antithèse, introduire, conclure et insérer les connecteurs logico-sémantiques pour inclure les arguments et les illustrer par des exemples.

D'une manière générale, les objectifs généraux, les objectifs universitaires, les définitions, les activités, les exercices, les tâches et les documents-supports sont présentés dans le cours à partir d'un principe de contiguïté.

Toute leçon (ou unité didactique) suit une démarche des scénarii spécifiques : de « *l'activité d'amorce* », l'apprenant passe à la compréhension globale écrite ou orale d'un document pédagogique support vers sa compréhension détaillée. L'apprenant se réfère aux règles de la langue pendant la phase du « *repérage* » pour analyser le corpus oral ou écrit et formule (ou déduit) sa propre règle d'apprentissage au cours de la phase de la conceptualisation.

Les concepteurs du cours enrichissent chaque leçon par des liens sur internet dont le contenu est en rapport avec les objectifs universitaires de la leçon en cours (et parfois d'une

tâche précise). L'apprenant est convié à consulter ces liens afin d'améliorer ses connaissances et ses savoirs et d'ouvrir de nouvelles perspectives sur d'autres domaines de connaissances. A la fin de chaque unité didactique, les concepteurs proposent une (ou des) activité(s) de production en ligne ou en présentiel. Vu que notre dispositif n'a pas un modèle d'évaluation à proposer aux apprenants du FOU et qu'il existe plusieurs difficultés techniques et pédagogiques dans la conception des évaluations hybrides (à la fois présentielle et en ligne), nous aurons la mission de trouver le type et le mode d'évaluation des apprentissages le plus fiable, faisable et valide par rapport au cursus et aux scénarii pédagogiques qu'ont suivis les apprenants.

4. La scénarisation pédagogique du cours de FOU

4.1. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique ?

La scénarisation des apprentissages est une phase pédagogique qui s'effectue dans la cinquième étape de conception dans la démarche FOU, cela veut dire l'étape de l'élaboration didactique.

> « *On rencontre également désormais l'expression d'approche basée sur scénario dans le cadre de la perspective actionnelle défendue par le CECR, en lien avec le développement du Diplôme de Compétence en Langue. L'idée principale de cette approche est de faire entrer les apprenants dans une mission qu'ils auront à réaliser avec des contraintes précises liées à leurs domaines d'intérêt.* », (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.251).

Le mot « scénario » est traduit par un schéma interactionnel qui s'appuie sur une hypothèse de réalisation des activités langagières par l'usage des ressources d'apprentissage dont les actions sont associées à « *des scénarii curriculaires* ». Il s'agit d'un instrument pédagogique qui permet ou bien « *de préparer des parcours adaptés aux besoins d'un groupe d'apprenants»* ou bien de proposer « *des modes d'articulation raisonnée entre les langues présentes dans un même curriculum scolaire* », (Ibid, p.251).

4.2. Comment valider les scénarii pédagogiques conçus pour un cours selon l'U.V.T. ?

Lors d'un enseignement à distance, plusieurs critères doivent **coexister** pour que le cours en ligne réponde aux exigences (administratives, pédagogiques, techniques, scientifiques, etc) de ce mode d'enseignement. En Tunisie, l'U.V.T. sollicite une évaluation de la scénarisation des cours conçus par les enseignants souhaitant mettre sur la

plateforme Moodle 2.4, un cours à distance. Donc, la question de l'évaluation ne s'inscrit pas seulement dans le processus des apprentissages (évaluer le niveau de compétences et la réalisation des tâches se rapportant à un objectif universitaire prédéfini), mais plus, elle est nécessaire dans le sens qu'elle donne ou non une pertinence aux scénarii et aux tâches proposés d'un cours à mettre en ligne.

> « *L'évaluation y joue un rôle particulier ; il s'agit tout à la fois :*
> *De l'évaluation des étudiants dont la considération est importante tout au long du développement du dispositif. En pensant ses objectifs, en mettant au point ses méthodes, en préparant ses outils, l'enseignant devrait avoir en tête ses modalités d'évaluation ;*
> *De l'évaluation à priori du dispositif, c'est-à-dire la considération du bon alignement des objectifs, des méthodes et des outils…ainsi que des modalités d'évaluation […]* », (Lebrun, (M.), 2005, p.p.77-78).

L'évaluateur du cours (le Professeur Bourguiba Ben Rejeb est l'évaluateur-responsable pédagogue du dispositif que nous examinons) prépare un rapport d'expertise dans le but est de :

- Vérifier si le contenu des unités conçues est conforme ou non, aux programmes officiels définis par le *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie de l'Information et de la Communication ;*
- Examiner la méthodologie, les scénarii, les activités d'apprentissage ainsi que la démarche pédagogique qu'ont suivie les concepteurs ;
- Rectifier cette démarche et proposer une correction cohérente afin d'aboutir à un cours conçu d'un contenu méthodologique, technique et pédagogique approprié.

Lebrun soutient dans ce contexte, que l'apprenant sera face à des contraintes d'apprentissage si le dispositif pédagogique en ligne n'est pas approprié aux connaissances, savoir-faire et savoir être de l'apprenant. Il distingue trois critères fondamentaux d'évaluation du dispositif. Le dispositif, selon les travaux de Lebrun, doit avoir un contenu utile (savoirs, programmes d'apprentissage, tâches, TICE, etc), être efficace (facilité et accessibilité de la conception, des tâches et des documents authentiques) et avoir une dimension esthétique qui motive l'apprenant. La formation interactive en ligne et en mode hypermédia situe l'apprenant du FOU dans un contexte d'apprentissage nouveau et

divergent par rapport au mode d'apprentissage classique (classe présentielle). D'ailleurs, deux contraintes d'apprentissage peuvent émerger en même temps. La première est au niveau de la difficulté de l'assimilation de nouvelles connaissances de français et la deuxième est au niveau de la possibilité d'utiliser un dispositif technique assez compliqué mis en ligne sur une plateforme (Moodle) d'Enseignement Apprentissage à Distance.

Tout dispositif d'apprentissage destiné à l'évaluation doit être mis obligatoirement en ligne sur le site de l'U.V.T. C'est pourquoi nous devons prendre en considération le contexte (programme officiel de FOU), les utilisateurs – apprenants (les apprenants de première année des études préparatoires) et les tâches d'apprentissage (tâches inspirées du niveau B1 du C.E.C.R. et du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique*)[24].

4.3. Exemples de scénarii pédagogiques de FOU scientifique et technique conçus

4.3.1. Exemple d'un scénario proposé pour la rubrique « *Point Langue* »

La rubrique *Point Langue* s'articule autour d'une leçon de grammaire ou de conjugaison.

[24]Le site officiel de PGS – IDEA de l'Ecole Normale Supérieure, Kouba, Alger, document en ligne intitulé : Formation des enseignants universitaires en à la conception d'un cours en ligne et son implémentation sur une plateforme d'enseignement à distance, URL http://www.djamiatic.net/EAD2011/Scenarisation.html. Consulté le 23/11/2013.

Image imprimée 4 : Exemple de page de la rubrique *Point Langue* extraite de la leçon « Résumé d'un document sonore » du programme du troisième trimestre[25].

Cette rubrique s'inscrit dans le cours pour aider l'apprenant à mieux apprendre à communiquer correctement dans les situations d'apprentissage du niveau B1/B2. Elle a comme objectifs pédagogiques d'améliorer les acquis grammaticaux de l'étudiant de FOU en les traitant en fonction de leur importance ou utilité dans l'unité didactique.

Dans la leçon « *Résumer un document sonore* » du programme du troisième trimestre, le scénario pédagogique proposé consiste à présenter trois activités pédagogiques d'apprentissage se rattachant à la morphologie des mots proposés. Les activités sont de type répétitif d'où le recours au logiciel Hot Potaetos dans la conception. Il s'agit, en effet, de faire trois tâches langagières à choix multiples du générateur d'exercices du modèle JQuiz du logiciel. L'apprenant doit répondre à chaque question par le choix d'une réponse pour identifier le synonyme du mot écouté de l'enregistrement sonore présenté.

---

[25] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2516/mod_resource/content/2/resum-doc-so/co/resum-doc-sono_6.html

4.3.2. Exemple de scénario pédagogique conçu dans la rubrique « *Pour aller plus loin* »

La rubrique *Pour aller plus loin* offre à l'apprenant des liens, des exercices ou des ressources pour l'aider à approfondir ses savoirs dans le cadre de l'objectif universitaire étudié. A titre d'exemple, la rubrique « *Pour aller plus loin* » de la leçon « *Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement* » du programme d'apprentissage du premier trimestre invite les apprenants à développer leur connaissances sur la thématique des « *Energies de futur* ».

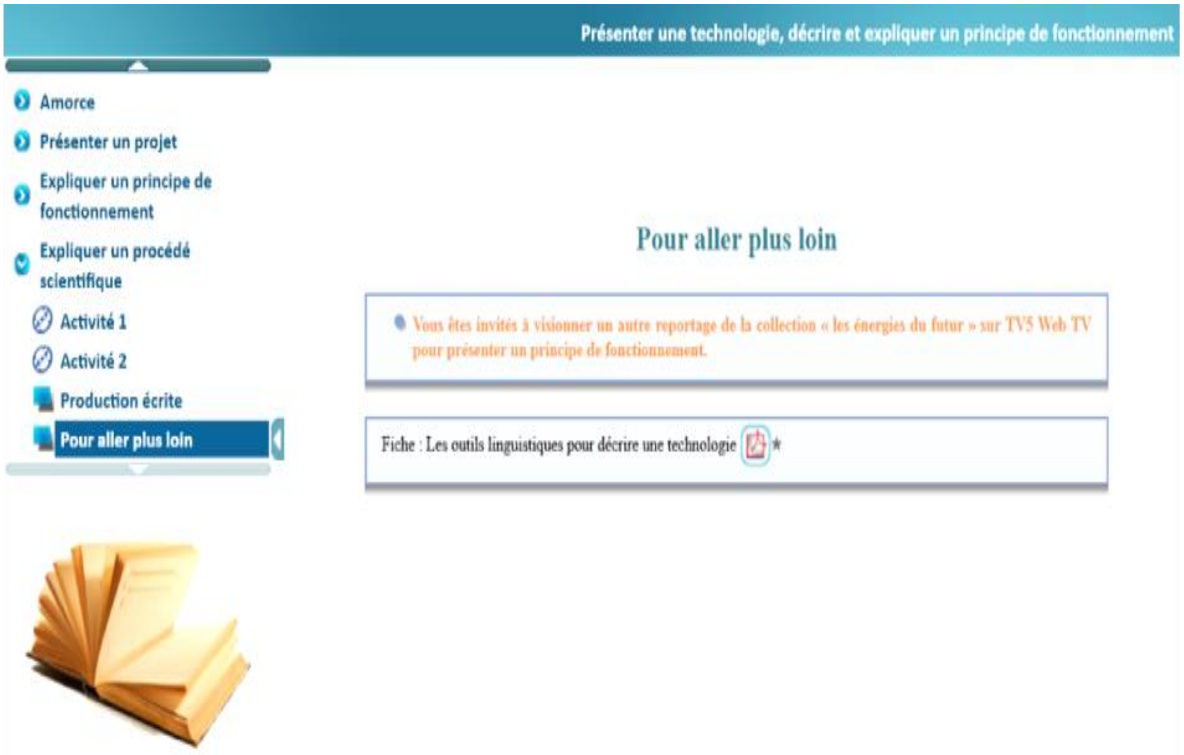


Image imprimée 5 : La rubrique « *Pour aller plus loin* » de la leçon Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement[26].

En termes de scénarii pédagogiques, les concepteurs ont conçu dans un premier temps, des activités de compréhension sur la méthodologie de présentation d'un projet et les principes de son fonctionnement et en second temps, sur la production écrite portant sur le thème du raisonnement scientifique. La rubrique « *Pour aller plus loin* » vient pour compléter les acquis des apprenants dans cette phase d'apprentissage. Une

[26] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT.

fiche sur les outils linguistiques pour décrire une technologie en version PDF s'ajoute au premier document authentique. Ce document contient une transcription de l'enregistrement sonore qu'ont écouté les étudiants au cours de la séance (un reportage d'une série télévisée de la chaîne culturelle TV5 Monde).

Quatre étapes selon les concepteurs sont les plus importantes dans la rédaction d'un raisonnement scientifique d'un phénomène technique. Ce sont l'usage des modes dans les explications techniques, les conditions du remplissage d'une bonne utilisation (exemple: il faut + infinitif + subjonctif), la présentation d'un matériel, d'un projet, d'un produit ou d'une innovation (exemple : il faut + infinitif + nom d'objet) et les limites d'une technologie (exemple : ne permet pas de + infinitif, etc).

3.3.3. Exemple d'une tâche d'apprentissage scénarisée dans le cadre de la rubrique « *Amorce* »

La rubrique *Amorce* présente des activités de découverte aux apprenants, elle s'effectue en amont de chaque unité pédagogique.

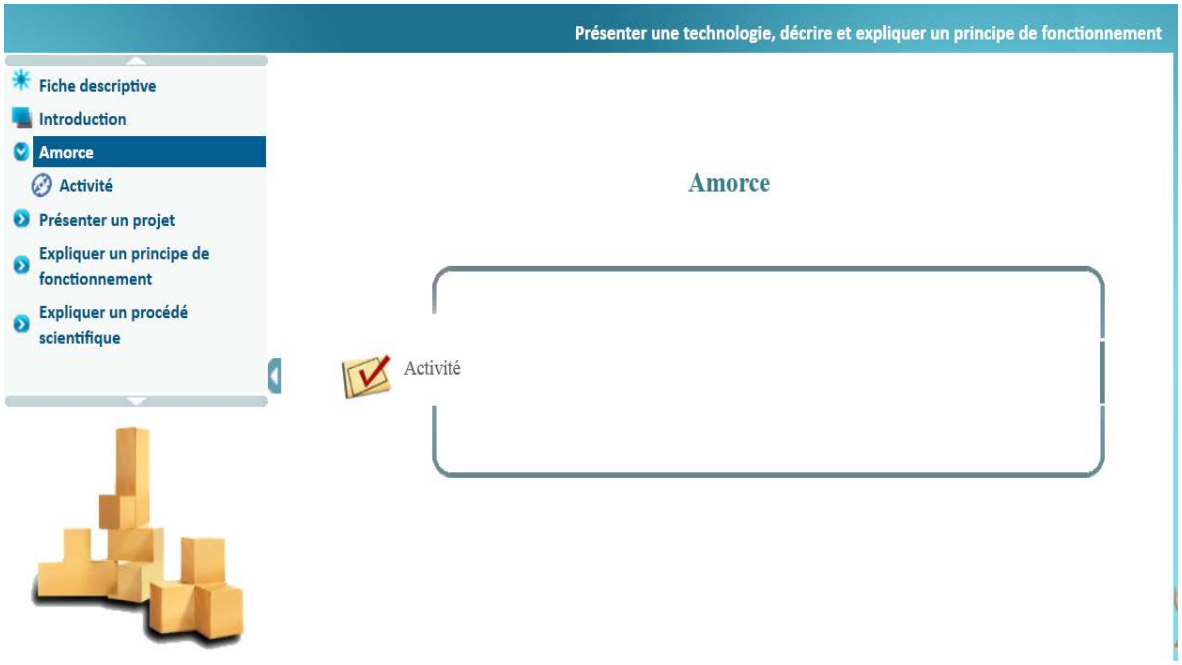


Image imprimée 6 : Page de l'activité Amorce de la leçon « *Présenter une technologie, décrire et expliquer un principe de fonctionnement* » [27].

Le scénario pédagogique de cet exemple, consiste à accomplir une activité de sensibilisation aux objectifs universitaires de la leçon. L'exercice de cette rubrique est

[27] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT.

déclencheur de savoirs. L'apprenant effectuera deux tâches langagières de type QCM et exercice à trous. Ces deux tâches préparent l'apprenant aux activités de compréhension (écrite et orale) qu'il va réaliser.

4.4. Des compétences langagières : Définitions et exemples de scénarii d'apprentissage conçus

Les concepteurs du cours ont essayé de varier les scénarii pédagogiques pour le mode en ligne. Nous trions quelques exemples de tâches conçues pour chaque compétence langagière développée. Le but de ce travail est de définir les modèles de tâches-pédagogiques-types à concevoir dans l'évaluation sommative. Nous rappelons que les tâches de l'évaluation sommative doivent être extraites des exemples de tâches réalisées au cours du programme d'apprentissage lors de l'évaluation formative.

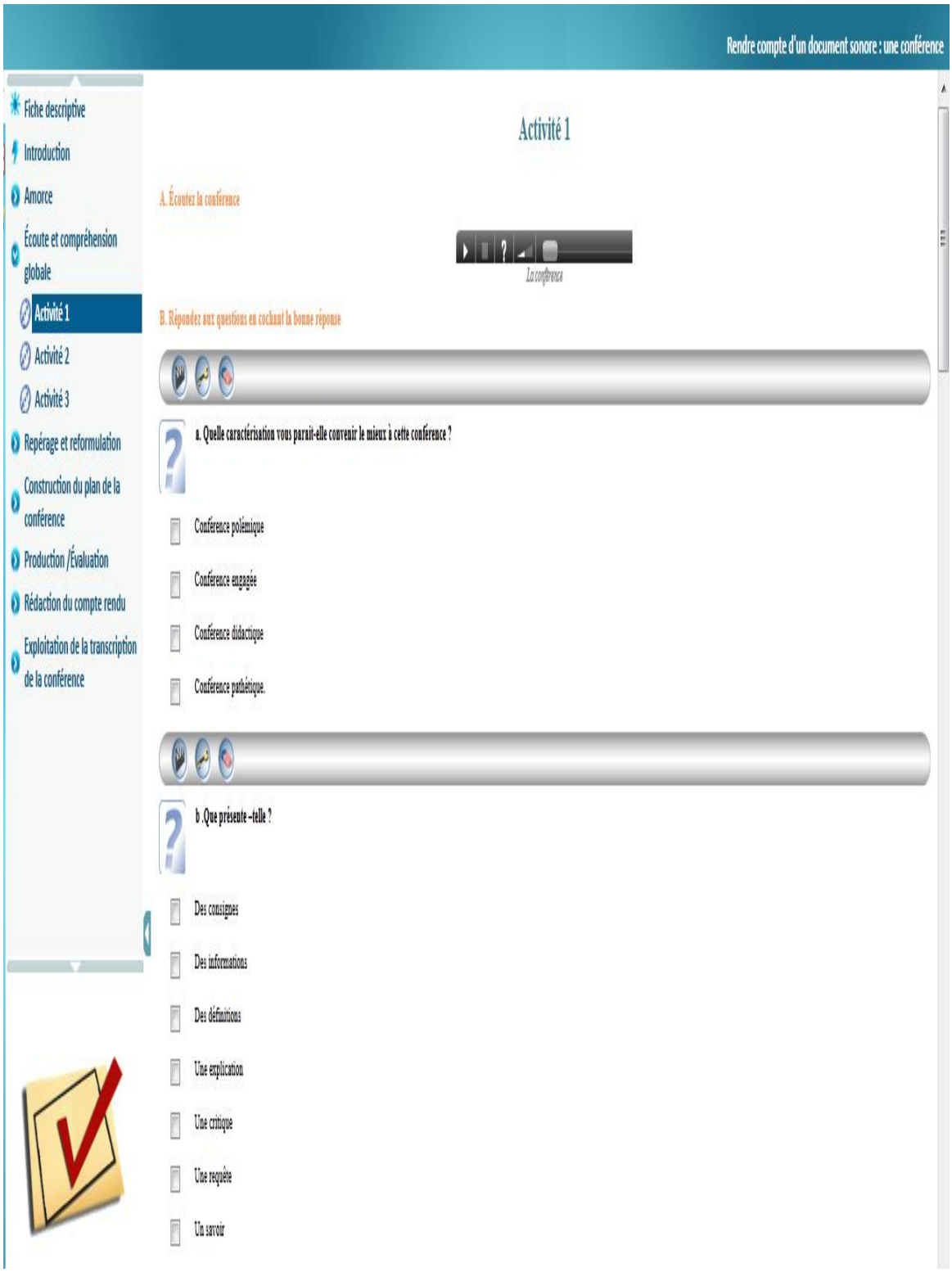
4.4.1. Scénarisation pédagogique pour la compréhension orale

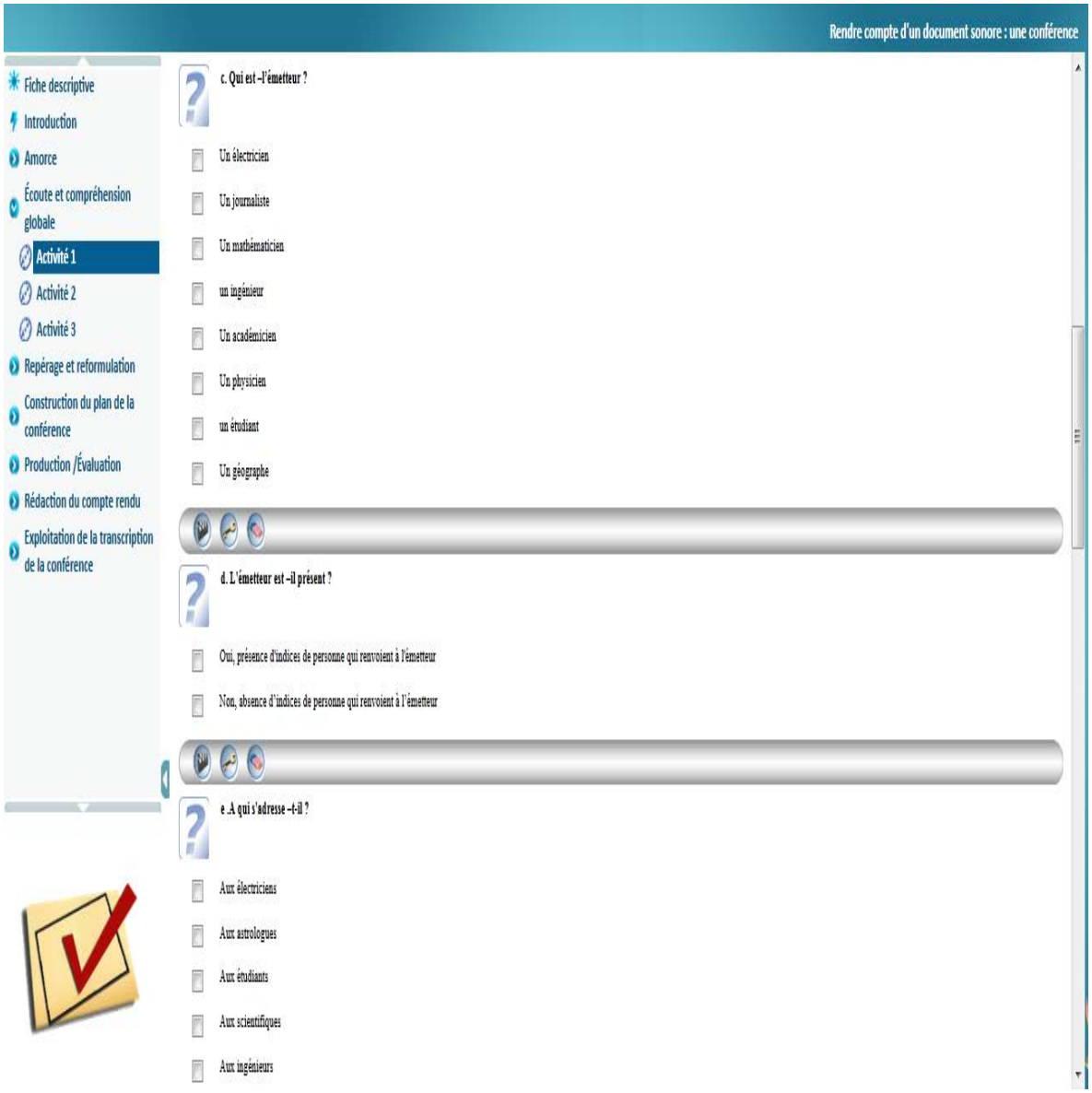
4.4.1.1. Quelle définition de la compréhension orale ?

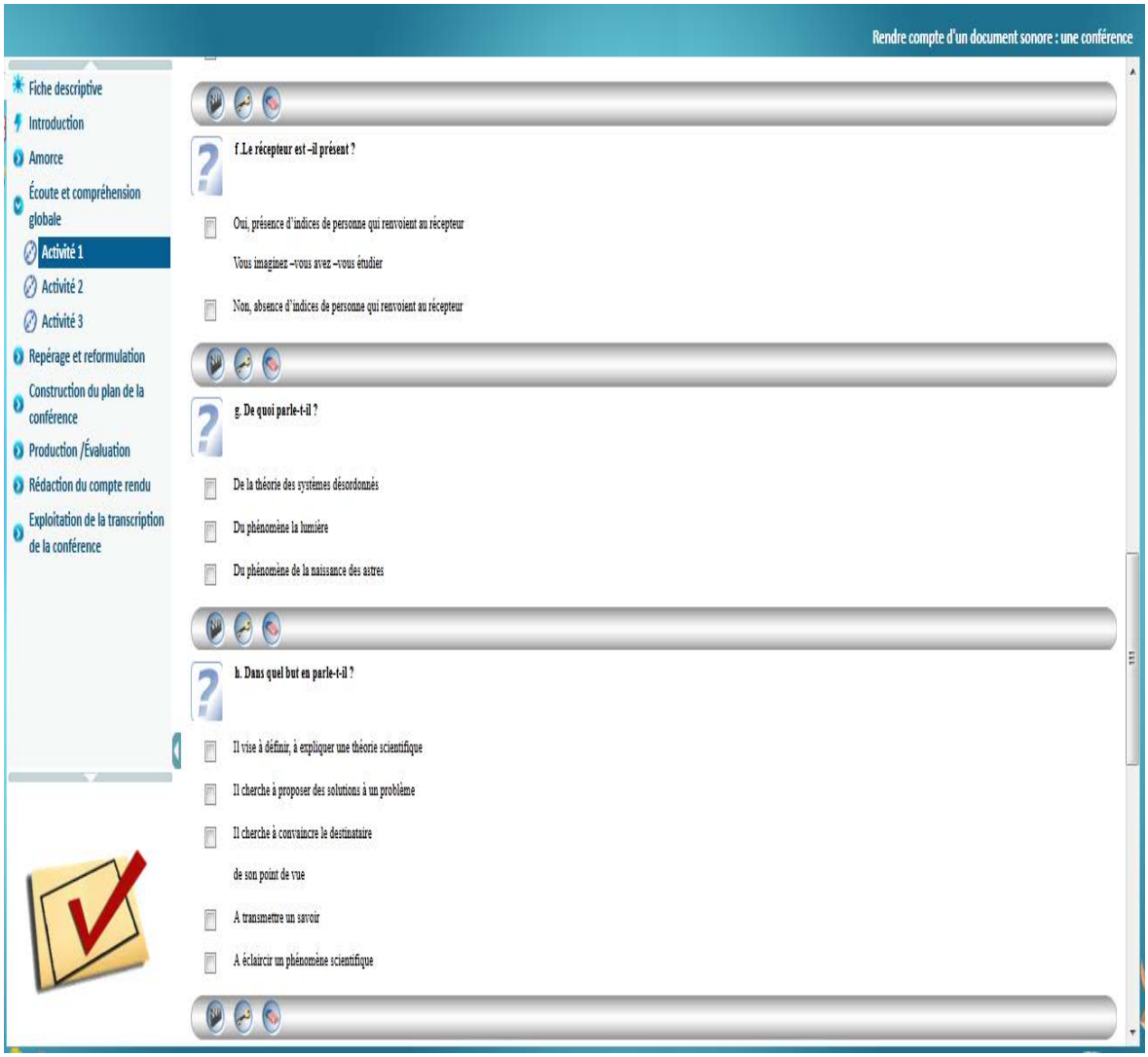
Pour les rédacteurs du C.E.C.R. (Conseil de l'Europe, 2000, p.54), la compréhension de l'oral est une activité langagière de réception dont l'usager de la langue est considéré comme un récepteur et décodeur d'une information écoutée. Comprendre à l'oral est essentiellement un processus mental de décodage mental (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.59). Cette compétence exige une connaissance du code oral et une préparation à un projet d'écoute entre émetteur et récepteur(s), (Torres, (C.), 2010, p.1) sur une information globale, une information particulière, une information détaillée ou un implicite de discours.

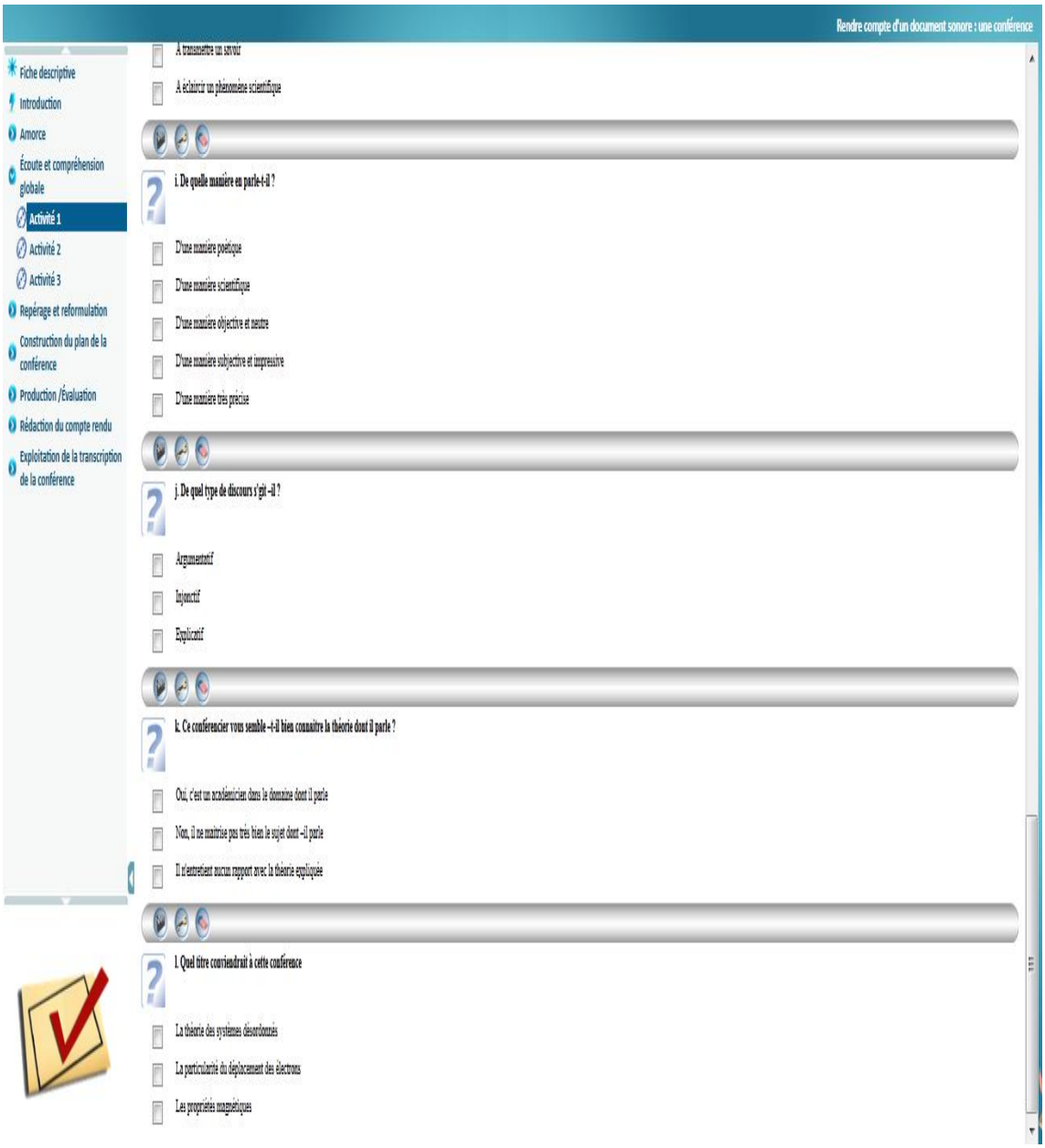
4.4.1.2. Un exemple de scénario pédagogique en ligne conçu pour le développement de la compréhension orale

La quatrième leçon du programme d'apprentissage du deuxième trimestre est intitulée « Rendre compte d'un document sonore : une conférence ». La première activité de la rubrique de compréhension est une activité de compréhension orale. Nous rappelons que les concepteurs du cours ont défini une logique de conception de tâches langagières qui consiste à travailler les tâches de compréhension pour arriver aux tâches de production ou de génération à la fin de la séance.


Rendre compte d'un document sonore : une conférence
Fiche descriptive
Introduction
Amorce
Écoute et compréhension globale
Activité 1
Activité 2
Activité 3
Repérage et reformulation
Construction du plan de la conférence
Production /Évaluation
Rédaction du compte rendu
Exploitation de la transcription de la conférence
Activité 1
A. Écoutez la conférence
La conférence
B. Répondez aux questions en cochant la bonne réponse
a. Quelle caractérisation vous paraît-elle convenir le mieux à cette conférence ?
Conférence polémique
Conférence engagée
Conférence didactique
Conférence pathétique.
b .Que présente –telle ?
Des consignes
Des informations
Des définitions
Une explication
Une critique
Une requête
Un savoir


Rendre compte d'un document sonore : une conférence
Fiche descriptive
Introduction
Amorce
Écoute et compréhension globale
Activité 1
Activité 2
Activité 3
Repérage et reformulation
Construction du plan de la conférence
Production /Évaluation
Rédaction du compte rendu
Exploitation de la transcription de la conférence
c. Qui est –l'émetteur ?
Un électricien
Un journaliste
Un mathématicien
un ingénieur
Un académicien
Un physicien
un étudiant
Un géographe
d. L'émetteur est –il présent ?
Oui, préisence d'indices de personne qui renvoient à l'émetteur
Non, absence d'indices de personne qui renvoient à l'émetteur
e .A qui s'adresse –t-il ?
Aux électriciens
Aux astrologues
Aux étudiants
Aux scientifiques
Aux ingénieurs


Rendre compte d'un document sonore : une conférence
Fiche descriptive
Introduction
Amorce
Écoute et compréhension globale
Activité 1
Activité 2
Activité 3
Repérage et reformulation
Construction du plan de la conférence
Production /Évaluation
Rédaction du compte rendu
Exploitation de la transcription de la conférence
f .Le récepteur est –il présent ?
Oui, présence d'indices de personne qui renvoient au récepteur
Vous imaginez –vous avez –vous étudier
Non, absence d'indices de personne qui renvoient au récepteur
g. De quoi parle-t-il ?
De la théorie des systèmes désordonnés
Du phénomène la lumière
Du phénomène de la naissance des astres
h. Dans quel but en parle-t-il ?
Il vise à définir, à expliquer une théorie scientifique
Il cherche à proposer des solutions à un problème
Il cherche à convaincre le destinataire
de son point de vue
A transmettre un savoir
A éclaircir un phénomène scientifique



Images imprimées 7, 8, 9 et 10 : « *Rendre compte d'un document sonore : une conférence* » (troisième trimestre)[28].

Le document authentique est extrait du Canal Académique. Les apprenants écoutent une conférence de trois minutes sur la théorie des systèmes désordonnés. L'apprenant est face à deux tâches d'apprentissage au moment de sa réalisation de l'activité.

[28]Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2571/mod_resource/content/3/docsonor/co/Module_Rendre%20compte%20dun%20document%20sonore.html

- Tâche 1 : écouter et comprendre le document sonore ;
- Tâche 2 : répondre aux questions du QCM.

En effet, le scénario pédagogique de cette activité consiste à travailler les deux tâches en 10 à 12 minutes environ, vu la durée de la répartition des tâches conçues pour cette unité didactique et la durée de la séance d'apprentissage (deux heures environ). Si le document est écouté en 3 minutes, donc la réalisation des deux tâches d'apprentissage sera impossible en 10 minutes !

Quant à la deuxième tâche, elle est dépendante de la première car l'apprenant doit prendre note en écoutant le document sonore afin de pouvoir répondre au QCM.

Dans la fiche d'aide à l'apprentissage, les concepteurs ont proposé aux apprenants de dégager les éléments de situation communicative ainsi que, les éléments textuels et paratextuels par la prise de notes, dont l'objectif est de faciliter la tâche pour réponse aux questions de compréhension (la rapidité).

Les deux tâches s'effectuent et se conçoivent en mode en ligne car elles s'inscrivent dans le modèle de stratégies de répétition. Toutes les activités d'apprentissage de compréhension s'inscrivent dans ce même modèle d'où nous aurons le choix de créer des évaluations à distance avec l'utilisation du logiciel générateur d'exercices Hot Potaetos. Nous énumérons quelques modèles d'exercices en ligne exploités dans le cours de FOU tels que les QCM, les QUIZ, les exercices à trous, le croisement des mots, la reliure entre mots (Relations sémantiques) et la mise en ordre d'idées et d'événements.

4.4.2. Scénarisation pédagogique pour la compréhension écrite

4.4.2.1. Quelle définition de la compréhension écrite ?

La compréhension écrite est une compétence langagière de réception. Elle sous-tend l'activité de lecture qui comprend deux phases : le décodage et la compréhension du message lu ; et qui s'aborde en trois temps, à savoir le choix du document à lire, le type de la tâche langagière à réaliser et l'accès au sens de l'information requise (Cuq, (J.P.), 2003, p.p.153-154).

> « *Pour montrer l'importance de cette distinction, signalons seulement la contribution de Gough et Tunmer (1986), pour lesquels lire peut se traduire par une équation ainsi formulée : L = D.C., équation dans laquelle la compétence en Lecture (L) est égale à la capacité de Décodage de mots (D)*

multipliée par la capacité de donner du sens à une information textuelle, la Compréhension (C). », (Besse, (J-M) et al., 2009, p.34).

Duda ((R.), 1974, p.66) ajoute deux facteurs qui agissent sur la compréhension textuelle qui sont l'ensemble des connaissances ou des savoirs pré-requis (linguistiques, sociaux, culturels, etc) et la réception appropriée du sens par l'apprenant lecteur. Ce didacticien distingue deux stades de réception en compréhension écrite : la compréhension dénotative (lexicale et morphosyntaxique) et la compréhension connotative dépendante de la valeur illocutoire textuelle.

« *La communication écrite pose d'abord, comme tous les types de communication, le problème de compréhension purement dénotative, préalable indispensable à toute ré-exploitation des documents, fondée sur l'analyse, donc une compréhension fonctionnelle. On entendra par compréhension dénotative celle qui dépend d'une connaissance précise des mécanismes morphosyntaxiques…et du lexique utilisé dans le corpus (personnel éventuellement) de l'étudiant. Nous distinguons celle-ci d'une compréhension plus complète qui inclurait la reconnaissance des fonctions et la perception des valeurs illocutoires du texte, y compris les phénomènes connotatifs.* », (Duda, (R.), 1974, p.66).

4.4.2.2. Un exemple de scénario pédagogique en ligne conçu pour le développement de la compréhension écrite

Les tâches langagières d'un scénario pédagogique de compréhension écrite que mis en ligne nous avons choisies comme exemple authentique extrait de notre corpus, sont conçues dans l'activité première de la rubrique « *système énonciatif* » de la septième unité didactique du programme d'apprentissage du second trimestre ayant comme intitulé « *Résumer un document court : les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé* ».

Résumer un document court Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé

- Fiche descriptive
- Introduction
- Amorce
- Outils et technique d'un résumé
- Application
- Système d'énonciation
  - Activité 1
  - Production
- Évaluation d'un résumé

Activité 1

A .Lisez attentivement le texte suivant.

Les jeux de société

Les jeux de société plaisent toujours autant. En tête des vents : le Monopoly, le Trivial Pursuit et Cluedo. Comment expliquer leur popularité ?

D'abord, ils rapprochent les parents et les enfants. D'après une enquête récente, 44% des français les pratiquent en famille.

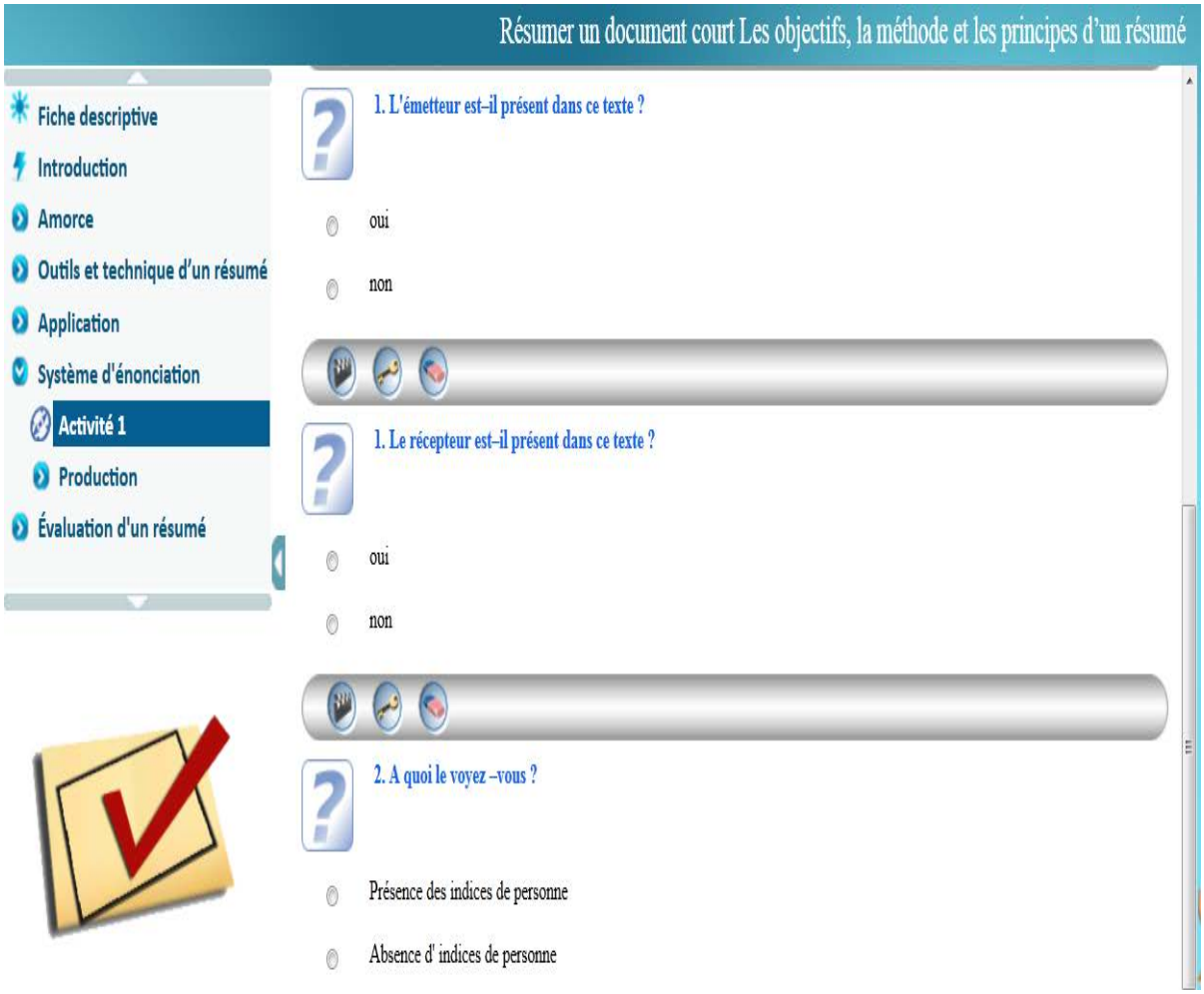
De plus, les jeux de société sont un bon outil pour développer l'intelligence. Pris par le jeu, les enfants s'appliquent et font des progrès sans s'en rendre compte.

Enfin, tous les jeux apprennent aux enfants à respecter des règles, aussi bien les jeux traditionnels comme les petits chevaux ou le nain jaune, que des jeux plus récents comme uno ou Abalone.

B. Répondez aux questions en cochant la bonne réponse.

1. L'émetteur est-il présent dans ce texte ?

- oui
- non



Images imprimées 11 et 12 : (Activité 1) : Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé[29].

Deux tâches sous-tendent cet exercice et ce sont la lecture - compréhension du texte et la réponse aux questions en cochant la bonne réponse.

Le texte support a comme titre « *Les jeux de société* ». Mais le problème est que ni l'auteur, ni la référence bibliographique ou sitographique de laquelle est tiré le texte ne sont mentionnés. D'ailleurs, le texte est de type informatif et ne contient aucun vocabulaire spécialisé de type scientifique et technique. Nous nous demandons donc, pourquoi les concepteurs ont-ils choisi un tel document anonyme et non scientifique ou / et technique ?

[29] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2573/mod_resource/content/2/m1_7/co/exercice_13.html

Nous rappelons que dans la démarche FOU scientifique et technique, une phase de collecte et de traitement (ou de tri) des documents authentiques se rattachant aux domaines des sciences et des techniques est indispensable dans la réalisation du cours adressé à un public spécialisé.

Le scénario suivi dans la conception de la deuxième tâche de la réponse aux questions permet à l'apprenant de FOU d'abord, de corriger et d'effacer automatiquement sa réponse et d'en écrire une autre. Et ensuite, de répondre aux trois questions par une négation ou une affirmation (QCM sous forme de questions fermées).

Donc, parmi les limites du logiciel « *Hot Potaetos* » est qu'il ne valide pas automatiquement la première réponse fournie par l'apprenant. Cette fonctionnalité permet donc, à l'apprenant de changer sa réponse dès qu'il obtient la correction. Nous demandons aux techniciens de l'ENT de l'U.V.T. de supprimer les deux premières fonctionnalités de la correction automatique et l'effacement de la réponse en mettant en place l'évaluation sommative que nous allons concevoir dans le chapitre (ces fonctionnalités ne doivent pas figurer dans les options de configurations de l'examen en ligne).

4.4.3. Scénarisation pédagogique pour le mode présentiel

Si les évaluations en ligne de l'U.V.T. sont des évaluations fondées sur le principe des stratégies de répétition, c'est parce que les réponses aux exercices conçus sont à trous ou ont des réponses fermées (trouver un mot, ajouter un synonyme, choisir la bonne réponse, etc). Ces évaluations ne peuvent se concevoir que pour les questions de compréhension (orale et écrite) car l'évaluateur en situation d'évaluation va tout simplement vérifier si l'apprenant-évalué a recueilli toutes les informations textuelles ou discursives.

Paradoxalement, les situations communicatives de génération ou de production, soit à l'oral soit à l'écrit, sont des situations fondées sur les savoir-faire de l'apprenant (Comment produire à l'oral ou à l'écrit ? ; Quelles stratégies de conviction ou de raisonnement utiliser ? Quels connecteurs et modalisateurs introduire et pourquoi ? ; etc) plus que sur les savoirs (les connaissances linguistiques, pragmatiques et socioculturelles).

Les concepteurs de notre cours ont présenté quelques tâches d'apprentissage de production à réaliser en mode présentiel vu que ces tâches ne peuvent pas se réaliser à distance pour des raisons multiples. Nous en citons les suivantes :

- Les apprenants peuvent recourir à des outils de correction automatique en rédigeant leurs productions écrites ;
- Deux heures d'apprentissage par unité didactique sont insuffisantes pour produire un résumé, un compte rendu ou un texte argumentatif ;
- Les productions orales sont des actes authentiques incluant le langage mimique et linguistique : le verbal, le non-verbal et le paraverbal.

L'exemple que nous employons pour illustrer les activités de production écrite indiquées dans le cours est à consulter sur la plateforme en accédant à l'avant dernière leçon du programme d'apprentissage du troisième trimestre à savoir, « *Rédiger un compte-rendu d'un stage* ».

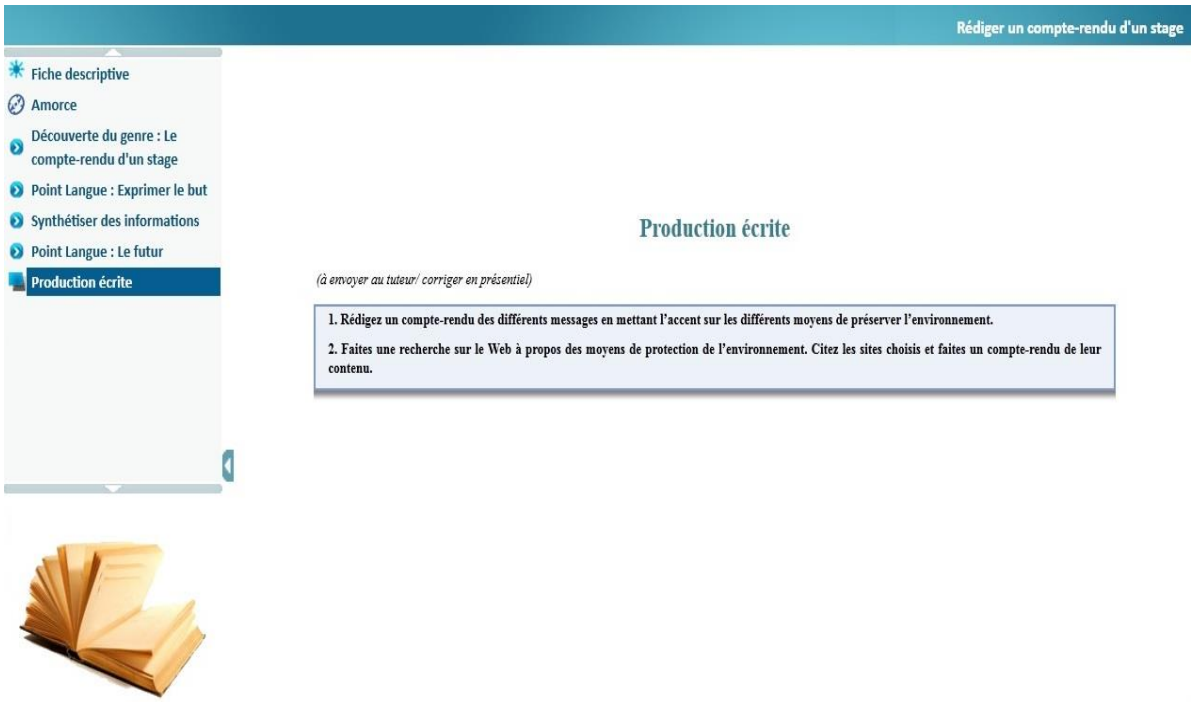


Image imprimée 13: Activité de production écrite à corriger en présentiel de la leçon « *Résumer un compte-rendu d'un stage* »[30].

[30] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT.

Il s'agit de la dernière activité conçue pour cette leçon. D'ailleurs, les activités de production sont placées toutes en aval de chaque unité didactique. Trois tâches langagières sont sous-jacentes à cette dernière activité de la leçon dont les intitulés sont respectivement « *rédiger un compte-rendu sur la préservation de l'environnement*», « *rechercher sur internet des documents et des ressources concernant cette thématique* », et « *se référer aux sites internet en rédigeant le compte-rendu (illustrations et références)* ».

La consigne précise que l'apprenant doit envoyer son travail en pièce jointe à son tuteur (adresse électronique) et la correction se réalisera au cours d'une séance présentielle. De ce fait, une compétence transversale de savoir exploiter les outils de communication sur internet doit être maîtrisée par l'étudiant futur-ingénieur (exemple : développer un savoir-être : écrire un mail à un enseignant). Toutefois, les séances présentielles auraient dû être évoquées dans la répartition des trois programmes d'apprentissage. Au cours d'un seul trimestre, sept ou huit leçons de deux heures sont conçues pour les tâches en ligne. Alors, il est difficile de programmer plus d'une ou de deux séances en mode présentiel dans ce dispositif hybride. En d'autres termes, tous les scénarii pédagogiques conçus pour un apprentissage présentiel vont se réaliser en une ou en deux séances programmées au cours des trois trimestres.

Toutes les activités de génération (de production) ne peuvent être évaluées qu'en mode présentiel. Lors de notre conception de l'exemple d'une évaluation sommative certifiante « DELF B1+ tunisien scientifique et technique » d'expression écrite (voir le chapitre VI), nous exigerons que les évaluations s'effectuent en classe pour affranchir quelques de quelques contraintes de scénarisation pédagogique :

- Les apprenants peuvent tricher s'ils réalisent toutes les tâches langagières en mode d'évaluation en ligne (recourir à des ressources pédagogiques par exemple) ;
- Ils peuvent aussi demander à une autre personne de passer l'épreuve ;
- Il est possible que les étudiants recourent à des correcteurs automatiques ou à des logiciels d'orthographe installés sur leur ordinateur ;
- La présentation d'une production écrite sous forme d'un format Word peut camoufler les lacunes des apprenants en grammaire.

4.4.4. La scénarisation de tâche langagière d'expression-orale

4.4.4.1. Comment définir l'expression orale ?

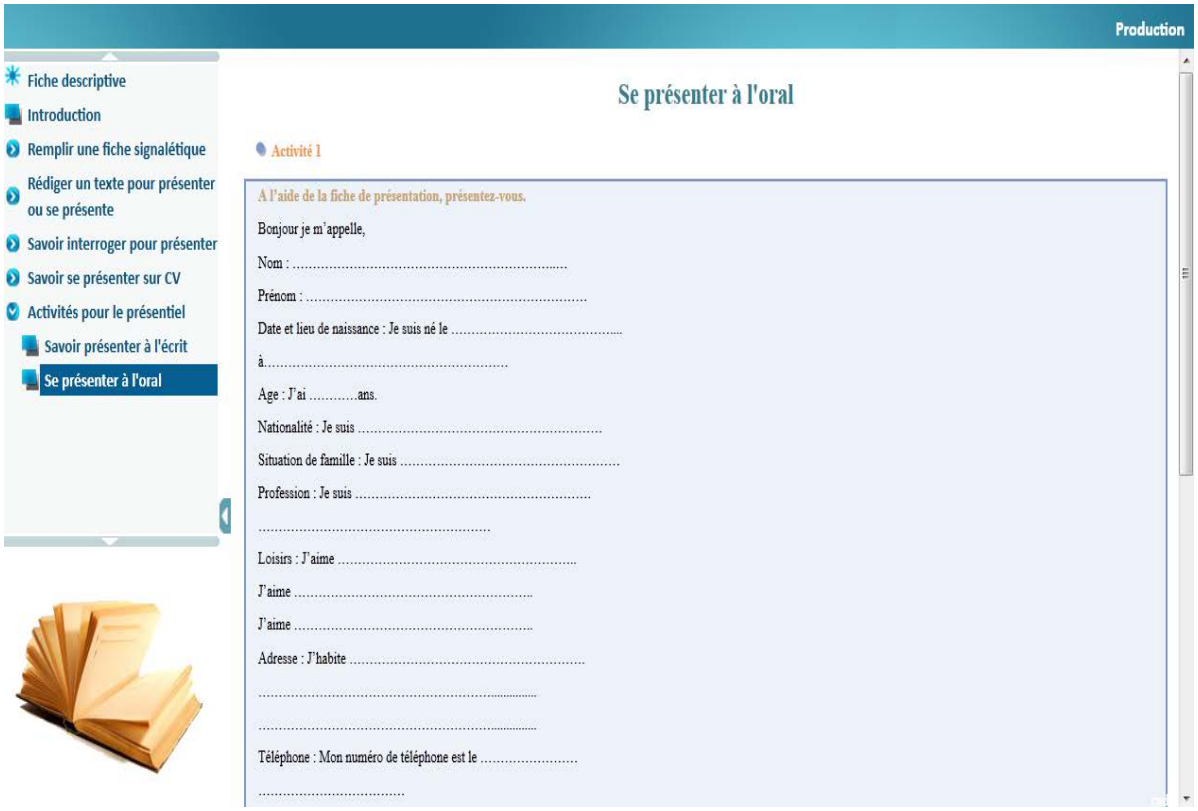
Deux savoir-faire se développent chez l'émetteur du message oral, en travaillant des tâches d'expression-orale selon les élaborateurs du C.E.C.R. Ces habilités sont les Interactions Orales et les Prises de Paroles en Continu (IO et PPC). En concevant un scénario pédagogique d'apprentissage ou d'évaluation, le concepteur s'inspire de l'une de ces situations de communication :

- « *Décrire une expérience scientifique, le fonctionnement d'une machine* » ;
- « *Rapporter oralement un article scientifique ou un documentaire* » ;
- « *Savoir se présenter* » à l'oral ;
- « *Présenter* » un phénomène scientifique, une invention, etc ;
- « *Préparer et planifier son exposé* » ;
- « *Savoir introduire et conclure* » un exposé ou une argumentation., (Kammoun, (F.), 2010, p.6.)

4.4.4.2. Un exemple de scénarisation de tâche langagière d'expression-orale en mode hybride dans le cours

Les situations communicatives d'expression-orale du niveau B1+ du C.E.C.R., se subdivisent en situations de prise de parole et en situations de discussion. Cette compétence productive se réalise en utilisant des stratégies de génération. Dans le cours du FOU, les scénarii pédagogiques d'expression-orale sont tantôt mis en ligne, tantôt conçus en présentiel. Parfois, une scénarisation hybride est possible. Si les scénarii en ligne sont effectués par le recours à des discussions sur Skype par exemple, les scénarii présentiels sont consacrés aux entretiens et aux discussions en face à face. Nous notons dans ce sens que l'évaluation doit faire l'objet d'un scénario présentiel comme l'indique le DELF qui exige trois situations communicatives d'évaluation en expression orale : l'entretien dirigé, l'exercice d'interaction et l'expression d'un point de vue. La scénarisation hybride est la plus fréquente dans le dispositif. Plusieurs tâches présentielles et à distance, inscrites dans un même exercice, se conçoivent pour développer la compétence de production orale. Le tuteur doit donc préparer une répartition des tâches selon le mode de leur réalisation (en classe ou en ligne).

L'exemple que nous venons de choisir est celui des activités de production orale de la deuxième leçon du programme d'apprentissage du cours de français scientifique et technique du premier trimestre « *Se présenter à l'oral* ».



Images imprimées 14 et 15 : 2e leçon du premier trimestre « *Présenter se Présenter, Expression orale en mode hybride* »[31].

[31] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2457/mod_resource/content/3/m1_1_2/co/contenu_03.html

Il s'agit d'un exercice à trous puisque sa scénarisation conduit l'apprenant à compléter les phrases par des mots ou des expressions qui servent à se présenter. En bref, il s'agit d'une première tâche possible en mode en ligne (il y a d'autres tâches conçues dans le dispositif qui peuvent se faire en ligne sur visioconférence ou sur Skype). Les étapes de la présentation orale selon cette tâche langagière sont : l'appellation, l'âge, la nationalité, la situation familiale, la profession, les loisirs, l'adresse et le numéro de téléphone.

Après avoir terminé cette tâche d'entraînement à la présentation orale, une deuxième activité plus compliquée, sera réalisée en mode présentiel amenant l'étudiant à travailler quatre tâches langagières. Ces tâches sont « *la lecture du tableau et compréhension des cinq étapes majeures de la présentation personnelle* », « *la préparation de la présentation orale personnelle (organisation des informations)* », «*l'utilisation du mimique et du gestuel en se présentant en attirant l'attention des auditoires (entre tuteur-conseiller et apprenants)* », et « *la prise en compte de l'avis de ses camarades de classe qui vont évaluer sa présentation par le remplissage d'une grille d'évaluation sur sa façon de se présenter* ».

En effet, tout le dispositif pédagogique est conçu selon des scénarii hybrides. Un métalangage enchevêtrant le mode en ligne avec le présentiel pour que les conditions d'apprentissage, et surtout celles de l'évaluation, soient abordables. Le recours aux TICE n'est pas un choix absurde vu que les tâches d'apprentissage sont conçues selon le principe de l'hybridité, et ce par le recours à quatre principes pédagogiques.

- <u>Au niveau des stratégies de réalisation des tâches</u> : Nous avons des stratégies de répétition à effectuer en ligne en concevant des tâches inspirées des cinq générateurs de modèles d'exercices d'Hot Potaetos et des stratégies de génération à produire sur papier par le recours à des tâches présentielles.
- <u>Au niveau de l'aide humaine</u> : Le tuteur - conseiller accompagne les apprenants en classe. Ainsi, il est tuteur-conseiller au cours de la séance présentielle, et il assure le tutorat en ligne par la réalisation des feed-back et des régulations proactives et différées entre e-tuteur et apprenants sur Skype, forum et visioconférence (Voir les principes de régulation dans le cinquième chapitre).

- Au niveau de l'aide pédagogique et matérielle : L'aide matérielle s'accomplit par la lecture de l'apprenant des fiches descriptives du cours et des documents authentiques et par la réponse aux questions de l'auto-évaluation mises en ligne.
- Au niveau de l'évaluation : Trois modèles d'évaluation sont recommandés par les concepteurs du cours dans la fiche de présentation : au début, au cours de l'apprentissage et à la fin (trimestriel ou annuel). Une évaluation prédictive en mode en ligne, une évaluation formative à accomplir au cours des apprentissages (en ligne avec possibilité ou non de quelques séances présentielles) et une évaluation sommative couronnant le trimestre ou l'année universitaire s'accomplissant en présentiel et / ou en ligne.

Nathalie Gettliffe (2013, p.50) pense que l'alliance entre les deux modes d'apprentissage sert à élargir les discussions, à varier les stratégies et surtout à obtenir des conditions multiples pour l'accomplissement de toutes les tâches langagières. Nous citons : « *De nouveau, il apparaissait important de lier ces deux modes de travail (en ligne et en présentiel) afin d'optimiser les chances de réalisation de la tâche finale* ».

D'autant plus, lorsqu'une séance en ligne se réalise en complémentarité avec des tâches présentielles, les apprenants auront la possibilité d'approfondir leur apprentissage par la régulation rétroactive, en refaisant ou en mieux expliquant la démarche ou la stratégie de réalisation d'une tâche (phase d'imprégnation des connaissances acquises).

Cela est possible particulièrement, avec les tâches sous-jacentes aux stratégies de génération (production écrite : résumé, synthèse, prise de note et argumentation). Gettliffe (2013, p.51) accorde une grande importance à la séance présentielle de laquelle profitent tous les acteurs d'apprentissage (tuteur et apprenants de FOU) pour ouvrir des discussions plus larges et plus authentiques que celles qu'ils ont faites en ligne sur le forum de discussion. Elle ajoute, dans ce sens, que « *Lors de la séance en présentiel, les enseignants ont repris une partie du contenu discuté sur le forum afin d'élargir la discussion, de préciser des contenus des messages et d'intervenir sur la forme*. »

Les ingénieurs-concepteurs de l'interface de la plateforme Moodle 2.4 introduisent trois fonctionnalités hybrides dans l'exécution des tâches d'apprentissage.

- D'une part, il y a les tâches en ligne conçues sur la plateforme Moodle web 2.4 pour la séance d'apprentissage du FOU ; et il y a d'autre part, les tâches en mode hors ligne (ou présentiel) à envoyer au tuteur sous-forme d'un document joint sur internet. Dans les deux cas, la fonctionnalité commune de la plateforme est qu'elle permet l'attribution de notes aux apprenants. Ces derniers peuvent les consulter.
- L'apprenant peut effectuer une tâche se rattachant à une stratégie de génération et l'envoyer, par la suite, à son tuteur. La correction pourrait se faire immédiatement en ligne. Dans cette situation, la plateforme n'est qu'un espace de correction d'une tâche hybride (réalisée en manuscrit et scannée et dont le contenu du fichier est corrigé sur forum).
- La troisième fonctionnalité possible en mode hybride, est celle de la transcription, en ligne et en direct, d'un texte (production écrite). La correction pourrait se faire aussi d'une manière immédiate ou sera reportée pour la prochaine séance présentielle[32].

5. Corpus pédagogique et formes d'aides à l'apprentissage et à l'évaluation

5.1. Typologie des formes d'aide à l'apprentissage

Les deux formes d'aide possibles dans l'apprentissage du cours sont l'aide matérielle et l'aide humaine. Le schéma que nous présentons résume les différentes formes d'aides humaines et pédagogiques possibles.

[32] Site officiel de la plateforme Moodle web 20.4, URL consulté le 03-03-2014 sur http://www.uvt.rnu.tn/m/guide_moodle/platformeead/Introduction.html#

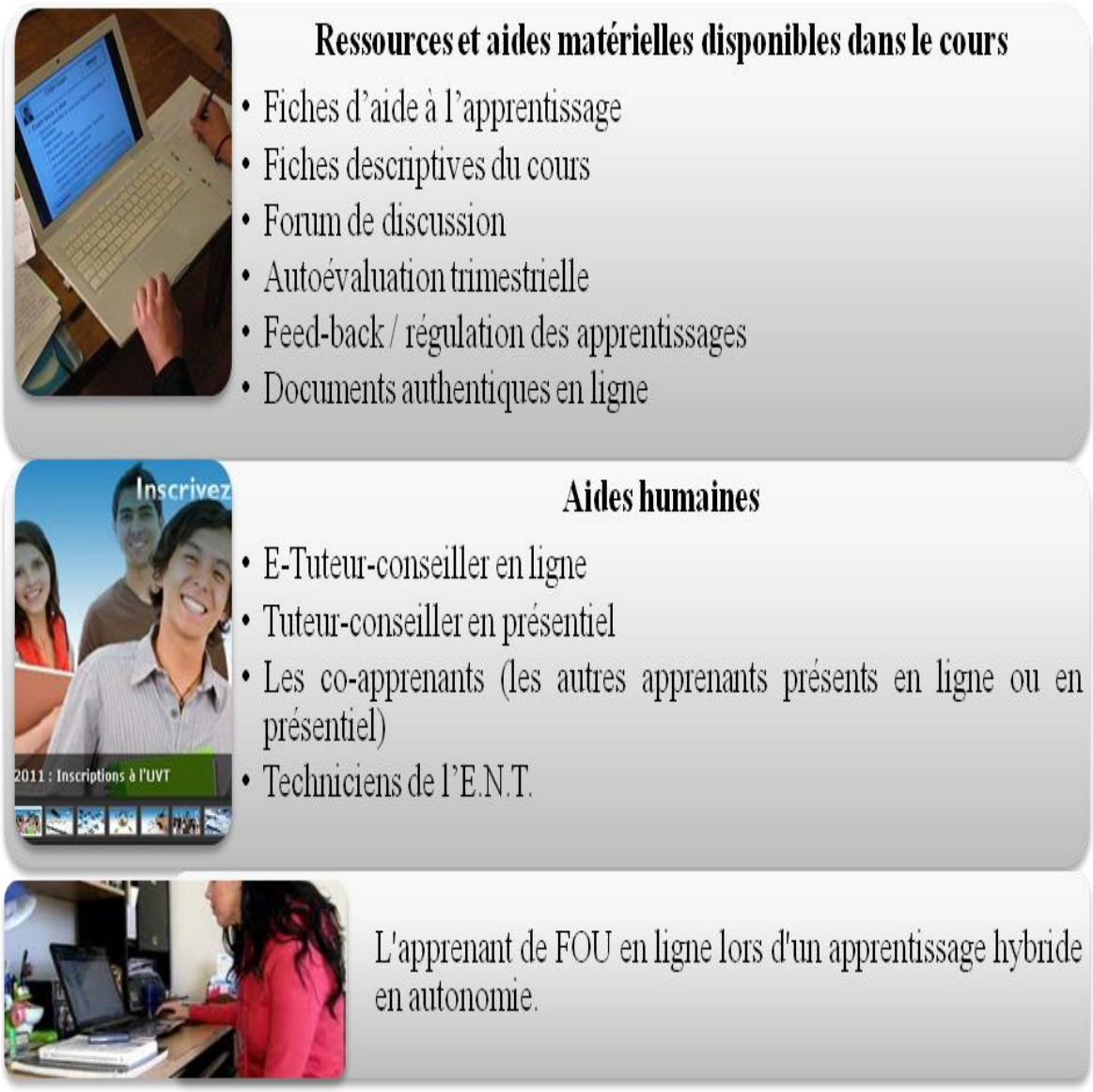


Figure 9 [33] : Modalités d'accompagnement du cours de FOU mis en ligne (inspiré du document du CRAPEL : *Le dispositif french online : Apprentissage collaboratif et accompagnement à distance*).

La figure précédente énumère les acteurs des aides humaines et les ressources matérielles accessibles dans le dispositif pédagogique que nous étudions. Ce dispositif comprend des tâches à faire en ligne et d'autres en mode présentiel. Donc, nous n'avons pas un seul type d'aide humaine, car l'enseignant assure des séances en ligne et des séances en classe. Deux types d'aides humaines sont coexistants, à savoir le tutorat et l'accompagnement.

[33] Les images de la figure sont inspirées du site officiel de Google-Images. URL consulté le 26-01-2014 sur http://www.google.fr/imghp.

5.1.1. Forme d'aide humaine : Tutorat-accompagnement

Pour Ciekanski ((M.), 2012, p.p.12-14), le statut et le rôle de l'enseignant est une forme d'aide dont l'influence varie selon trois facteurs : la stratégie d'apprentissage du savoir, le rapport avec l'enseignant et la manière d'agir dans l'apprentissage. Ces facteurs sont déterminants dans l'entretien de conseil en précisant dans ce contexte que :

- Lorsque l'enseignant fixe le programme d'apprentissage et particularise toutes les activités, en se référant aux objectifs universitaires de l'apprenant, nous parlons de « *l'accompagnement* ». Dans ce cas, nous pouvons considérer que la conception du dispositif pédagogique du cours de FOU mis en ligne ainsi que la répartition des séances et des trois programmes d'apprentissage est une forme d'accompagnement.
- Le guidage se décrit comme étant une « *intervention plus grande dans le travail à réaliser* » (surtout dans le cadre d'un apprentissage à distance), et dont la forme d'aide est dite « *tutorat* ».
- Le cadre classique de l'« *explication sur des aspects linguistiques, correction* » est celui de « *l'enseignement* » ;
- Et finalement le compagnonnage qui n'est que le « *partage* » de l'apprentissage entre l'apprenant et l'enseignant. L'apprenant apprend par imitation dans ce cas (répéter les tâches, compléter en utilisant la même méthode de l'enseignant, refaire un exercice similaire, etc.).

5.1.2. Formes d'aides matérielles (pédagogiques et numériques)

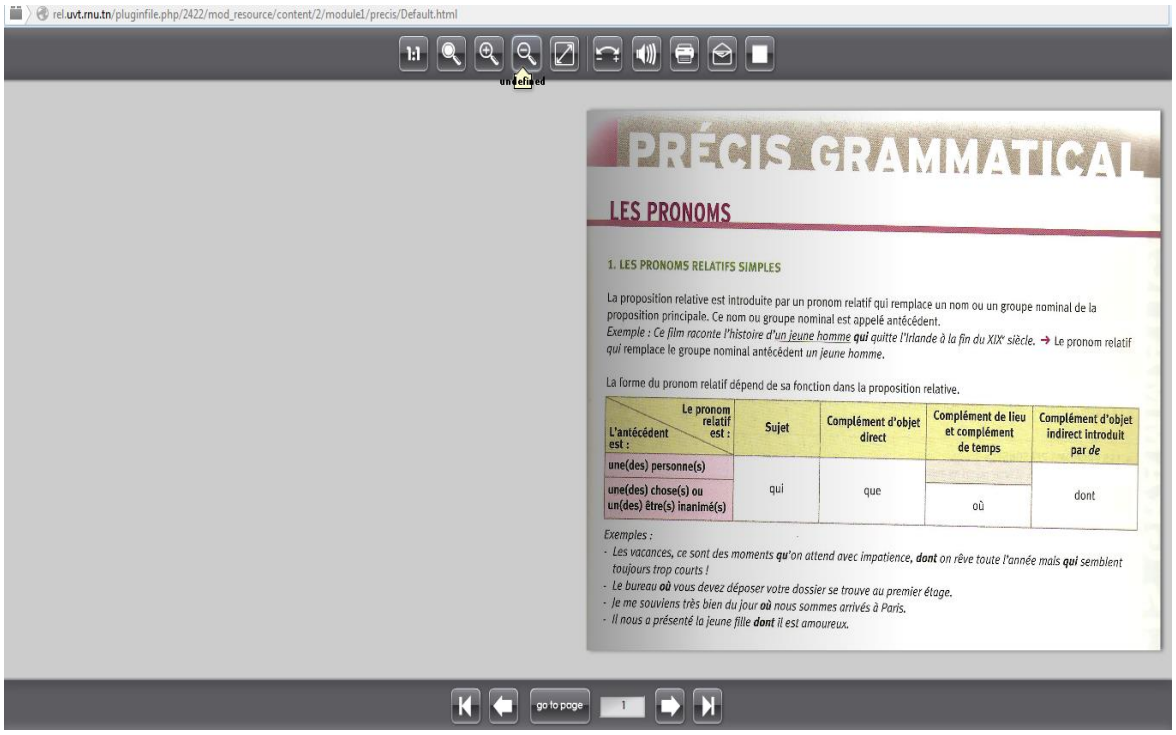
5.1.2.1. Aides matérielles : les fiches pédagogiques dédiées à l'apprenant : exemple du « Précis Grammatical »

Nous trouvons dans une fenêtre dans la page d'accueil du cours, une rubrique permettant aux apprenants de consulter les nouvelles du site (dates des examens, exercices à travailler, fichiers à remplir, etc.). A la fin de la page, il y a quatre fiches d'aide à l'apprentissage pour les quatre activités langagières, en format PDF intitulées : « *Comment améliorer sa compréhension orale ?* », « *Comment améliorer son expression orale ?* », « *Comment améliorer sa compréhension écrite ?* » et « *Comment améliorer son expression écrite ?* » comprenant une explication détaillée de chaque activité langagière à améliorer.

L'apprenant de FOU est convié à lire et à comprendre le contenu de ces documents-guides d'apprentissage, dont l'objectif est de vérifier s'il maîtrise ou non les savoirs et les savoir-faire rattachés aux tâches du niveau B1+ du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Toute activité langagière se synchronise avec une (ou quelques) tâche(s) qui se réalise(nt) à partir d'un document-support sonore, écrit, iconique, image ou vidéo. Les exercices à accomplir peuvent se concevoir ou bien en mode en ligne (exercices à trous, quiz, questionnaire, etc), ou bien en mode présentiel (répondre par une phrase, remplir un tableau, rédiger, reformuler, résumer, etc.) Nous trouvons des liens à consulter pour l'entraînement et pour la préparation à l'évaluation. Ces liens servent à « *permettre à l'apprenant désireux de découvrir de nouvelles ressources, d'ouvrir de nouvelles perspectives* »[34].

En effet, les leçons contiennent quelques rubriques qui organisent les formes d'aide à l'apprentissage. Par exemple, il y a les « *Fiches descriptives de chaque unité* » explicatives des modules proposés, des scénarii d'auto-apprentissage et du modèle pédagogique retenu. Il existe encore, les ressources numériques d'aide au développement des compétences langagières et communicatives, et que l'apprenant trouvera au sein des trois unités du cours et qui sont en rapport avec le développement de ses compétences et de ses aptitudes en français.

[34] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Fiche descriptive du '*Cours de français en ligne à l'usage des filières Scientifiques et technologiques : Recommandations aux enseignants'*, à consulter en ligne sur :http://pref-sup.uvt.rnu.tn/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=186



rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2422/mod_resource/content/2/module1/precis/Default.html

PRÉCIS GRAMMATICAL

LES PRONOMS

1. LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

La proposition relative est introduite par un pronom relatif qui remplace un nom ou un groupe nominal de la proposition principale. Ce nom ou groupe nominal est appelé antécédent.
Exemple : Ce film raconte l'histoire d'un jeune homme ***qui*** *quitte l'Irlande à la fin du XIXe siècle.* → Le pronom relatif *qui* remplace le groupe nominal antécédent *un jeune homme.*

La forme du pronom relatif dépend de sa fonction dans la proposition relative.

L'antécédent est : / Le pronom relatif est :	Sujet	Complément d'objet direct	Complément de lieu et complément de temps	Complément d'objet indirect introduit par *de*
une(des) personne(s)	qui	que	où	dont
une(des) chose(s) ou un(des) être(s) inanimé(s)				

Exemples :
- *Les vacances, ce sont des moments* ***qu'****on attend avec impatience,* ***dont*** *on rêve toute l'année mais* ***qui*** *semblent toujours trop courts !*
- *Le bureau* ***où*** *vous devez déposer votre dossier se trouve au premier étage.*
- *Je me souviens très bien du jour* ***où*** *nous sommes arrivés à Paris.*
- *Il nous a présenté la jeune fille* ***dont*** *il est amoureux.*

go to page 1

Image imprimée 16 : Première page du précis grammatical [35].

Il s'agit d'un document scanné de vingt-quatre pages contenant un cours précis de syntaxe et illustré d'exemples (les pronoms, les indéfinis, les adverbes en -ment, la comparaison, le verbe et les temps verbaux, l'expression de la durée, l'expression de l'hypothèse, la voix passive, le discours rapporté, les types de phrase et les relations logiques)[36].

5.1.2.2. Les fiches pédagogiques dédiées à l'apprenant : exemple de la fiche « *Conjugaison* »

Nous avons la ressource numérique « *Conjugaison* » qui comporte les règles de conjugaison des verbes réguliers et irréguliers. Mais, il parait que le lien URL de consultation est mort et ne fonctionne plus : http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2423/mod_resource/content/1/module1/conjugaison /Default.html.

Il est nécessaire que le service de maintenance de l'U.V.T. intervienne pour le mettre à jour. Les concepteurs du cours auraient dû imprimer ce document et le mettre

[35] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Document à consulter sur le site officiel de l'Université Virtuelle de Tunis sur l'URL : http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2422/mod_resource/content/2/module1/precis/Default.html
[36] Ibidem.

en version PDF au lieu de proposer un lien sur internet aux apprenants du FOU. Notre proposition est une solution technique et pédagogique que les concepteurs et les techniciens de l'U.V.T. doivent appliquer pour ne plus perdre les documents ressources.

5.2. Les recommandations des concepteurs aux tuteurs du cours

Nous avons imprimé la première page de fiche de recommandations aux enseignants tuteurs du cours qu'ils vont enseigner et qui contient les deux premiers paragraphes descriptifs du cadre général justifiant le contexte et les théories pédagogiques de la conception du cours (Le document intégral est dans la dernière annexe de thèse).

rel.uvt.rnu.tn/mod/page/view.php?id=1661&inpopup=1

Cours de français en ligne à l'usage des filières Scientifiques et technologiques

Recommandations aux enseignants

Cet enseignement a été conçu à partir des objectifs de niveau retenus par le Cadre Européen de Référence et vise par conséquent une mise à niveau reconnue au niveau européen. D'une manière spécifique, l'apprenant est amené à progresser du niveau A2 au niveau B2 au terme de la formation. Les tâches proposées tout au long de la formation concernent tout autant la formation linguistique que les savoir-faire de nature à faciliter l'acquisition et entrainer à l'usage de la langue dans le sens de l'autonomie.

Toutefois, et dans la mesure où il fallait tenir compte des spécificités de l'étudiant tunisien autant que de la particularité des filières visées, des adaptations ont été portées. Cela concerne par exemple de larges reprises de connaissances supposées acquises par l'étudiant à ce niveau, mais nécessitant une consolidation à travers une mise en perspective plus appropriée. Les apprenants trouveront des exercices avec des variantes thématiques ou de reformulation dont l'application peut être différente d'un étudiant à un autre. A ce titre, des ressources supplémentaires sont proposées à travers des sites consultables et enrichissant la pratique de la langue.

Image imprimée 17: Deux premiers paragraphes des recommandations aux enseignants-tuteurs du cours de FOU[37].

[37] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Site officiel de l'U.V.T. : http://rel.uvt.rnu.tn/mod/page/view.php?id=1632&inpopup=1

Dans la fiche de *recommandations aux enseignants-tuteurs*, les concepteurs ont défini le C.E.C.R. comme étant un outil pédagogique source d'inspiration de leur modèle de tutorat-apprentissage sans s'intéresser à la question de l'évaluation. Le niveau de compétence à développer est le B1+ inscrit dans un cadre d'apprentissage autodirigé favorisant à la fois l'autonomie de l'apprentissage et le guidage du tuteur-conseiller. Les scénarii pédagogiques sont conçus selon le principe de tâche langagière de façon que l'apprenant tunisien doive effectuer des tâches d'apprentissage chaque fois qu'il souhaite développer une compétence spécifique. Par ailleurs, les enseignants-tuteurs peuvent suivre deux modèles de progression dans l'enseignement du cours : ou bien commencer l'unité didactique par la tâche présentielle et travailler par la suite les tâches en mode à distance, ou bien l'inverse. Ce métalangage mêlant le présentiel avec l'à distance se justifie par l'impossibilité d'effectuer quelques tâches de stratégies de génération en mode à distance (productions orale et écrite). Les concepteurs ont signalé en fait, l'importance du suivi individuel de la progression de chaque apprenant. Cette remarque fait allusion à l'évaluation formative qui aurait lieu au cours de l'apprentissage (stratégies de répétition en ligne) dont les tâches conçues, ont comme but d'aider le tuteur à vérifier si l'apprenant a vraiment atteint son objectif langagier.

En mode présentiel ou en mode en ligne, le tuteur-conseiller commence son unité didactique par une activité de compréhension (orale ou écrite) avant de passer ensuite, aux activités de production (ou de génération). Selon ce schéma de progression pédagogique, les tâches d'évaluation sommative seront donc inspirées de cette même logique. Quant aux documents authentiques choisis pour l'évaluation, ils seront en rapport avec la formation scientifique et technique des apprenants. A chaque phase de la leçon (et de l'évaluation), le document authentique sera le support de l'étudiant. Il l'aidera à concevoir la logique de la tâche de compréhension (globale ou détaillée), de production (écrite ou orale) et de repérage (de construction des règles grammaticales).

En conclusion, ce qui parait le plus important pour nous dans l'analyse de cette fiche de recommandations aux tuteurs est d'imiter cette logique de conception des contenus des unités didactiques du cours de FOU dans la conception du modèle d'évaluation sommative de chaque trimestre.

5.3. Les fiches descriptives pédagogiques

Trois fiches descriptives des scénarii pédagogiques des trois trimestres sont mises en ligne en version PDF à télécharger, afin de définir et de justifier les choix des modèles d'apprentissage-évaluation que préfèrent les enseignant-concepteurs et le coordinateur du projet.

5.3.1. Fiches descriptives des trois trimestres

Les concepteurs du cours ont préparé cinq rubriques décrivant les scénarii pédagogiques du module pour les trois trimestres, à savoir, « *objectifs d'apprentissage* », « *méthodologie* », « organisation du module, « *contenus communicatifs* » et « *contenus linguistiques* ».

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Virtuelle de Tunis

Fiche descriptive du cours :

Français Scientifique et Technique :

Trimestre 1

Attention !

Ce produit pédagogique numérisé est la propriété exclusive de l'UVT. Il est strictement interdit de la reproduire à des fins commerciales. Seul le téléchargement ou impression pour un usage personnel (1 copie par utilisateur) est permis.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Virtuelle de Tunis

Fiche descriptive du cours :

Français Scientifique et Technique :

Trimestre 2

Attention !

Ce produit pédagogique numérisé est la propriété exclusive de l'UVT. Il est strictement interdit de la reproduire à des fins commerciales. Seul le téléchargement ou impression pour un usage personnel (1 copie par utilisateur) est permis.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Virtuelle de Tunis

Fiche descriptive du cours :

Français Scientifique et Technique :

Trimestre 3

Attention !

Ce produit pédagogique numérisé est la propriété exclusive de l'UVT. Il est strictement interdit de la reproduire à des fins commerciales. Seul le téléchargement ou impression pour un usage personnel (1 copie par utilisateur) est permis.

Images imprimées 18, 19 et 20 : Premières pages des trois fiches descriptives des trois trimestres du cours de FOU en ligne[38].

[38] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/course/resources.php?id=118

Les objectifs d'apprentissage du cours de FOU sont l'obtention des étudiants de première année à la sortie de L.1 du niveau B1+ du Cadre Européen. En revanche, ces objectifs de l'activité d'*Amorce* font rafraîchir les acquis antérieurs des étudiants du niveau A2+. En effet, les situations d'apprentissage conçues sont contextualisées avec les besoins académiques et professionnels futurs, de sorte que les situations communicationnelles de l'évaluation sommative doivent appartenir à ces deux contextes. L'apprenant est « *directement mis en situation d'écouter et de lire pour comprendre, puis de s'exprimer à l'oral (en présentiel) pour débattre et pour rédiger des notes* ».

Les pédagogues-concepteurs ont évoqué dans les trois fiches descriptives que chaque programme d'apprentissage trimestriel comprend dix unités d'apprentissage, alors que ce n'est pas exact car nous avons uniquement, sept unités pour le premier et le troisième trimestre et neuf pour le second. D'ailleurs, les concepteurs ont énuméré les sites et les ressources numériques authentiques de type scientifique et technique desquels ils ont trié les documents supports d'apprentissage. Ces sites officiels sont le Canal Educatif, le Canal Académique, quelques magazines, manuels et revues à caractère scientifique et technique et des liens sur internet comprenant des textes scientifiques et techniques, etc. Ces mêmes ressources seront les ressources pédagogiques desquelles nous allons choisir les documents authentiques de notre modèle d'évaluation conçu dans la dernière partie.

5.3.2. Les fiches d'aide à l'apprentissage des quatre compétences langagières

Dans la rubrique « Ressources » de notre dispositif figure quatre fichiers en version PDF à télécharger et qui comprennent des outils d'aide à l'apprentissage pour l'apprenant futur ingénieur. Ces fichiers permettent à l'étudiant de trouver la méthodologie et les stratégies d'apprentissage pour le développement des quatre compétences langagières.

5.3.2.1. Fiche d'aide à l'apprentissage de compréhension orale

La fiche descriptive de compréhension orale est sous composée de trois sections. La première section a comme but d'aider l'étudiant du FOU à fixer ses objectifs universitaires. Un test d'autoévaluation de dix questions est proposé pour que l'étudiant puisse classifier ses objectifs du plus important au moins important. Ces objectifs sont :

- Ecouter un cours de sa spécialité et prendre des notes ;
- Comprendre les interventions des autres étudiants en classe ;
- Comprendre le prof. de littérature en classe ;
- Comprendre la radio ;
- Comprendre des émissions de télévision enregistrées ;

- Comprendre des vidéos ;
- Comprendre des films ;
- Comprendre et participer à une conversation ;
- Comprendre et reconnaître les différents accents francophones ;
- Comprendre différents registres (scientifique, universitaire, familial, etc).

Ce que nous trouvons illogique est le contenu de la troisième grille d'autoévaluation (troisième objectif) : « *Comprendre le prof. de littérature en classe !* ». Alors, de quel professeur de littérature parlent les concepteurs ? N'est-il pas plus logique de remplacer le mot *littérature* par le groupe nominal « *sciences et technologies* » ?

Cette fiche est une fiche annuelle comprenant des grilles d'autoévaluation des trois programmes d'apprentissage. Or, il aurait fallu concevoir trois grilles trimestrielles contextualisées avec les objectifs universitaires de chaque trimestre. La conception de ces grilles dans la dernière partie, nous conduira à nous appuyer sur les objectifs généraux et universitaires des fiches descriptives des unités didactiques.

Les concepteurs signalent quelques difficultés d'apprentissage que peut affronter l'apprenant en mode en ligne ou bien en mode présentiel. Ces difficultés peuvent se rapporter à la discrimination, à la segmentation des mots, au vocabulaire, à la mémoire courte de l'étudiant, la compensation des informations, à la grammaire, aux références, à la cohésion textuelle ou à la mémoire longue.

Ce test de détection des difficultés d'apprentissage prépare l'apprenant à la seconde section du document intitulée « *Comment travailler la compréhension orale ?* » et qui contient la méthodologie d'écoute-compréhension des documents sonores.

A la dernière section, les concepteurs proposent des questions aidant l'apprenant à comprendre la logique textuelle : « *Quelle logique admet l'auteur ?* » ; « *Quelle est l'idée principale ?* » ; « *Quel est le plan ?* » ; etc. En répondant à ces questions, l'apprenant peut produire un résumé ou une synthèse du document écouté.

Lors de la phase de conception de l'évaluation, nous allons suivre cette même logique tripolaire de la fiche d'aide à l'apprentissage :

- Des questions de contextualisation (situation communicative) ;
- Des questions sur le vocabulaire scientifique et technique ;
- Et des questions sur la logique textuelle (plan, méthodologie, informations recueillies, etc) préparant l'apprenant à produire un texte (résumé, compte rendu, synthèse, etc).

5.3.2.2. Fiche d'aide à l'apprentissage de la production écrite

L'objectif universitaire général du cours de FOU en production écrite est défini dans la fiche intitulée « *Apprendre à rédiger des textes et des documents de façon à faciliter la lecture et la prise d'information en adaptant sept conseils de rédaction* ». Ces conseils de rédaction ne sont que les objectifs transversaux et les savoirs et savoir-faire à développer. Ces objectifs transversaux se résument en :

- l'amélioration de la lisibilité rédactionnelle,
- la brièveté et la concision des énoncés,
- l'écriture avec simplicité et clarté,
- le privilège des tournures actives et affirmatives des phrases,
- l'emploi limité des subordonnées,
- la construction des prépositions correctes et l'usage des tournures non-lourdes.

Nous remarquons alors, que cette fiche ne contient pas des grilles d'autoévaluation de production écrite, contrairement à la fiche d'aide à l'apprentissage de compréhension orale. Nous pouvons donc, inclure les sept conseils de rédaction dans les grilles d'évaluation sommative (grilles de l'évaluateur) et recourir aux standards d'autoévaluation d'expression écrite du C.E.C.R. et aux fiches descriptives des leçons de notre dispositif afin de définir les grilles d'autoévaluation trimestrielle.

5.3.2.3. Fiche d'aide à l'apprentissage de compréhension écrite

La compréhension écrite est une activité langagière qui se développe au cours de trois phases comme le disent les concepteurs du cours dans la troisième fiche d'aide à l'apprentissage. Ces phases sont la mise en situation du texte lu, la compréhension de son vocabulaire et la déduction de sa structure.

La situation communicative d'un texte se définit dès que l'apprenant dégage tous les éléments intratextuels comme les modalisateurs, les acteurs et les éléments paratextuels tels que le contexte d'écriture, les notes de bas de page, l'écrivain, etc. La démarche de compréhension proposée qu'ont mentionnée les pédagogues-concepteurs met en amont la réponse de l'étudiant à des questions para- et intra- textuels comme « *Qui est l'auteur ?* », « *Quel est le type ?* », « *Quels indicateurs spatiotemporels ?* », « *Quel plan suivi ?* » et « *Quel vocabulaire ou lexique spécialisé scientifique et technique ?* ».

5.3.2.4. Fiche d'aide à l'apprentissage de production orale

Pour ce qui est de la quatrième fiche, elle aide l'apprenant à développer la compétence de production orale. Cette fiche comprend sept rubriques explicitant à l'apprenant les objectifs universitaires du niveau B1+ à atteindre. Pour s'exprimer correctement et aisément à l'oral, l'apprenant est convié à définir son contexte de communication (Avec qui il parle ? ; A propos de quoi ? ; Quelle est la durée de la conversation ? ; etc.), à distinguer les différentes situations de production orale (prise de parole, improvisation, débat, réponse à une question, etc), à gérer son gestuel et son langage mimique, à maîtriser les outils de l'expression-orale, à s'entrainer à l'oral, à comprendre le sens et la raison de communiquer à l'oral et à s'autoévaluer en fixant ses objectifs universitaires.

Pour s'autoévaluer, des grilles d'autoévaluation sont établies dans la fiche et sont en rapport avec les situations d'expression (discours et prise de parole en continu) et de communication (verbale et non verbale).

En expression, les grilles comprennent des questions sur la prédisposition de l'étudiant à articuler des phonèmes, à élever son débit et à utiliser une langue soignée, à avoir une capacité à se détacher de ses notes ; sur son aptitude à se limiter au sujet de discussion et sur sa gestion du temps. De sorte qu'en communication orale, les grilles portent sur l'aptitude de l'évalué à annoncer ses intentions (hypothèse, plan,…), à regarder son examinateur, à parler avec conviction, à utiliser ses propres procédés, à répondre après avoir compris la question et à conclure et à faire en sorte que l'examinateur comprenne que c'est terminé.

5.4. Les formes d'aide à l'apprentissage existant dans le dispositif et accompagnants l'apprenant du cours de FOU au cours de l'évaluation formative

Deux acteurs principaux sont co-présents pendant toutes les phases d'apprentissage qui sont le tuteur et l'apprenant. Nous allons mettre en place les rôles du tuteur et des étudiants dans chaque phase d'apprentissage en ligne. Il existe en fait, plusieurs contraintes qui limitent la réalisation efficiente de la plupart des tâches soit en ligne (problèmes techniques au niveau du microphone, écho, exercices de compréhension orale ou d'expression écrite, etc.), soit en présentiel (insertion au groupe, proximité du lieu de résidence par rapport à la classe, contraintes temporelles :

deux heures sont-elles suffisantes pour que tous les apprenants réalisent correctement leurs tâches ?, etc.).[39]

L'évaluation est définie comme l'une des composantes des missions du conseiller lors de l'accompagnement des apprentissages.

> « *L'accompagnement prend les formes suivantes : corrections, remédiations, confrontations avec les pairs, suivi, évaluations formatives dans le cadre de la réalisation des tâches du scénario et guidage dans l'apprendre à apprendre*. », Gettliffe ((N.), 2013, p.46)

La réponse du tuteur aux questions des apprenants posées sur le forum du module en cours est une première forme d'aide possible (discussions entre tuteur et apprenants de FOU sur la réalisation et le déroulement des tâches de chaque séance). Comme le disent Belan et Narcy-Combes, (2013, p.92) « *Aller sur un forum pour discuter d'un problème de langue ou de méthodologie n'est pas perçu comme nécessaire ni même utile s'il ne s'agit pas d'un passage obligé pour réaliser la tâche.* »

La deuxième forme d'aide est possible par le recours aux Feed-back, nous notons qu'il existe deux situations différentes. Dans la première le tuteur-conseiller corrige ou éclaircie une information en la niant ou en l'affirmant, et dans la deuxième il est convié à donner une réponse ou une explication. Ces deux situations sont deux actes de régulations proactives possibles au cours de l'apprentissage. Le recours au feed-back permet à l'apprenant de vérifier ou d'élaborer son information. Kammoun en distingue deux modèles : les feed-back de vérification et les feed-back d'élaboration. Nous citons :

> « *Feed-back de vérification : indiquer à l'étudiant si son action ou sa réponse est vraie ou fausse.*
>
> *Feed-back d'élaboration : donner une information élaborée, adaptée, utile à l'étudiant. Un simple encouragement, des explications complémentaires permettant à l'étudiant d'améliorer sa réponse,* », (Kammoun, (F.), 2007, p.4).

6. Feuille de route et rappel de la problématique

Nous nous demandons sur quel état des lieux se sont appuyés les concepteurs du cours pour scénariser les tâches langagières ? Et quel est le travail de terrain qui justifie les

[39] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, 2010, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Fiche descriptive du '*Cours de français en ligne à l'usage des filières Scientifiques et technologiques : Recommandations aux enseignants'*, à consulter en ligne sur/ http://pref-sup.uvt.rnu.tn/mod/resource/view.php?inpopup=trueid=186

besoins universitaires d'apprentissage (première phase de la démarche FOU) ? L'état des lieux de 2004 (Miled, (M.) et al., 2004) ne suffit pas pour aboutir à des résultats précis, contextualisés et surtout actuels ! Les préambules du *Référentiel de compétences en langue L1, L2 et L3* (Miled (M.) et al., 2008, p.3) et du *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* (Kammoun, (F.), 2010, p.3) s'appuient sur ce même état des lieux ce qui est illogique car les deux référentiels sont conçus pour deux publics différents et deux types de formation différente. En fait, cet état des lieux date de 2004, de façon qu'il ait été réalisé depuis plus d'une décennie ! Ne faut-il pas penser à accomplir de nouvelles études et statiques sur notre public cible ?

En outre, l'analyse des besoins des apprenants de français scientifique et technique aux écoles des études préparatoires, aux instituts supérieurs des études technologiques et aux facultés des sciences est inhérente à la conception des tâches langagières, ainsi qu'à la fixation des objectifs universitaires des étudiants tant à l'écrit qu'à l'oral. Les phases didactiques de collecte et d'analyse des données sont importantes pour choisir et trier les documents authentiques appropriés. Deux facteurs sont fondamentaux dans la conception. Ce sont le domaine de spécialité (sciences et techniques) et le niveau de compétences à atteindre (B1+ du C.E.C.R.

Au cours de la phase de l'élaboration didactique (dernière phase de la démarche FOU), les concepteurs de notre corpus se sont mis d'accord sur le nombre des séances (vingt-quatre), la durée de chaque séance (deux heures), la logique de progression des scénarii d'apprentissage (de la compréhension à la production) et le modèle d'apprentissage (hybride alternant le présentiel avec l'à distance).

La finalité de notre thèse est d'aboutir à un modèle d'évaluation des apprentissages pour le cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique. Nous rappelons que ce dispositif d'apprentissage a été conçu en 2010 et que sa scénarisation pédagogique est inspirée des principes du PREFSUP, du CRAPEL, du RCFST et des FOAD.

Les résultats de l'état des lieux réalisés à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. (dont le contenu est présenté au cours du chapitre) viennent pour nous aider à vérifier quelques hypothèses et à trouver l'évaluation appropriée aux fondements pédagogiques sur lesquels le dispositif de FOU a été mis en place. Ce dispositif d'apprentissage même s'il est mis en ligne sur la plateforme Moodle 2.4, n'est pas encore validé car les concepteurs n'ont pas conçu les scénarii pédagogiques possibles à l'évaluation, ni précisé dans les fiches descriptives du

cours, le modèle d'évaluation à admettre. Administrativement parlant, et à partir de la loi interne de l'U.V.T., tout cours conçu en mode en ligne ne doit être validé et mis en ligne que lorsque son (ses) concepteur(s) répond(-ent) à toutes les exigences du cahier des charges préparé avant la conception et la mise en place numérique du dispositif pédagogique.

Donc, la conception pédagogique et numérique de l'évaluation va nous amener à valider des hypothèses de travail qui inscrivent notre recherche dans le cadre d'une tentative de validation du cours en ligne conçu pour les apprenants tunisiens afin qu'ils puissent poursuivre un programme d'apprentissage et être évalués en mode hybride et d'une conception de la deuxième partie du cours de FOU qui est l'évaluation, puisque l'apprentissage se décompose par définition en deux phases indissociables : la phase d'Apprendre et la phase d'(Auto-)Evaluer les acquis.

Plusieurs problématiques (ou sous-problématiques) devront être vérifiées afin d'aboutir à notre objectif.

Si le RCFST, dans lequel est défini le profil de l'apprenant en niveau L.1 des études préparatoires et le modèle d'évaluation des apprentissages à recommander aux enseignants de français, est inspiré de la méthodologie FOU et du C.E.C.R., nous nous demandons, où sont les résultats de la phase de l'analyse des besoins langagiers et de la collecte de documents authentiques ? Les concepteurs du cours et du RCFST se sont appuyés sur un document élaboré depuis 2004 ((Miled, (M.) et al., 2004, p.23) et (Kammoun, (F.), 2010, p.5) dont les résultats valident un niveau A2+ du C.E.C.R. pour tous les apprenants tunisiens, anciens bacheliers, toutes disciplines confondues. D'une autre manière, ces résultats ne concernent pas uniquement les étudiants de L.1 des filières scientifiques et techniques. Nous avons proposé une simulation de l'épreuve de TCF B1 (Test de Connaissance de Français) aux apprenants dont les résultats nous amènent à confirmer ou à infirmer si les objectifs d'apprentissage définis dans le cours correspondent vraiment au niveau d'entrée de ces étudiants.

La conception du cours est une conception numérique en mode en ligne, voire même en mode hybride. L'étudiant de L.1 est en fait, un ancien élève de l'enseignement secondaire et n'est pas habitué à prendre des cours à distance. Le problème qui se pose est le suivant : quelles préparations doivent se faire dès les années de l'enseignement secondaire (formations, modules, etc) pour que l'apprenant s'habitue à exploiter les TICE en première année des études préparatoires en Tunisie et à passer des évaluations en ligne ?

Des questionnaires en ce sens, ont été administrés aux enseignants, aux apprenants et aux responsables pédagogiques de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.

De plus, le RCFST propose des évaluations de type DELF B1. La conceptrice n'a pas mentionné si ces évaluations seront ou bien des épreuves certifiantes qui seront corrigées par des experts d'évaluations et de corrections du C.I.E.P. ou bien de simples simulations d'épreuves non certifiantes inspirées du DELF dans le but de préparer l'apprenant à la certification linguistique à la fin de sa cinquième année par exemple. Afin d'avoir une idée sur les échos de telle expérience, voir de tel modèle d'évaluation, nous avons passé une épreuve DELF B1 Tout Public à la fin du premier trimestre de l'année universitaire 2014-2015 à 4 apprenants inscrits en première année du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S.

L'étude de terrain va indiquer si les apprenants, enseignants et administratifs sont pour ou contre la passation de ce modèle d'épreuve.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages du cours, le seul modèle d'évaluation conçu dans le cours de FOU est celui de l'autoévaluation. Dans les quatre fiches d'aide à l'apprentissage, quatre rubriques d'autoévaluation des compétences langagières comprenant des questions d'autoévaluation dont les rubriques des réponses possibles sont : Pas bien du tout / Assez bien / Bien / Très bien. Elles guident l'apprenant à cibler les objectifs universitaires du niveau A2+ qu'il doit améliorer (voir annexe 4). Quatre groupes d'étudiants de l'I.P.E.I.S. et trois groupes de la F.S.S. ont réalisé cette évaluation. Les statistiques des réponses des étudiants à cette simulation permettent de définir les objectifs universitaires de *la plupart* des étudiants. Ces statistiques sont importantes pour dire si le niveau A2+ du C.E.C.R. est vraiment le niveau d'entrée en première année.

Dans la démarche FOU, la conception des cours et des évaluations dans l'étape de l'élaboration didactique est en rapport direct avec l'avant dernière phase pédagogique de cette démarche, celle de l'analyse des données. En analysant les données ou les documents didactiques supports de conception des tâches du cours et après avoir réalisé des enquêtes avec quelques étudiants et enseignants des modules scientifiques et techniques sur les vocabulaires spécialisés des unités enseignées au cours des trois trimestres, nous avons déduit que les documents authentiques choisis dans le cours ne sont pas en adéquation avec les programmes d'apprentissages des modules d'Algèbre, d'Analyse, de Chimie, de Physique et d'Informatique. Les documents authentiques des évaluations seront donc, choisis des supports des futurs professionnels en rapport avec les thèmes d'enseignement scientifique et technique et inspirés des programmes officiels.

Conclusion

La problématique fondamentale autour de laquelle s'articule notre sujet de recherche est bien évidemment, l'évaluation des apprentissages. Le prochain chapitre est une mise au point sur la question de l'évaluation. La finalité de notre recherche est la conception d'un modèle d'évaluation qui répond aux exigences de l'apprentissage / tutorat / évaluation hybride et de l'apprentissage / évaluation du FOU ; et qui s'inspire des scénarii pédagogiques conçus du cours de FOU. Les résultats des enquêtes réalisées à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S., et qui feront l'objet du cinquième chapitre, viennent pour appuyer notre travail (vérifier si l'équipement pédagogique est dispensé, prendre connaissance des vœux des enseignants et des étudiants, prouver que le niveau d'entrée en français est le B1 comme le dit la conceptrice du RCFST, collecter les documents authentiques qui comprennent le lexique et les vocabulaires scientifiques et techniques contextualisés, etc).

QUATRIEME CHAPITRE

Evaluation des apprentissages :

Réflexions sur les approches théoriques et les résultats de l'étude de terrain effectuée à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.

« *L'évaluation n'est plus seulement au service de l'action, l'évaluation détermine l'action. L'évaluation est un processus de formation (Dominicé, 1979). En somme, évaluer, c'est toujours aussi former* », (Vial, (M.), 2009, p.150).

Introduction

La mise en exergue de l'écart existant entre le « *construct* » - ce qui doit être évalué selon les fondateurs du Cadre Européen - et l'information recueillie lors des séances d'apprentissage, est discutable en quand on aborde la problématique de l'évaluation des apprentissages.

Plusieurs pédagogues et didacticiens ont voulu mettre fin aux conflits et aux problèmes submergeant de cette question. Les spécialistes ne se sont pas mis d'accord entre eux en définissant la notion de l'évaluation, qui n'a vu le jour dans le domaine de l'apprentissage que récemment. Le concept de l'évaluation vient étymologiquement, de l'ancien français du verbe « *avaluer* », ayant le sens de valoriser ou de donner la valeur ou le prix de quelque chose. Cela explique que le mot a été employé dans un contexte commercial ou de marchandise. En langue anglaise, le mot « *assess* » (1934) relève du contexte juridique. C'est juger « *la valeur de quelqu'un ou d'une idée* ». Ce n'est que vers le début du XXe siècle, que la notion a eu un impact dans de nouveaux domaines de recherches se rapportant aux sciences humaines et sociales et aux sciences de l'éducation comme la psychologie, la philosophie, la pédagogie et la didactique[40].

[40] Document accessible sur le site des éditions DIDIER. URL consulté le 04/01/2014 sur le site http://didierfle.com/files/media_file_14478.pdf

1. L'évaluation des apprentissages et la référentialisation : C.E.C.R. et R.C.F.S.T.

L'impact de la question de l'Evaluation est remarqué dès l'intitulé : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. L'intégralité du chapitre neuf, ainsi qu'une partie importante des annexes exposent les modalités, les types et les principes d'évaluation possibles, des compétences communicatives d'apprentissage.

1.1. Qu'est ce qu'évaluer et comment ?

Selon les auteurs du C.E.C.R., l'évaluation se caractérise à la fois, par la validité, la fiabilité et la faisabilité. Une évaluation n'est valide que lorsque la tâche évaluée est appropriée au contexte d'apprentissage et aux informations recueillies, au cours de cet apprentissage. Elle est fiable, dans la mesure où elle répond à des questions comme : « *Selon quel(s) critère(s) s'est (se sont) hiérarchisé(s) le(s) niveau(x) des apprenant(s) ?* » ; « *Comment est-elle interprétée la performance de ces apprenants ?* » et « *Qu'est-ce qui doit être, vraiment, évalué dans l'apprentissage ?* ».

Il est insuffisant que l'évaluation des apprentissages soit, seulement, valide et fiable. Le C.E.C.R. « *vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation* ». Le plus important, dans toute phase d'évaluation est que l'examinateur manipule correctement les outils d'évaluation des performances des apprenants, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, pp.135-136).

1.2. Typologie des « évaluations »

Les élaborateurs du Cadre Européen proposent une typologie de treize paires de modèles d'évaluation. Chaque paire présente deux évaluations opposées au niveau de la pratique. Le tableau que nous présentons, ci-après, illustre ces vingt-six modèles théoriques d'évaluation possibles en situation d'apprentissage des langues.

Tableau 7: Ensemble des différents types d'évaluation que distingue le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ((C.E.C.R., 2000, p.p. 139-144) et (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.p.105-107)).

Types d'évaluation
Evaluation du savoir / Evaluation de la capacité
Evaluation normative / Evaluation critériée
Maîtrise / Continuum ou suivi
Evaluation continue / Evaluation ponctuelle
Evaluation formative / Evaluation sommative
Evaluation directe / Evaluation indirecte
Evaluation directe / Evaluation indirecte
Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances
Evaluation subjective / Evaluation objective
Evaluation sur échelle / Evaluation sur une liste de contrôle
Jugement fondé sur l'impression / Jugement guidé
Evaluation holistique ou globale / Evaluation analytique
Evaluation par série / Evaluation par catégorie
Evaluation mutuelle / Auto-évaluation

Pour bien expliquer les vingt-six types d'évaluation, nous allons définir brièvement, chaque paire de types d'évaluation des apprentissages à partir d'un rapport d'opposition.

- L'évaluation du <u>savoir</u> permet à l'examinateur d'évaluer régulièrement, les objectifs spécifiques (fixés dans un manuel ou référentiel) réalisés pendant un mois ou une semaine. Quant à l'évaluation de <u>la capacité</u>, elle exige une mise en œuvre de la compétence développée ou de la performance de l'apprenant.
- Une évaluation <u>normative</u> est une évaluation classifiante ou hiérarchisante des apprenants « *les uns par rapport aux autres* » sans la considération de la capacité personnelle de chaque apprenant. Contrairement à l'évaluation <u>critériée</u> qui évalue

le continuum des capacités des apprenants dans des domaines précis en mentionnant le niveau de compétence en chaque domaine.

- Si l'évaluateur cherche à décrire si les apprenants sont aptes / non-aptes ou capables / non-capables, il va recourir à une évaluation de type maîtrise (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), *2010*). Tandis que s'il cherche à classer leur capacité d'apprentissage « *en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité.*», il va utiliser l'évaluation continuum (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.139-144).
- La quatrième paire de type d'évaluation porte sur la continue et la ponctuelle. La première peut se décrire comme une évaluation effectuée par l'examinateur et l'apprenant, et ce par l'attribution d'une note aux performances manifestées pendant la période d'apprentissage, par l'attribution d'une note. La deuxième est une évaluation qui aura lieu à la fin d'un cours ou au début du cours qui le suit, par l'attribution d'une note ou par la prise de décisions.
- Les évaluations formative et sommative feront l'objet de notre travail de recherche dans les deuxième et sixième chapitres. Une évaluation formative peut être présentée comme étant « *un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles.* ». Il est possible que l'examinateur complète ce processus par le recours à des entretiens ou à des interrogations. Par extension, l'évaluation sommative se fait en complémentarité avec l'évaluation de type sommatif puisqu'elle est une évaluation normative et ponctuelle, qui ne renvoie pas toujours, à une évaluation de la compétence, mais à une évaluation du savoir et qui se réalise à la fin d'un programme d'apprentissage.
- Les concepteurs du Cadre définissent d'une part, l'évaluation directe qui est l'évaluation de l'écrit (compréhension et production) par un test, et d'autre part, l'évaluation indirecte qui se limite à proposer une évaluation des activités langagières orales et qui s'accomplit par l'observation de ce que réalise l'apprenant (exemple : l'entretien).
- Il est parfois difficile à l'évaluateur de tester toutes les compétences de l'apprenant. C'est pourquoi, l'apprenant est obligé de produire des échantillons de ses performances. Cette évaluation est nommée, évaluation des performances et s'oppose à l'évaluation des connaissances où l'apprenant est convié à justifier l'étendue de ses connaissances en langue, par la réponse à une pluralité de questions.

- Lorsque l'évaluation pratiquée est sous forme d'un jugement de la qualité de la performance, elle est dite subjective. Par contre, si l'examinateur pose des questions qui ne supposent qu'une seule réponse possible, indiquée dans un barème (exemple : QCM), l'évaluation sera objective.
- Si l'acte de l'évaluation des apprentissages vise à accorder l'un des six niveaux de compétences à un usager de langue, donc l'évaluateur va recourir à une évaluation sur échelle. Et s'il a comme finalité de juger le niveau d'un usager de la langue par l'indication de son acquisition des points pertinents et essentiels d'un niveau de compétence ou d'un module enseigné, l'évaluation sera une évaluation sur une liste de contrôle.
- L'examinateur juge la performance de l'apprenant sans se référer à une « *référence à des critères particuliers.* » dans le contexte d'évaluation sur impression, et quand il définit des critères d'évaluation précis pour attribuer son jugement, il emploiera une évaluation de jugement guidé, plus objective que la première.
- En ce qui concerne l'évaluation holistique (globale), c'est une évaluation qui juge globalement, toutes les connaissances, compétences et aptitudes d'un apprenant de langue. Contrairement à une évaluation globale, l'évaluation analytique évalue séparément, chacune des connaissances, compétences et aptitudes langagières.
- Du moment que l'évaluateur a recours à une évaluation par série, il est censé noter « *de manière globale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4 par exemple une série de tâches différenciées (il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant) »,* (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.144). Cependant, l'évaluation par performance est la réalisation d'une tâche à évaluer selon une grille d'évaluation.
- Les deux derniers modèles d'évaluation sont de jugement. Un premier type de jugement est celui que porte un évaluateur sur la compétence de l'apprenant et le second est celui du jugement de l'apprenant sur sa « *propre compétence*. ».

Dans la démarche FOU, ce n'est pas seulement l'évaluateur externe (examinateur ou tuteur-conseiller) du cours qui évalue l'apprentissage. En effet, l'apprenant peut y participer par l'acte de l'auto-évaluation.

1.3. C.E.C.R. : outils de conception d'épreuves (échelles de compétences communicatives)

Les élaborateurs du C.E.C.R. distinguent trois échelles descriptives des activités communicatives de tous les niveaux de compétences (de A1 à C1) conçues pour l'examinateur, l'utilisateur de la langue et l'usager de la langue parlée. Ils renvoient le concepteur des évaluations à deux types d'échelle :

- Echelle de « *l'utilisation de la langue* » ;
- et échelle de la « *langue parlée* ».

Or, pour la phase de correction des épreuves, ce sont les descripteurs de l'examinateur qui sont sollicités (voir annexe des trois descripteurs d'échelle), (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.136).

Un apprenant de langue doit être évalué dans tous les domaines de compétences langagières, ce qui rend la conception de l'évaluation de FOU pour les futurs ingénieurs, une mission ardue et compliquée. D'ailleurs, il faut commencer par le choix du type (ou des types) d'évaluation permettant l'évaluation de toutes les compétences et activités communicatives et langagières du niveau de référence à atteindre (B1+). Ainsi, la progression pédagogique de la scénarisation du cours suit le principe de travail par « *tâches* », ce qui suppose que les évaluations seront aussi, des évaluations par tâche d'apprentissage, tout en prenant en compte les contraintes et les capacités de l'apprenant (savoirs, savoirs faire, savoir-être, contraintes de temps et de matériels pédagogiques, caractéristiques du milieu d'apprentissage, etc.). A titre indicatif, et selon les définitions présentées des vingt-six types d'évaluation du *Cadre Européen* dans cette section et comme le précise la conceptrice du *Référentiel tunisien de compétences de français scientifique et technique*, nous allons procéder à des évaluations formatives et sommatives des quatre activités communicatives.

L'implication de l'étudiant de FOU est évidente, car il est acteur d'apprentissage et d'évaluation. A l'évaluation formatrice, l'apprenant participera aux régulations, aux feedback, à son autoévaluation et au remplissage de son portfolio. Bien qu'à l'évaluation sommative, il obtiendra une note et un diplôme de certification linguistique, la conception de ces évaluations doit répondre aux critères de validité, de fiabilité et de faisabilité. Les évaluations sont :

- *valides* par rapport aux conditions pédagogiques et au contenu des programmes d'apprentissage,

- *fiables* dans le sens qu'elles évaluent ce qui doit être *vraiment* évalué,
- et *faisables* parce qu'elles sont adéquates non seulement à l'évaluation des compétences mais, aussi, à l'évaluation des échantillons de performances des apprenants.

Les échelles de description des compétences (majeures et communicatives) du C.E.C.R., les évaluations certifiantes du DELF B1, et ce Portfolio Européen pour les Langues dans ses deux versions numérique et sur papier, sont des références utiles dans la conception de l'évaluation dont la finalité ne sera que la vérification de la réalisation de chaque apprenant du FOU, des objectifs universitaires prédéfinis à la fin du cursus.

1.4. Que pensent les enseignants du français scientifique et technique à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. de la référentialisation ?

Lors des entretiens effectués avec les enseignants de français (voir annexe : Etude de terrain 1 adressée aux enseignants de français), nous avons proposé sept questions à propos de la possibilité de la référentialisation du FOU dans les institutions scientifiques et techniques de la Tunisie. L'écart entre les réponses était évident (La liste des questions (Q.) pour chaque thème (T.) traité dans le questionnaire est explicitée et détaillée dans l'annexe numéro 4).

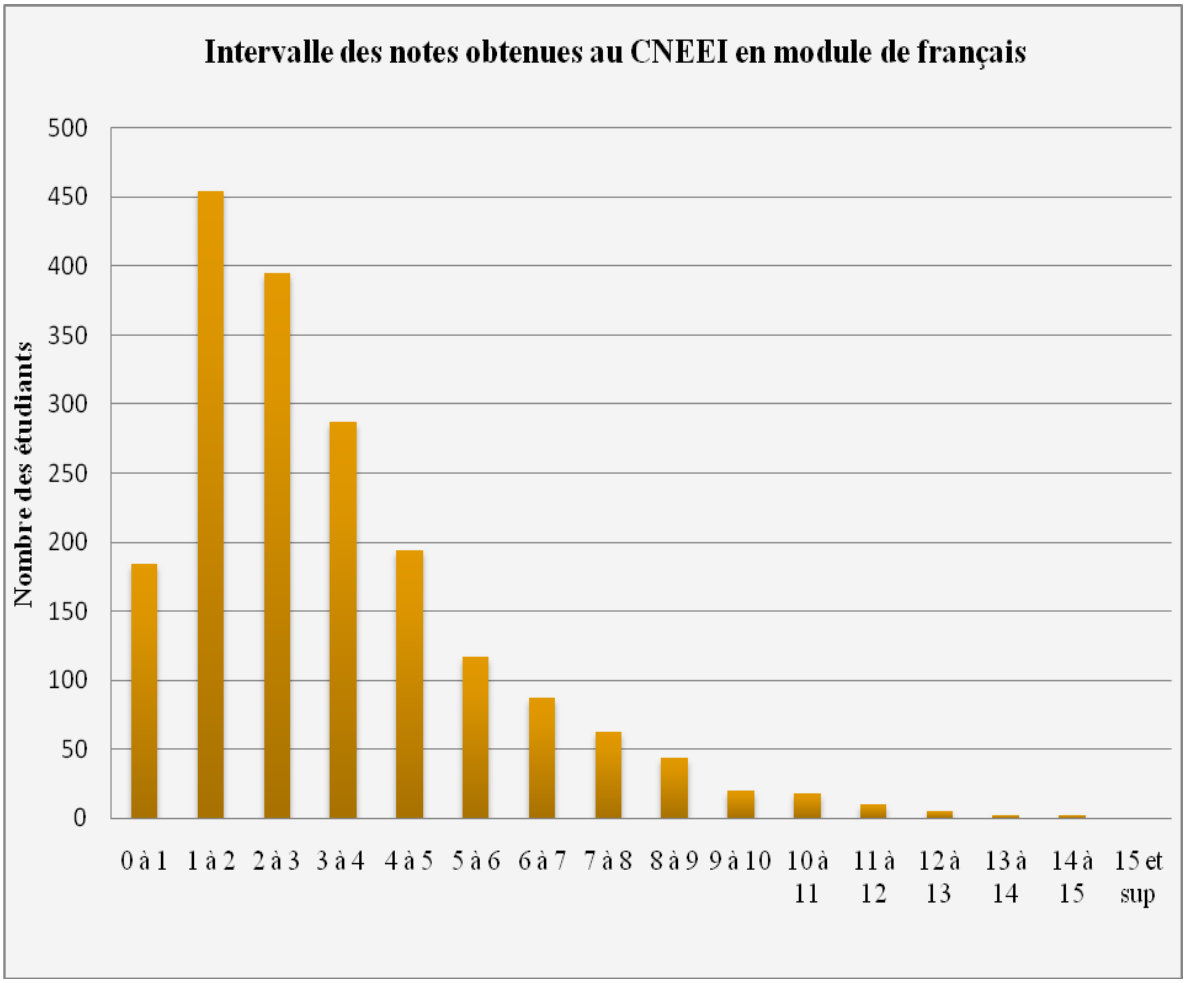
1. Dans la Q.1. du T.1. nous avons demandé à chaque enseignant de nous parler du niveau approximatif d'entrée des apprenants en première année.

Nous leur avons distribué une copie de l'échelle de compétences du C.E.C.R. décrivant les six niveaux communs de A1 à C2 (annexe 6.1). Après avoir lu le document, tous les enseignants ont affirmé que les étudiants ont le niveau B1 du C.E.C.R. en commençant la L1. Deux enseignants parlent du « *rarement B2* » et d'un « *mauvais B2* ».

2. Par la Q.5. du T.1., nous avons voulu connaître les critères de conception des programmes d'apprentissage.

Aucun enseignant de français n'a évoqué le concept de « référentiel » ni de près, ni de loin. Ils n'ont même pas exprimé leur vœu de scénariser un référentiel de compétences de français adapté. Les enseignants se référent généralement à deux sources de conception de cours qui sont le *Programme Officiel du MESRES* (qui ne spécifie pas les objectifs universitaires, ne donne pas des exemples de tâches d'apprentissage, n'explicite pas les modalités d'évaluation (le programme est décrit en deux pages et mis dans la cinquième annexe de la thèse)), et le contenu pédagogique des exemples d'épreuves de français du concours national de la deuxième année (CNEEI). Nous avons été surpris par la réponse

d'une enseignante de l'I.P.E.I.S. lorsqu'elle nous a informé que les notes des étudiants en français dans le concours sont très basses, voire catastrophiques. Selon elle, le MESRES ne donne pas de programme d'apprentissage *détaillé,* ni pour la première, ni pour la deuxième année, ce qui perturbe les apprenants dans leur préparation au CNEEI et les enseignants dans la conception des programmes et des épreuves d'évaluation. Le diagramme présenté, ci-après, démontre les notes obtenues par les apprenants de l'I.P.E.I.S. au concours lors d'une session précédente et prouve le besoin de la référentialisation des apprentissages pour la première et la deuxième année.



Graphique 2 : Effectifs des étudiants pour chaque note obtenue dans le CNEEI (I.P.E.I.S. - session 2013).

En d'autres termes, moins de 50 étudiants sur 1824 inscrits en deuxième année ont obtenu une note supérieure à 10 à l'épreuve nationale du module de français. Donc, il faut se demander s'il est logique que seulement 3 % des étudiants obtiennent leur moyenne à l'épreuve du concours ? Où réside(nt) vraiment le(s) problème(s) ? Est-ce qu'il est dans le

contenu des programmes actuels, dans le niveau des apprenants en français (qui ne pourrait pas être vraiment B1 comme l'affirment les enseignants), dans les items que suivent les correcteurs de l'épreuve du concours, dans la non référentialisation des apprentissages à l'échelle nationale, dans la conception pédagogique des tâches d'évaluation de l'épreuve qui ne correspondent en aucun cas aux habilités des apprenants, dans l'écart entre les programmes de l'I.P.E.I.S., ou dans le contenu des évaluations, etc ?

3. Ce qui justifie le besoin de recourir au R.C.F.S.T. dans l'élaboration des programmes est que le choix des tâches langagières proposées par les enseignants ne suit aucun scénario préparé par l'enseignant (Q.8 du T.1.).

Selon certains enseignants, la séance peut comprendre des exercices en alternance entre l'oral et l'écrit. Selon d'autres, l'explication collective d'un document et une production individuelle qui suit cette activité et qui est en rapport avec le document présenté peut faire l'objet d'une séance. Or, une autre enseignante de la F.S.S. pense plutôt qu'il faut introduire des exercices de langue en rapport avec l'étude d'un document support oral ou écrit. Le problème de la scénarisation pédagogique est toujours en relation avec la logique de conception pédagogique (de la compréhension à la production, de l'observation à la médiation, des compétences discursives aux compétences linguistiques, etc) qui ne peut être expliquée que par référentialisation selon la démarche FOU (de la phase de *l'analyse des besoins* à celle de *l'élaboration didactique* qui comprend la scénarisation).

D'après les réponses obtenues des enseignants de français aux quatre questions posées (Q.1., Q.2., Q.3. et Q.4.) concernant la problématique de la référentialisation du T.3. intitulé « *Unification des programmes d'apprentissage au niveau national et la conception d'un référentiel de compétences de français pour les étudiants futurs ingénieurs*», nous constatons que :

- Les enseignants de français n'ont pas pu définir la notion du « *référentiel* ». Par contre, ils nous ont présenté deux indications (pré-)définitoires de ce document : la première indication est qu'un référentiel « *contient les différentes compétences langagières à travailler et à acquérir par les étudiants* » et la seconde est qu'il se présente comme un outil souscrivant « *des normes permettant d'évaluer les compétences des étudiants* » ;
- Trois enseignants sur cinq ne souhaitent pas que le programme d'apprentissage du module de français soit unifié par le MESERS et voient qu'ils n'auront pas besoin

d'un référentiel. Une enseignante de la F.S.S. nous a donné la réponse suivante « *non, les besoins des étudiants varient d'une région à l'autre* » ! Alors, est-ce que les besoins varient vraiment selon les régions ou bien selon le niveau d'apprentissage d'entrée des étudiants et de la filière de spécialité ? Il paraît que les enseignants des écoles préparatoires et des facultés des sciences devront suivre dans les meilleurs délais, des sessions de formation sur la démarche FOU et sur l'utilité du R.C.F.S.T. ;

- De plus, même si quelques enseignants ayant répondu aux enquêtes pensent que la référentialisation du français scientifique et technique en Tunisie est une très bonne solution pour agir face à la baisse du niveau « *oui, cela donnera un aspect plus scientifique à notre démarche* » (témoignage d'une enseignante), il y en a d'autres qui jugent que c'est seul l'enseignant qui peut (ou qui a le droit de) définir les besoins universitaires de ses groupes d'étudiants « *Non, c'est à l'enseignant de préciser les besoins de ses étudiants et d'y adapter un programme spécifique* » (témoignage d'une autre enseignante) ;
- La complexité de la relation existant entre le vocabulaire et le lexique scientifiques et techniques développés chez l'étudiant de première année en langue française en suivant les modules fondamentaux (informatique, analyse, algèbre, physique, chimie, biologie et géologie), les aptitudes et les habiletés pré-acquises en langue française et les situations authentiques professionnelles futures, exigent une réflexion sérieuse sur la question de la référentialisation du français scientifique et technique. Les enseignants de français n'ont pas voulu nous donner leur avis face à cette situation, ni nous proposer une solution. Ils parlent d'une « *rupture* » entre contenu pédagogique et situations professionnelles dans l'avenir sans nous proposer de solutions.

2. Evaluation en ligne (principes des concepteurs du Cours de FOU et de l'U.V.T.) ?

2.1. Brève mise au point brève sur l'expérience de la Tunisie dans l'enseignement à distance

A l'ère des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication, une révolution a touché les méthodes d'apprentissage par l'usage des TICE en classe et hors de la classe. Nous citons particulièrement, l'avènement de l'apprentissage en ligne. Ce mode d'apprentissage permet non seulement d'éclipser les distances spatiales et les contraintes temporelles et pédagogiques existant entre le tuteur et ses apprenants, mais

également d'inclure de nouveaux types d'activités et de documents supports authentiques dans l'apprentissage.

En 2002, le MES décide d'introduire le numérique dans les enseignements-apprentissages étatiques afin de développer le niveau et la qualité des formations et des licences délivrées et de s'ouvrir sur les universités étrangères partenaires par la création de l'Université Virtuelle de Tunis selon le décret n°112-02 du 28 janvier 2002 qui porte sur l'ouverture de cette université. Le 13 juillet 2007, un deuxième décret a fixé « *les conditions d'obtention du certificat informatique et internet délivré par l'université virtuelle de Tunis.* »[41]

Depuis sa création en septembre 2013, l'U.V.T. a dispensé ses cours sur la plateforme Moodle web 1.4. Toutefois, les techniciens et les responsables ont décidé de transférer toutes les données des formations et des cours mis en ligne de la plateforme Web 1.4 à la plateforme Web 2.4. Actuellement, tous les cours et les formations sont accessibles sur la plateforme Moodle Web 2.4

> « *Moodle est un type de site web spécialisé pour l'enseignement (ou application d'E-Learning), installé sur internet ou dans l'établissement. Élèves et enseignants peuvent l'utiliser en salle multimédia ou à distance*. »[42]

Nous notons que l'U.V.T. est l'unique université tunisienne qui propose des formations diplômantes en C2i2e. Aucun autre établissement universitaire tunisien n'assure ce type de formation ni aux étudiants, ni aux enseignants. Un *Référentiel national en C2i du niveau 1*, inspiré du *Référentiel international de C2i* créé en 2006, a vu le jour. Les étudiants de FOU en ingénierie sont appelés à acquérir un certificat en C2i avant qu'ils ne commencent l'apprentissage en ligne (donc, dès l'année de baccalauréat). La certification en C2i que propose l'U.V.T. concerne à la fois deux publics d'étudiants et d'enseignants universitaires. Il s'agit d'une étape primordiale précédant la phase du tutorat et de l'enseignement-apprentissage en ligne.

---

[41] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Site officiel de l'Université Virtuelle de Tunis. URL consulté le 14/11/2013 sur : http://www.uvt.rnu.tn/uvt/index.php/fr/uvt

[42] Document accessible sur le site officiel de l'U.V.T. intitulé plateforme pédagogique Moodle. URL consulté le 21/12/2013 :http://moodle.oisellerie.org/atice/mod/resource/view.php?id=280.

« *Dans cette logique, le c2i niveau1 atteste la maîtrise des compétences d'usage des technologies numériques permettant d'être acteur de ses apprentissages en formation initiale dès le niveau Licence mais tout au long de la vie dans une perspective de responsabilité, d'autonomie et d'insertion professionnelle* »[43].

La certification en C2i ne se définit pas seulement, comme étant un certificat en informatique. C'est une certification de compétence en matière de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dont l'objectif est l'usage des TICE au service de l'enseignement-apprentissage. Précisément, l'an 2002 est celui de la création du *Certificat Informatique et Internet C2i* du niveau 1 pour le public universitaire d'étudiants (nous précisons que le certificat B2i concerne les bacheliers et les élèves inscrits aux collèges et aux lycées intitulé *Brevet Informatique et Internet*). Un second diplôme de C2i du niveau 2 a été conçu en 2004 pour les spécialistes en santé, en droit et en ingénierie et pour les enseignants universitaires[44].

2.2. Evaluer des apprentissages dans un environnement numérique : Comment ?

Dans les Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA), l'évaluation sur la plateforme Moodle peut s'effectuer par la méthode *Moodle Test* en concevant des questions classiques ou d'autoévaluation avec les Hot Potaetos ou avec la méthode d'évaluation avancée. Cette méthode consiste à créer et à définir un formulaire d'évaluation et de notation tout en se renvoyant aux grilles d'évaluation sauvegardées[45]. A chaque évaluation, un nouveau formulaire se crée. Nous nous appuyons sur deux exemples cités sur la page officielle de Moodle pour mieux expliquer les procédures d'évaluation sur cette plateforme numérique.

- <u>L'exemple premier</u> :

Dans ce cas, «*L'enseignant crée un nouveau devoir avec une note maximale de 30. Il choisit une grille d'évaluation comme méthode d'évaluation. La grille contient une note maximale de 12 (elle a 4 critères avec des niveaux 0, 1, 2, 3). La note maximale de 12 (grille d'évaluation) est associée à la note 30 (devoir)* ».

---

[43] Site officiel de l'Université Virtuelle de Tunis : http://fad.uvt.rnu.tn/certification/

[44] Site officiel de l'UV.T. A accéder au document *Référentiel de C2i,* P. iv et 7, sur http://fad.uvt.rnu.tn/certification

[45] Site officiel de MOODLE : http://docs.moodle.org/2x/fr/%C3%89valuation_avanc%C3%A9e

- L'exemple deuxième :

Or, dans cet exemple, « *L'enseignant défini une grille d'évaluation pour un devoir. Par la suite, il utilise la grille pour un autre devoir (voir ci-dessous pour savoir comment). Lorsque l'enseignant modifie la grille dans le deuxième devoir, le premier ne sera pas affecté* ».

Comment pourrons-nous définir une grille d'évaluation selon les paramètres de l'interface d'évaluation de Moodle ? En termes de pédagogie numérique, la grille d'évaluation de type Moodle est une grille sous-composée de critères ou de niveaux dont le total « *est calculé par la somme des notes entrées dans les critères. La note finale est calculée en comparant le score actuel avec le meilleur / pire score possible qui pourrait être attribué* »[46]. Ce critère d'évaluation numérique s'inscrit dans les modalités de l'évaluation avancée [47]. Pour que la phase d'évaluation aboutisse, le guide d'évaluation installé sur Moodle est le moyen d'enregistrement des notes et des commentaires lors de la phase de correction. Après avoir créé le devoir et le modèle de guide d'évaluation approprié, l'évaluateur passe à l'enregistrement et au choix d'un type de formulaire d'évaluation adéquat aux usages des apprenants-évalués et au contenu du devoir conçu. L'évaluateur nomme et décrit son fichier et l'inscrit sur la boîte « critère pour l'éditeur ». Pour modifier la note ou le commentaire, pour ajouter des explications aux autres évaluateurs, ou pour répondre à des questions posées par les étudiants, l'évaluateur peut aller à la rubrique « *cliquer pour modifier* » et réenregistre son fichier une autre fois. Quant aux étudiants, ils peuvent obtenir leur note et la correction de leur devoir en accédant à la rubrique du devoir et en commentant par la suite le compte rendu de l'évaluation sur le lien « *Evaluation de devoirs rendus* »[48].

2.3. L'évaluation des apprentissages mis en ligne selon le modèle de l'U.V.T.

Aucune information n'est fournie sur le site officiel de l'Université Virtuelle de Tunis sur les modalités d'évaluation à proposer aux examens. Nous n'avons pas trouvé une rubrique sur le site expliquant les choix pédagogiques des responsables de l'université sur les modèles d'évaluation des apprentissages favorisés. Lors de notre visite à l'U.V.T. en janvier 2012, nous avons été informée que l'évaluation est formative et sommative (notions définies au début du chapitre). À ce sujet, quelques e-tuteurs-évaluateurs

[46] Grille d'évaluation Via Moodle Page: http://docs.moodle.org/2x/fr/Grille_d%27%C3%A9valuation
[47] Paramètres du test Moodle : http://docs.moodle.org/2x/fr/Param%C3%A8tres_du_test
[48] Guide d'évaluation Moodle: http://docs.moodle.org/2x/fr/Guide_d%27%C3%A9valuation

proposent des auto-évaluations en ligne avec correction automatique. De surcroit, l'évaluation est généralement présentielle et compte 90% environ, du taux de l'évaluation (de la note attribuée). Nous ajoutons aussi que les tuteurs peuvent demander aux apprenants de réaliser le travail à la maison et d'envoyer en ligne leur copie afin d'être notés et corrigés en présentiel.

Une question importante peut nous interpeller : Y a-t-il une possibilité que les apprenants trichent et envoient des travaux (ou des évaluations) qui ne sont pas les leurs ? Nous sommes tous d'accord sur le fait que les évaluations que suggèrent les enseignants sont en mode présentiel et qu'elles s'effectuent dans les centres d'accès. Une vraie problématique émerge par conséquent, puisque les apprentissages sont effectués en mode hybride ou en ligne, et que les évaluations sont tantôt présentielles, tantôt en ligne et que les auto-évaluations ne sont que des questionnaires mis en ligne. Les types et les formes d'évaluation dans le cadre d'une formation ou d'un apprentissage à distance sont énumérés par Fatma Kammoun (2007, p.3) :

> « - *Les outils d'évaluation dans une formation à distance (Portfolio, Carnet de bord, ...)*
>
> - *Les différents types d'évaluation (prédictive, formative, sommative)* ».

Ainsi cette didacticienne a indiqué que l'évaluation interne s'accomplit non seulement par le remplissage des portfolios mais aussi par la « *conception de tests d'autoévaluation en utilisant des logiciels spécifiques : hot Potaetos* ».

2.4. Evaluer en ligne : quelle(s) réaction(s) éprouvée(s) par les enseignants de français et les étudiants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S

Après les cinq entretiens menés au cours du mois de novembre 2014, nous avons constaté que tous les enseignants ont une prise de position double sur l'intégration des TICE dans l'enseignement du module de français et ce pour diverses raisons parmi lesquelles nous citons :

- Les enseignants n'ont pas tous suivi les sessions de formation (e-Learning, Ce2i, forums, FOAD, etc) sur l'enseignement - évaluation en mode en ligne, comparé innovant par rapport à leurs méthodes traditionnelles. Par contre, d'autres enseignants sont très motivés par l'expérience ;

- Certains d'entre eux pensent que le mode en ligne peut supprimer le rapport apprenant-enseignant (assiduité, compétences transversales non-maîtrisées, etc) et d'autres expriment leur insatisfaction du système actuel présentiel et démotivant.

Les dix questions du Thème 2 du questionnaire de l'Etude de terrain 1 traitent la problématique de « *L'usage des TICES et l'enseignement à distance* » pour le module de français (voir annexe 4 : étude de terrain 1).

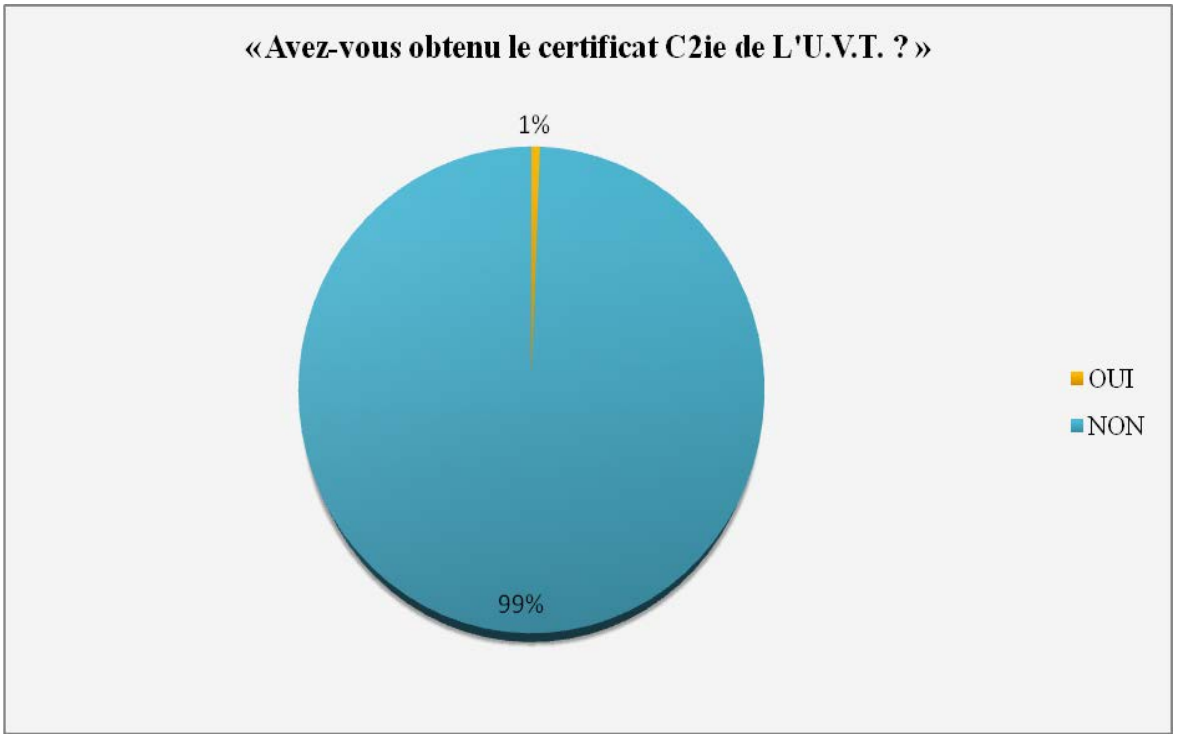
En ce qui concerne les apprenants, un questionnaire composé de trois questions intitulé « *Le numérique et l'usage des TICE dans l'apprentissage* » a été distribué (étude de terrain 2, Q.1, Q.2. et Q.3. du T.1.).

Nous analysons dans cette section les résultats des réponses obtenus par le corps enseignant et l'échantillon d'apprenants ayant été l'objet de l'enquête. Notre objectif sera de vérifier si ces deux publics sont *prêts* pour suivre un cours de FOU scientifique et technique en mode en ligne.

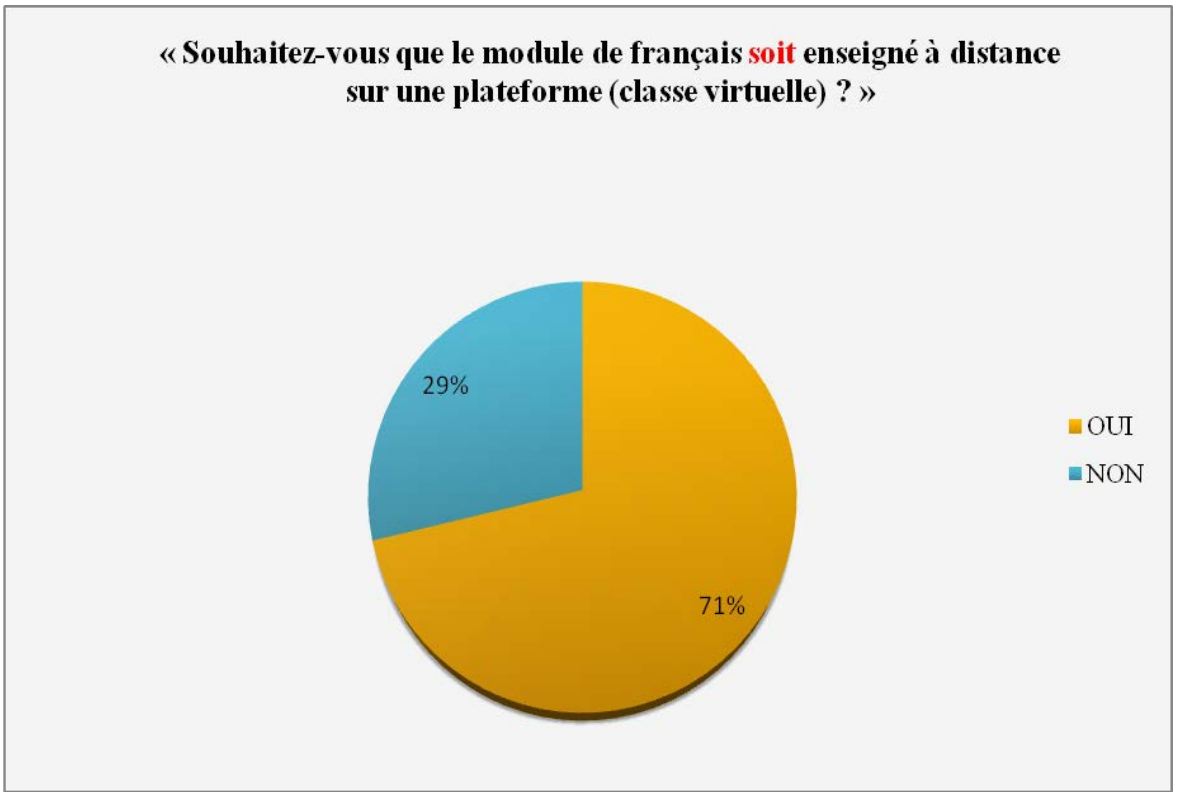
Tout d'abord, il faut rappeler que ni les enseignants, ni les étudiants n'ont suivi des sessions de formation sur l'apprentissage à distance. Si nous la comparons aux autres universités présentielles de la Tunisie dont les dates de création varient entre la fin des années soixante et la première moitié des années quatre-vingt, l'Université Virtuelle de Tunis est une université qualifiée de « jeune » car elle a été fondée il y a quinze ans. .

Dans les trois graphiques (3, 4 et 5), les affirmations par OUI représentent la partie jaune du cercle et les infirmations par NON sont colorées en bleu.

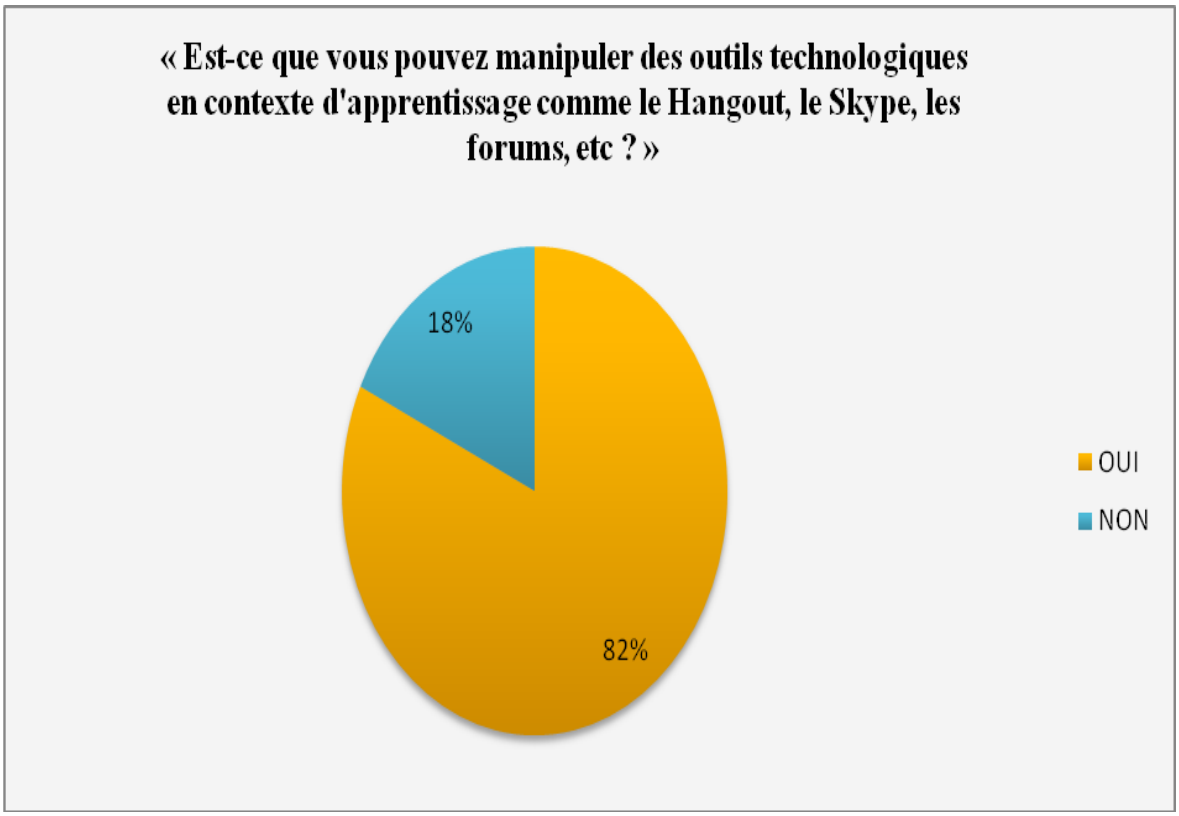
Les étudiants ont infirmé presque tous qu'ils ont déjà obtenu la certification de C2ie. Ces étudiants sont les héritiers de l'apprentissage classique et présentiel. Paradoxalement, les résultats des statistiques du graphique 3 (99 % des étudiants n'ont pas obtenu le C2ie), dans les graphiques 4 et 5 les apprenants expriment presque tous, leur souhait de suivre le module de français en mode à distance. Nous pouvons déduire alors, que l'obtention de la certification C2ei ne représente pas la condition *sine qua non* de la maîtrise des TICE par les apprenants puisque 98 % des étudiants affirment qu'ils sont aptes à utiliser et à manipuler les outils technologiques d'apprentissage et 71 % d'entre eux tiennent à suivre un apprentissage à distance.



Graphique 3 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. pour la Q.1. du .T.1.



Graphique 4 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. pour la Q.2. du T.1.



Graphique 5 : Statistiques des réponses obtenues par les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. à la Q.3. du T.1.

A première vue, les réponses des enseignants au questionnaire de l'étude de terrain 2, nous permettent de déduire que 75 % des enseignants de français sont pour le remplacement du modèle pédagogique d'enseignement présentiel à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. par un dispositif pédagogique d'enseignement du français en ligne. La plupart des enseignants interrogés sont motivés pour devenir tuteurs et assurer des classes virtuelles.

> « *Oui, je le souhaite puisque cela consolide la relation pédagogique et alimente la motivation de l'étudiant pour donner de son mieux.* »
>
> « *Il est important de varier les outils pédagogiques ainsi que les méthodes.* », (Témoignages de deux enseignants de français en répondant à la Q.3. du T.2.)

Selon les résultats des entretiens, deux enseignants sur cinq ne connaissent pas comment organiser une classe virtuelle et n'ont aucune idée sur les missions du tuteur. Le paradoxe se manifeste avec évidence entre les habilités des enseignants qui ne maîtrisent pas les outils technologiques et les TICE (certains d'entre eux accusent les universités qui organisent des sessions de formations auxquelles contribuent les enseignants des facultés

de spécialité qui enseignent dans les départements de français et qui n'informent et n'invitent pas les enseignants des écoles technologiques et scientifiques), et les vœux de ces enseignants d'assurer des cours en mode en ligne. Néanmoins, une enseignante ayant répondu au questionnaire de l'entretien propose la solution de la classe hybride qui mêle l'apprentissage à distance à la méthode présentielle.

> *« La classe virtuelle pourrait être complémentaire, mais elle ne peut pas se substituer à la classe présentielle parce que cette dernière permet à l'étudiant l'assistance directe et immédiate* », (Témoignage d'une enseignante de français).

Cette même enseignante n'est pas d'accord sur le fait de permuter le modèle d'apprentissage classique actuel par celui de la classe virtuelle. Elle justifie sa réponse en disant :

> *« Non, le principe de la classe virtuelle ne prendra pas en compte le principe de l'interaction entre enseignant et étudiant qui est à mon avis, primordial dans le processus d'enseignement - apprentissage quand il s'agit, principalement, de l'apprentissage d'une langue »,* (Témoignage d'une enseignante de français).

3. L'évaluation selon l'approche Actionnelle

3.1. Evaluer quoi ? Quelles tâches authentiques ?

En autonomie et en apprentissage par objectifs universitaires, l'objet de l'évaluation est centré autour de l'évaluation des tâches en tant qu'action qu'effectue l'apprenant de FOU dans le but de résoudre des difficultés d'apprentissage orales ou écrites, de compréhension ou de production, en mobilisant ses savoirs, savoir faire, savoir-apprendre et savoir-être.

L'accomplissement correct d'une tâche est inhérent à l'amélioration du niveau de compétence de l'apprenant de FOU ou plus explicitement, à l'atteinte de son objectif universitaire.

A vrai dire, il ne faut pas oublier que la définition d'une tâche langagière est une mise au point sur les conditions auxquelles elle se rapporte. Nous désignons par le mot *conditions*, le contexte qui justifie la conception de cette tâche : « *Quels sont les critères*

définitoires et les finalités du dispositif pédagogique ? » ; « *Pour quels niveau et type de compétence la tâche est-elle conçue ?* » ; « *Quelle est la situation communicative ?* » ; « *Quel est le mode d'apprentissage de la tâche ?* », etc.

La définition de Jean-Pierre Cuq (2003, p.234) nous semble importante. Nous citons: « *Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant, le dispositif. Willis ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, celui du résultat de la tâche* ». Les tâches à concevoir pour l'examen de FOU, doivent correspondre à des situations problèmes « *authentiques* » (puisque les documents supports sont inspirés du futur contexte professionnel scientifique et technique) et être « *accessibles* » dans le sens qu'elles soient inspirées à la fois des standards mentionnés dans le *Référentiel de compétences de français scientifique et technique* et des tâches-modèles scénarisés dans le cours de l'apprentissage. Ces tâches sont nommées des « *tâches-projets* » vu qu'elles se scénarisent à l'évaluation à partir des projets des apprenants : atteindre des objectifs universitaires en français scientifique et technique, (Scallon, (G.), 2004, p.117).

3.2. Evaluer quoi ? Des stratégies.

Les spécialistes exigent la variation des tâches à concevoir aux examens pour que l'apprenant puisse confronter plusieurs situations problèmes. Cette multiplication des situations à proposer à l'évaluation conduit tout apprenant à changer ses stratégies d'une tâche à l'autre. La question d'échec ou de réussite d'une stratégie n'est pas posée d'une manière explicite à l'évaluation : le suivi de la démarche de la stratégie adoptée par les feed-back construit une étape complémentaire de l'évaluation de la stratégie de la tâche langagière. Mais, de quelles situations ou stratégies parlons-nous ?

Gérard Scallon (2004, p.54) en décrivant la mission de l'évaluation d'une stratégie, pense qu'« *Évaluer une stratégie consiste à déterminer si la stratégie utilisée par un élève est pertinente, élégante ou efficace.* » et en distingue deux types fondamentaux : les stratégies ou situations de répétition et les situations de génération.

3.2.1. Les situations de répétition (exemple d'une stratégie mise en place dans le cours)

Les « *situations de répétitions* » correspondent à refaire ou à élaborer des tâches qui commandent des réponses apprises par cœur (des savoirs et des connaissances). Si nous

revenons à la figure 8 représentant le logiciel des Hot Potaetos, générateur des exercices en ligne qu'utilisent les concepteurs des tâches d'évaluation de l'Université Virtuelle, nous constatons qu'il y a quatre générateurs (JQuiz, JMatch, JClose et Jmix) parmi cinq qui permettent la conception de tâches subordonnées à des situations de répétition comme les exercices à trous, d'association, les quiz et les QCM.

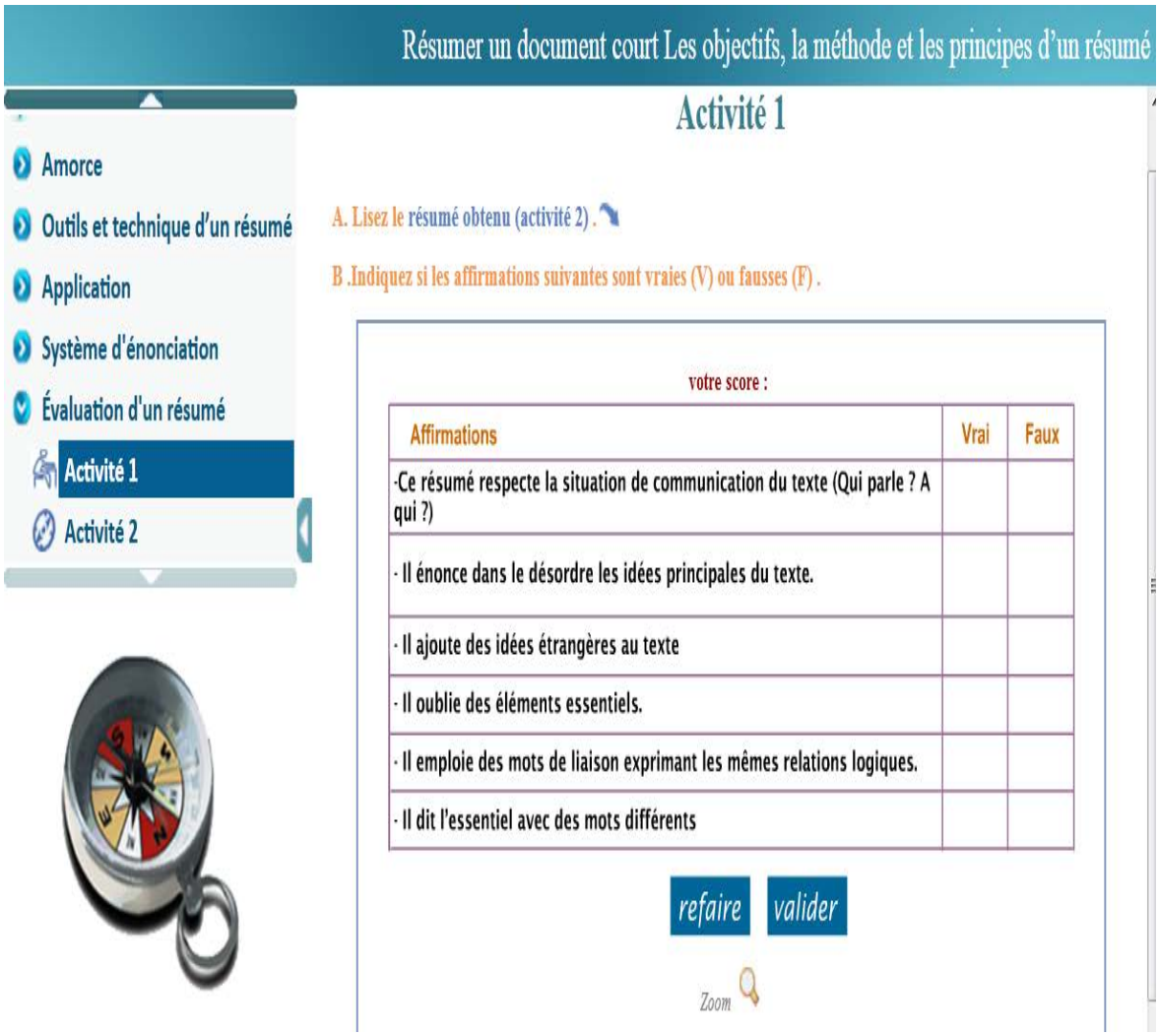


Image imprimée 21 : Exemple d'une situation d'apprentissage de répétition mentionnée dans la leçon « *Résumer un document court : Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé* ».

Les situations de répétition conçues pour le mode à distance dans un dispositif pédagogique comprennent des stratégies qui s'opposent aux stratégies de génération ou de production. L'exemple que nous avons choisi est extrait d'une activité de la leçon « *Résumer un document court : Les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé* ». L'activité consiste à remplir un tableau en répondant aux questions fermées par une

affirmation ou une négation. L'étudiant travaillera les tâches, selon les exigences du scénario pédagogique conçu et du logiciel Hot Potaetos installé de type « JQuiz ». Ces tâches sont la « *relecture du résumé obtenu dans l'activité précédente »,* la *« réponse aux six questions de l'activité en cours par une affirmation ou une négation »* et la validation des réponses en cliquant sur la case *« Valider »* ou la non validation des activités en cliquant sur *« ne pas valider les réponses »* et refaire l'exercice en cliquant sur la case *« Refaire ».*

Ces trois tâches de compréhension écrite peuvent s'effectuer en mode à distance car les fonctionnalités du logiciel Hot Potaetos le permettent (Valider, refaire, envoyer la réponse, etc). Ce qui manque, selon nous, dans la conception des modèles de scénarii de stratégies de répétition est la fixation de la durée de la tâche à effectuer par l'instauration des chronomètres automatiques. Cet outil va aider les étudiants à s'entrainer plus à l'examen de la compréhension orale (45 minutes). L'évaluation sommative des activités de répétition mises en ligne, est une évaluation fondée sur le principe de conception de Quiz, de QCM, etc. Ces tâches peuvent se faire plusieurs fois en classe virtuelle (option de correction et d'effacement de réponse qui est une méthode de régulation des apprentissages de type apprenant - dispositif). Par contre, à l'évaluation, chaque tâche doit être faite une seule fois et tout exercice doit être accompagné d'un chronomètre automatique. Ces deux fonctionnalités ne sont pas installées sur la plateforme de l'U.V.T. jusqu'à maintenant.

La répétition du modèle de la situation d'apprentissage ne peut pas se comprendre par la répétition des exercices ou des tâches réalisées en ligne ou en présentiel à l'examen. Il est vrai que les situations proposées à l'examen doivent être du déjà vu lors du programme d'apprentissage, mais le « *critère de nouveauté exige des explications additionnelles ou des nuances qu'impose la non-proximité de la situation d'évaluation par rapport à la situation d'apprentissage.* », (Scallon, (G.), 2004, p.p.38-117).

3.2.2. Les situations de génération (exemple d'une situation de génération conçue dans le cours de FOU en ligne)

En outre, nous avons un deuxième modèle de situations d'apprentissage, à savoir celui des « *situations de génération* ». Pendant ces situations, l'apprenant futur ingénieur confronte des exercices de production de manière qu'il exploite plusieurs connaissances en même temps. Contrairement au premier modèle des situations de répétition, la tâche à évaluer n'est pas une tâche ayant une seule réponse possible (exercices à trous, quiz, QCM, etc.). Chaque apprenant peut présenter ses connaissances à travers sa propre conception de

la réponse (exemple: tout apprenant de FOU présentera son résumé de texte, d'essai argumentatif, de rédaction d'un compte rendu d'une façon différente, singulière et personnelle par rapport à celles de ses camarades). Ce modèle de stratégies ne permet pas à l'évaluateur de concevoir des tâches inspirées du logiciel Hot Potaetos (Ibid, p.34).

Ces deux modèles de stratégies admettent la possibilité de conception de tâches du domaine des savoirs (connaissances), des savoirs-apprendre et des savoirs-faire (habiletés). La question que nous posons est la suivante : « *Quelles tâches à concevoir afin d'évaluer les savoirs-être de l'apprenant ?* ». Ce qui est le plus difficile pour l'évaluateur est d' inventer des tâches de compréhension ou de production révélant « *de la précision, de la minutie, de l'engagement personnel et une attitude positive envers d'autres personnes* », etc (Ibid., p.124).

Dans le programme d'apprentissage du cours de FOU, nous remarquons que les concepteurs ont bien marqué cette exigence dans quelques fiches descriptives de quelques leçons. Les tâches proposées étaient surtout productives et à réaliser au cours des forums : insertion dans le groupe, participation au forum, discussion avec ses camarades, respect des tours de rôle, etc.

Image imprimée 22 : Exemple de stratégie de génération : Tâche d'expression écrite de la leçon « *Raisonner scientifiquement* ».

La tâche d'apprentissage que nous avons choisie pour illustrer notre travail est conçue pour la dernière leçon du programme d'apprentissage du premier trimestre du dispositif en ligne de français sur objectifs universitaires scientifique et technique, : «Raisonner scientifiquement ». Une activité de production écrite ne peut pas s'effectuer pendant une séance de classe virtuelle pour deux raisons essentielles :

- L'unité didactique ne dure que deux heures seulement, pendant lesquelles s'effectueront toutes les activités de compréhension (orale et écrite) et de production orale (parfois) ;
- La production écrite est une activité langagière un peu compliquée par rapport aux autres activités (planification, brouillon, rédaction du corps du sujet, introduction, conclusion, révision, etc.).

Pourtant, il existe d'autres savoirs-être à évaluer, non pas à travers la réussite ou l'échec d'une tâche à l'examen, mais plutôt par le suivi permanant des apprenants au cours des séances du cours de FOU. Parmi ces savoir être nous évoquons le savoir utiliser des documents authentiques, supports au cours de la séance, le remplissage correct du portfolio et des grilles d'auto-évaluation et le respect des tours de rôle aux moments des interactions orales.

Néanmoins, si Scallon a évoqué dans sa recherche d'autres modèles comme les stratégies d'organisation, il n'a défini que deux modèles principaux de stratégies cognitives d'apprentissage. Il pense que tout autre type de stratégie sous-tend, ou bien du premier, ou bien du deuxième type de stratégies. Ces sous-stratégies sont les « *stratégies d'élaboration, stratégies d'organisation, stratégies de discrimination et stratégies d'automatisation* » et sont corrélées aux deux types fondamentaux de génération et de répétition, (Scallon, (G.), 2004, p.56).

Le Dictionnaire pratique du C.E.C.R. définit les stratégies comme le rapport existant entre l'ensemble des compétences de l'apprenant et ses activités. En d'autres termes, les stratégies se classifient en plusieurs types et sont omniprésentes dans toutes les phases de l'apprentissage. Elles peuvent être ou bien communicatives, ou bien d'apprentissage (celles de l'apprenant et celles du tuteur), ou bien cognitives et métacognitives, ou bien des activités d'apprentissage (productives, réceptives, médiatives, collaboratives et interactives,

orales et écrites), ou bien discursives (coopératives, de compensation, d'évitement, de prises de parole), ou bien d'accomplissement et de réalisation de tâches langagières.

Mais la taxinomie traditionnelle regroupe les stratégies en trois catégories qui sont : les stratégies communicatives, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement (d'autoapprentissage, de tutorat, de conception des tâches, de réalisation des tâches, des feed-back, de suivi, d'évaluation, de conception de l'évaluation, d'auto-évaluation, etc.), (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, p.p.258-259).

En effet, Carton ((F.), 1983, pp.62-63) préfère deux niveaux de réalisation de stratégies. Il les considère possibles et appropriés à l'obtention des objectifs universitaires discursifs.

> «- *chaque objectif discursif faisant l'objet d'un choix de la part des locuteurs, les séquences d'objectifs mis en œuvre par chacun constituent à l'intérieur d'une démarche un premier type de stratégie, qui se déroule à l'échelle des échanges et que nous proposons d'appeler tactiques. Chaque démarche se présente à ce niveau comme l'instauration concurrentielle ou complémentaire d'une suite d'échanges.*
> *- à l'intérieur de chaque échange, les objectifs discursifs sont réalisés au moyen d'actes, organisés eux aussi en stratégies. Les séquences d'actes se déroulent à la fois au niveau thématique (actes permettant de poser un thème, de le prendre en charge), illocutoire (actes permettant d'agir sur l'autre ou de réagir, comme informer, poser une question, répondre, refuser, proposer, donner son accord, etc…) et interactif (actes permettant la répartition des tours de parole).* »

Cette classification ne concerne que le premier et le deuxième modèle de stratégies traditionnelles du *Dictionnaire Pratique du C.E.C.R.* : le communicatif et d'apprentissage. En termes d'apprentissage et d'évaluation par tâches, évaluer les stratégies d'un apprenant en langue, c'est examiner les actions en triant l'ensemble des savoirs, habiletés et aptitudes en effectuant une opération ou une tâche lors d'une situation précise (communicative, d'apprentissage ou d'enseignement) « *de la façon la plus complète et la plus économique possible − en fonction de son but précis* », (Robert, (J.P.) et Rosen, (E.), 2010, pp.258-259).

3.3. L'approche actionnelle et la conception des tâches : pédagogie proche de celle qu'adoptent les enseignants de français de l'IP.E.I.S et de la F.S.S.

Notre enquête avec les enseignants de français avait comme finalités de vérifier si les enseignants connaissent la notion de tâche et s'ils scénarisent (ou peuvent scénariser eux-mêmes sans aide) des tâches langagières.

Pour vérifier ces deux hypothèses, nous recourons aux réponses des enseignants aux Q.7 et Q.8. du T.1. et aux Q.7. du T.2. de l'étude de terrain 1. A priori, les enseignants sont les concepteurs pédagogiques de leurs propres cours (sans recourir à un référentiel ou se référer à un autre expert ou spécialiste) et utilisent déjà, les documents authentiques du contexte futur professionnel et de type scientifique et technique. Voici quelques témoignages des enseignants en réponse à la Q.7. du T.2. concernant l'usage des documents authentiques en classe de français lors de la scénarisation pédagogique des leçons :

> Témoin 1 : « *Oui, textes, extraits de revues scientifiques ou de thèses* ».
> Témoin 2 : « *Oui, revues scientifiques, supports publicitaires, etc* ».
> Témoin 3 : « *Oui, des extraits de médias (articles modernes à propos de la technologie et des problèmes de communication* », (Témoignages de trois enseignants de français en réponse à la Q.7. du T.1. de l'étude de terrain 1).

Ce qui attire notre attention est qu'une enseignante de l'I.P.E.I.S. utilise le logiciel Hot Potaetos dans la conception de ses cours et affirme que ses apprenants ont beaucoup apprécié le travail avec les TICE en classe (documents sonores et audio visuels). Cette enseignante choisit de travailler dans une classe qui dispose d'une connexion à internet et se connecte avec ses étudiants à des sites ludico-éducatifs français et canadiens pour réaliser des exercices en ligne afin d'accomplir des tâches langagières orales et écrites.

Pourquoi alors, accomplir des tâches sur des sites français et canadiens si le cours de FOU tunisien est conçu et dispensé sur la plateforme de l'U.V.T. ? Le Directeur de l'I.P.E.I.S. nous répond (et nous explique) qu'aucune information officielle n'a été reçue à non institution, ni de l'U.V.T., ni du MESRES, à propos de la disponibilité d'un cours de français en ligne conçu en faveur des apprenants de première année. Un enseignant de français de la F.S.S. a affirmé que la salle U.V.T. de l'institution est de 0 heure d'utilisation car :

- l'équipement ne fonctionne pas correctement,

- les techniciens de l'U.V.T. ne sont pas en correspondance avec l'institution pour la mise à jour des nouveaux cours mis en ligne,
- et les deux publics d'apprenants et d'enseignants ne sont pas préparés et formés pour l'expérience de l'enseignement à distance.

3.4. « Qui » évalue la tâche langagière ?

La phase de l'évaluation des apprentissages représente une étape difficile pour l'évaluateur et l'évalué. La notion d'évaluation en approche actionnelle, interpelle des acteurs (pédagogues, évalués, évaluateur et concepteur d'évaluation) et des actions (évaluer, concevoir une évaluation, passer un devoir, réaliser une régulation ou un feed-back, etc). L'acte d'évaluer s'accomplie selon Raynal et Rieunier (1997, p.137), par l'intermédiaire d'un outil d'évaluation qui « *est une épreuve construite pour déterminer, par rapport à un référent, la valeur d'un produit ou d'un processus d'apprentissage* ».

3.4.1. L'évaluateur : Quelles missions ?

Gérard Figari (1995, p.27) trouve que la tentative de définition de la notion de l'évaluation en didactique est une tâche très ardue. Pour définir cette notion, il s'est référé à trois explications différentes. Une première explication qui détermine l'évaluation comme un acte tripolaire d'observation, d'interprétation et de guidage au moment des apprentissages. Une deuxième qui nous conduit à considérer l'évaluation comme un processus amenant l'évaluateur à obtenir toutes les informations qui l'aideront à juger et à décider. Et une troisième qui la représente en tant qu'une démarche interprétative du déroulement et du résultat de tel projet ou dispositif pédagogique.

Dans la première définition, il attribue à l'évaluation une valeur analytique et critique en recourant à un lexique grave : intervention, interprétation, guidage, responsabilité et démarche. L'évaluation aurait un apport décisif avec la deuxième définition. C'est un processus de limitation, d'obtention et de jugement des informations recueillies lors de l'apprentissage des tâches. Tandis que dans la dernière définition, nous relevons à un nouveau concept, qui est la macro-évaluation. Cette notion réfère à l'importance du suivi des apprenants par une « *démarche systémique* » au moment de l'application du dispositif pédagogique dont l'objectif est l'observation et l'interprétation des stratégies que réalisent les apprenants en accomplissant les tâches. L'évaluation permet à l'évaluateur de comprendre les relations qui existent (et coexistent) entre l'évalué (apprenant de classe de FOU) et son processus d'apprentissage (étapes et contraintes de

chaque tâche), le consensus, ses objectifs universitaires, ses résultats (réussite ou échec des stratégies d'apprentissages), etc. Elle décrit ses relations et les compare afin de trouver la logique qui les unit. L'évaluation a toujours comme finalité de s'intéresser à trois questions essentielles : descriptives, normatives et de cause à effet. Nous retenons que l'évaluateur décrit et étudie le déroulement des tâches et des résultats obtenus, et vérifie si l'apprenant a atteint ou non son objectif universitaire.

Une évaluation acquiert une dimension descriptive dès que l'évaluateur se concentre sur le recueil des informations à propos de l'apprentissage, de son évolution, de ses contraintes (techniques et / ou pédagogiques), de son organisation, de ses conditions et de son contexte. En d'autres termes, c'est la prise de note détaillée de tout le processus. Du moment que l'évaluateur est en train d'étudier la réussite et l'échec des tâches et l'atteinte ou non des objectifs universitaires pour chaque unité, l'évaluation se dit normative. Si l'évaluation est explicative et analytique, alors elle envisage les questions de rapports logiques de cause à effet : quelles interventions pédagogiques sont nécessaires afin de faire évoluer et progresser le niveau des résultats obtenus ? (Gertler, (J-P.) et al., 2011, p.7).

3.4.2. Professionnaliser le métier de l'évaluateur des apprentissages en Tunisie : Question traitée entre les travaux des théoriciens et les vœux des enseignants de français

Certains pédagogues exigent que la personne évaluatrice doive avoir le sens analytique et de contrôle des tâches, des stratégies et des activités langagières à évaluer en toute situation complexe d'apprentissage, (Scallon, (G.), 2004, p.33). Nous nous demandons : « *Faut-il penser à professionnaliser l'évaluation pour obtenir le métier d'évaluateur, particulièrement en Tunisie ?* »

Actuellement, il existe une fusion, voire une confusion, des rôles et des missions du pédagogue. Nous en distinguons par exemple les suivants : concepteur d'un projet ou d'un dispositif pédagogique, évaluateur, concepteur d'un modèle d'évaluation, formateur, enseignant, correcteur, tuteur, conseiller, etc. N'est-il pas important d'avoir un statut propre à celui qui évalue ?

Figari ((G.), 1995, p.27) insiste sur le fait de n'ouvrir ce terrain d'évaluation qu'aux experts afin d'avoir des professions indépendantes et des spécialistes en méthodes et en outils d'évaluation des apprentissages. Tel est le cas des conseillers, des évaluateurs externes, des concepteurs des modèles d'évaluation, etc. Ce pédagogue a présenté cette

solution pour une finalité précise, celle de sortir de l'empirique et de faire appel au regard technique, extérieur et critique de l'acte de l'évaluation. Le problème qui émerge dans ce sens, est que cette solution peut menacer le statut des enseignants et des concepteurs pédagogiques qui peuvent abandonner l'évaluation en affirmant qu'elle n'est plus leur affaire. Cette « *déresponsabilisation des acteurs* » pourrait inquiéter l'évalué lui-même, qui va s'interroger sur la vraie mission de son tuteur-conseiller.

A ce stade, nous optons pour deux résultats à la fois antithétiques et dichotomiques. D'une part, l'évaluation accorde à l'évaluateur une possibilité de passer du cadre théorique au contexte expérimental. Elle couronne la mission de l'évaluateur par des résultats justes et vérifiés. Ce premier résultat peut entraîner une sorte de menace pour le statut de tuteur ou de conseiller par l'apparition d'un autre pouvoir : celui de l'évaluateur lui-même. D'une autre part, un deuxième résultat peut être parvenu qui est le sentiment de « *la déresponsabilisation des acteurs* » qui ne seront que de simples émetteurs d'un contenu pédagogique. La situation peut se compliquer encore plus, si nous tenons compte aussi de la nature du rapport « *apprenant de FOU* » / « *tuteur de cours* ». Donc, est-ce que l'apprenant va respecter son tuteur lorsqu'il sera conscient que ce dernier n'est pas responsable de l'évaluation ?

Les spécialistes des apprentissages autonomes et de français sur objectifs universitaires affirment que l'évaluation doit se pratiquer à des moments variés par l'application de deux évaluations pour aider l'évaluateur à suivre l'apprenant de FOU dans toutes les étapes de sa formation. Plus explicitement, l'évaluation n'a pas un moment précis et exact (à la fin de chaque unité ou de chaque module par exemple), elle est omniprésente avant que l'apprenant ne commence le programme d'auto-apprentissage, au cours de la réalisation de ses tâches pendant l'année universitaire, et aussi à la fin de son cursus (après la réalisation de tous ses objectifs universitaires). Cet avis est défendu par Ketele (2010, p.26) qui trouve que l'évaluation des tâches d'apprentissage a trois fonctions fondamentales :

> « *Trois fonctions principales de l'évaluation :*
> *évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ;*
> *évaluer pour améliorer une action en cours ;*
> *évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée* ».

De leur coté, quelques enseignants du module de français à l'Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieur de Sfax et de la Faculté des Sciences de Sfax, affirment qu'ils sont un peu gênés par la méfiance du MESRES, du rectorat, de l'I.F.C. et de l'U.V.T. qui ne les informent pas souvent des dates et des lieux des sessions de formation réalisées en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une habilitation en conception, évaluation ou correction des épreuves, (T.2., Q.4., étude de terrain 1 de l'annexe 4). La situation se présente plus problématique surtout si nous mettons en relief que les enseignants sont conviés à concevoir un devoir, un test et un examen final et à attribuer trois notes à chaque trimestre d'apprentissage et que les critères d'attribution des notes ne sont pas harmonisés entre les enseignants - évaluateurs - concepteurs tunisiens. Quatre enseignants n'ont pas pu / voulu définir les critères de conception des épreuves et d'attribution des notes. Cependant, un seul enseignant de la F.S.S. nous a indiqué trois critères d'évaluation sans entrer dans les détails et sans défendre la logique, à savoir « *compétences linguistiques, méthodologie et compétences discursives (modalités de communication) »,* (résultats des réponses obtenues pour la Q.3. du T.4. de l'étude de terrain 1).

3.4.3. Pour une possibilité de réaliser des enquêtes auprès des évaluateurs : Enquête réalisée auprès des enseignants de français de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S.

A cela s'ajoutent vingt objectifs et critères d'évaluation identifiés par Veltcheff et Hilton dans leur ouvrage *L'évaluation en FLE*. Ce travail est présenté sous forme d'un test correspondant à un questionnaire adressé aux évaluateurs de FLE dont les réponses déterminent sur qui ou sur quoi l'évaluation doit-elle être centrée selon l'évaluateur. Nous constatons qu'il y a quatre niveaux de centration qui peuvent s'inscrire dans un projet d'évaluation. L'évaluation peut être centrée :

- ou bien sur l'évaluateur lui-même, d'où l'objectif visé est la satisfaction de l'évaluateur lui-même ;
- ou bien sur l'évalué d'où l'obtention d'une satisfaction de l'apprenant ;
- ou bien sur les acteurs qui ne participent pas à l'apprentissage, cela veut dire l'institution universitaire (Université Virtuelle, école préparatoire et / ou faculté des sciences) d'où l'agrément de l'institution d'apprentissage ;
- ou bien sur la relation éducative.

La réponse de l'évaluateur à chaque question du questionnaire pourrait être affirmative, négative ou neutre. Nous avons proposé ce test à cinq enseignants de français des deux institutions d'études préparatoires, dont la réponse à chaque question de la rubrique peut être centrée sur tels ou tels objectifs et critères d'évaluation. Le tableau ci-dessous indique les statistiques des réponses obtenues des enseignants.

Tableau 8 : Typologie des questions auxquelles doit répondre l'évaluateur avant de concevoir l'évaluation pour savoir sur quoi l'évaluation devrait être centrée, (Veltcheff, (C.) et Hilton, (S.), 2003, p.p.7-8).

Type des objectifs de l'évaluateur	**Si l'évaluateur veut que l'évaluation soit centrée sur l'un de ces quatre éléments, il répond par une affirmation**	**Oui**	**Non**	**Neutre**
Evaluation centrée sur l'évaluateur	**1.** Croisez-vous plusieurs critères d'appréciation ?	**3**	**1**	**1**
	2. Est-ce que vous faites une pause dans les apprentissages ?	**2**	**3**	**0**
	3. Est-ce que vous sanctionnez les attitudes méritoires ou blâmables ?	**3**	**2**	**0**
	4. Imposez-vous une norme externe ?	**2**	**1**	**2**
	5. Mesurez-vous la pertinence de votre pédagogie ?	**5**	**0**	**0**
Evaluation centrée sur l'apprenant	**1'.** Vous substituez ou non à la notion de faute celle d'erreur ?	**4**	**1**	**0**
	2'. Est-ce que vous refusez la compétition ?	**0**	**5**	**0**
	3'. Respectez-vous la personnalité de l'apprenant ?	**4**	**0**	**1**
	4'. Donnez-vous l'occasion à l'apprenant de prendre de la distance par rapport à son apprentissage ?	**4**	**0**	**Rarement**
	5'. Incitez-vous l'apprenant à faire le point sur son apprentissage ?	**4**	**0**	**Rarement**

Evaluation centrée sur l'institution (universitaire) et la société.	**1".** Est-ce que vous pensez l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage ?	**5**	**0**	**0**
	2". Est-ce que vous vous informez à l'avance sur les performances de l'apprenant ?	**3**	**2**	**0**
	3". Croisez-vous les points de vue de l'apprenant ?	**5**	**0**	**0**
	4". Est-ce que vous rapportez les performances de l'apprenant à ce qui est attendu de lui dans la société ?	**4**	**1**	**0**
	5". Informez-vous l'apprenant qu'il doit utiliser ses connaissances d'une manière autonome ?	**5**	**0**	**0**
Evaluation centrée sur la relation éducative	**1"'.** Est-ce que vous vérifiez si les résultats obtenus correspondent vraiment, aux objectifs assignés ?	**4**	**1**	**0**
	2"'. Est-ce que vous fractionnez les apprentissages et les difficultés ?	**4**	**1**	**0**
	3"'. Observez-vous l'apprenant lors de sa situation d'apprentissage ?	**4**	**1**	**0**
	4"'. Etes-vous autoritaire ?	**0**	**4**	**1**
	5"'. Vérifiez-vous l'assimilation des connaissances par l'apprenant ?	**5**	**0**	**0**

La finalité de ce questionnaire est de savoir sur quoi est centrée l'évaluation selon l'évaluateur-concepteur du FOU tunisien. Quelle rubrique alors, comporte le nombre le plus élevé de réponses affirmatives ?

Pour chacune de ces rubriques « *Evaluation centrée sur l'évaluateur* », « *Evaluation centrée sur l'apprenant* », « *Evaluation centrée sur l'institution (universitaire) et la société*» et « *Evaluation centrée sur la relation éducative* », le nombre maximal des réponses positives possibles est 25, puisque d'une part, la rubrique comprend cinq

questions posées et nous avons cinq enseignants ayant répondu aux questionnaires des enquêtes.

L'effectif le plus élevé des réponses positives obtenues était pour la troisième rubrique. Donc, les enseignants-évaluateurs sont tous d'accord sur le fait que le premier bénéficière des résultats des évaluations est l'institution universitaire elle-même (22 réponses positives sur 25). L'évaluation a comme but l'agrément et la satisfaction des acteurs implicites de l'apprentissage (autres que l'évalué et l'évaluateur) comme les responsables de l'institution universitaire, les parents, les administrateurs ou les directeurs du projet d'apprentissage. Elle sera examinée comme évaluation orientée de l'extérieur. Lorsqu'une évaluation est centrée sur l'université et la société (par exemple le contentement des parents ou des administratifs), elle entreprend des classements par rang entre les apprenants et une classification des résultats obtenus sans se focaliser sur le progrès individuel de l'apprenant, le rôle de l'évaluateur avant, au cours et après l'apprentissage et le type des évaluations à concevoir. Ce modèle ne favorise que les résultats (échecs et réussites) et non la démarche pédagogique.

Dans le deuxième rang du classement proposé par les enseignants, l'évaluation doit être centrée sur la relation éducative entre l'apprenant-évalué et les autres acteurs extérieurs d'apprentissage-évaluation (enseignants, tuteurs, concepteurs d'évaluation et évaluateurs). Les affirmations obtenues sont au nombre de 19 sur 25. Si l'évaluateur est intéressé par la question de la relation éducative dans sa conception, nous comprenons que son modèle d'évaluation est orienté par deux facteurs essentiels : la transmission de tous les savoirs du programme d'apprentissage à l'apprenant pour le préparer à l'évaluation et l'abdication de toutes les contraintes possibles (Veltcheff, (C.) et Hilton, (S.), 2003, pp.7-8).

La situation de l'évaluation est centrée sur l'apprenant et l'évaluation dans un troisième temps (par exemple : l'apprenant pourrait être un autoévaluateur de ses apprentissages, tel est le cas des évaluations interne et formative). A partir de cet objectif d'évaluation, l'apprenant pourrait participer à son auto-progression et agir à la fois sur son évolution et évaluation. Seize affirmations sont obtenues des enseignants interrogés dans cette rubrique. Ceci nous conduit à réfléchir sur l'importance de l'évaluation affirmative qui invite l'apprenant à s'autoévaluer en classe de FOU.

Finalement, l'évaluation peut être centrée sur l'évaluateur - concepteur (15 réponses affirmatives sur 25). Souvent, les évaluateurs sont eux-mêmes les concepteurs et les

enseignants du programme d'apprentissage. Il est difficile de leur imposer un modèle ou un type d'évaluation proposé par des acteurs extérieurs ou implicites comme les directeurs des départements ou les responsables administratifs. Néanmoins, l'auteure du RCFST présente une solution partielle car elle suggère les tâches-modèles à concevoir dans le programme d'apprentissage et dans les évaluations sommatives.

Nous rappelons que le questionnaire du Tableau 8 avait comme but d'hiérarchiser les rubriques définissant sur qui ou sur quoi devrait être centrée l'évaluation conçue. Les résultats obtenus montrent que l'évaluation ne devrait pas être centrée sur l'évaluateur (quatrième rang au niveau du taux de réponses affirmatives) mais plutôt sur l'évalué. Implicitement ou explicitement, cet acte signifie que l'évaluateur ne cherche pas à appliquer sa propre méthode pédagogique. Pourquoi l'évaluateur cherche-t-il donc, à satisfaire l'université et son personnel en premier lieu ? La réponse est évidente : toutes les épreuves conçues sont inspirées du modèle d'évaluation du concours national de la deuxième année dont les résultats et les notes attribués aux étudiants sont représentatifs du niveau académique de l'institution (I.P.I.E.S. et F.S.S.) !

Néanmoins, notre corpus du FOU est conçu dans le cadre d'un projet national PREFSUP (voire coopératif avec le partenaire français CRAPEL) et tous les concepteurs de ce projet ont pris en considération les quatre décisions macro-acteurs dans la conception du modèle d'évaluation qui sont l'évalué, l'évaluateur, le rapport : évalué / évaluateur / programme d'apprentissage et les décisions des fondateurs du projet PREF-SUP (l'avis du Responsable-pédagogue du projet de conception et d'évaluation du cours de FOU mis en ligne pour les ingénieurs, les besoins des directeurs des départements des écoles d'ingénieurs et des facultés des sciences tunisiennes et les exigences des enseignants-pédagogues concepteurs du dispositif d'apprentissage).

De même, le modèle d'évaluation que nous proposerons dans le dernier chapitre n'est pas seulement contextualisé avec les fondements du projet et des principes des évaluations hybrides sommatives et formatives, mais il s'agit de plus d'un modèle synergique centré sur tous les acteurs de conception, de passation et de correction des évaluations. La coresponsabilité des autres acteurs de l'apprentissage, surtout celle de l'apprenant à l'évaluation, est une pratique des évaluations formative et diagnostique (l'apprenant de FOU en situation de régulation de son apprentissage pourrait intervenir directement par l'autoévaluation).

Le projet PREFSUP naquit dans le souci de révolutionner non-seulement les apprentissages, mais aussi de proposer une réforme touchant les missions de tous les acteurs implicites et explicites en classe de FOU en Tunisie.

3.4.4. L'évaluateur n'est pas toujours *« concepteur de sujet d'évaluation »*

Toutefois, une confusion est possible entre la profession d'évaluateur ou d'examinateur avec celle du concepteur des sujets d'évaluation. Il est impératif de préciser que l'évaluateur est celui qui réalise la mission d'évaluation et que le concepteur du modèle d'évaluation pourrait être un nouvel acteur qui n'a pas assisté aux séances d'apprentissage.

Tableau 9 : Etude comparative entre les tâches de l'évaluateur et du concepteur des évaluations des apprentissages.

Concepteur d'évaluation de FOU pour le niveau intermédiaire	Evaluateur de FOU pour le niveau intermédiaire
• Il s'inspire du DELF en scénarisant l'évaluation ; • Il définit les items ; • Il se réfère aux exigences de l'évaluation définies par les auteurs du *C.E.C.R.* et du RCFST et des modalités d'évaluation à l'U.V.T ; • Il accorde une partie importante aux compétences ; • Il propose des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation contextualisées et appropriées au niveau des apprenants pour chaque compétence communicative ; • Il fournit des critères d'évaluation concernant tous les domaines des savoirs (savoirs, savoir être, savoirs-faire et savoirs apprendre) ; • Il s'appuie sur les cinq générateurs d'exercices du logiciel *Hot Potaetos* en concevant la partie évaluation en ligne ; • Il fixe les critères d'évaluation sur lesquels s'appuie l'évaluateur pour examiner la réussite de la phase de la régulation des apprentissages (interactive, proactive et rétroactive) en identifiant des modèles de questions à poser lors des *feed-back* sur l'échec ou la réussite de la tâche ; • Il choisit les objectifs universitaires les plus pertinents du programme d'apprentissage afin de concevoir des tâches-modèles à l'évaluation sommative ; • Il fixe la durée (et les moments) de l'évaluation pour chaque compétence communicative ; • Il présente un modèle de corrigé des tâches conçues pour le devoir.	• Il participe à l'évaluation formative : il les suit, aide à trier les ressources convenables et pose des questions sur l'accomplissement de la tâche ; • Il fait partie intégrante des acteurs de régulation des apprentissages : contribue aux feed-back et lit soigneusement le remplissage des portfolios ; • Il corrige les erreurs (et non pas les fautes) commises par les apprenants à l'évaluation sommative ; • Il attribue des notes ; • Il examine l'évolution ou le développement des niveaux de compétences de l'apprenant ; • Il instaure l'évaluation prédictive avant le commencement du programme d'apprentissage ; • Il vérifie si l'apprenant a atteint tous ses objectifs universitaires à la fin du programme d'apprentissage.

A l'évaluation, la tâche de la conception du modèle d'évaluation, des tâches, des items, du barème, de la durée de l'examen, du moment de l'évaluation par rapport au moment de l'apprentissage et des critères d'évaluation précédant la phase de l'évaluation elle-même.

Exercer l'évaluation, c'est la pratiquer et l'appliquer. C'est la phase d'« *examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* », (Raynal (F.) et Rieunier, (A.), 1997, P. 138). De même concevoir une évaluation, c'est planifier et choisir le contexte de la pratique de l'évaluation : le moment, la durée, le contenu, le(s) acteur(s), le type, les items, le barème, etc.

Les deux phases de conception du modèle d'évaluation et de la pratique de l'acte d'évaluation sont indissociables l'une de l'autre, et s'effectuent généralement par le même acteur (le tuteur-évaluateur-concepteur d'évaluation).

Mais, il est possible parfois qu'un (ou un groupe de) concepteur(s) intervient(nent) afin de trouver l'évaluation adéquate à certains dispositifs d'apprentissage. Cela correspond à notre cadre où les concepteurs du programme d'apprentissage ont rencontré des difficultés dans la conception d'un modèle d'évaluation des apprentissages approprié (tutorat de FOU scientifique et technique en mode hybride pour le niveau intermédiaire des échelles du C.E.C.R. compte tenu des fondements pédagogiques du projet de réforme PREF-SUP).

A la lumière de la définition des deux acteurs d'évaluation : le concepteur et l'évaluateur (examinateur / correcteur), nous pouvons proposer quelques critères distinctifs de chacun de ces acteurs, (Vetcheff, (C.) et Hilton, (S.), 2003, pp.10-12). Trois types d'évaluation, évoqués et définis par les concepteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, coïncident avec cette définition qui sont l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique (ou prédictive) et l'évaluation sommative.

Conclusion

En résumé, l'évaluation est un outil ou un moyen de décision et non pas une finalité en elle-même et pour elle-même. Elle informe les apprenants sur leur niveau et fonctionne comme un instrument pédagogique d'aide à l'apprentissage. Therer insiste sur trois principes que doivent respecter les deux acteurs de l'évaluation, l'évaluateur et l'évalué, dans le but de réussir cette pratique pédagogique. Ce didacticien sollicite que :

- L'évalué en tant que coresponsable de l'acte de l'évaluation doit être « *informé des performances que l'on attend de lui* ». L'évaluation conçue devrait avoir des critères précis, faisables, prédéfinis, transparents, valides et fiables ;
- L'évaluateur respecte une certaine distance par rapport aux tâches qu'effectuent les évalués. Il est préférable qu'il intervienne par des régulations ou des *feed-back* aidant l'apprenant à atteindre son objectif universitaire. La neutralité est très recommandée lors de la prise des décisions ;
- L'évaluation n'est qu'une aide à la prise de décisions, d'où sa fonction essentiellement formative (par exemple : les remédiations, l'analyse des contraintes d'apprentissage, etc.), (Therer, (J.), 1999, p.14).

CINQUIEME CHAPITRE :

(Pré-) CONCEPTION de l'évaluation des apprentissages :

Le cours de FOU, le R.C.F.S.T. et les modèles d'évaluation (prédictif, formatif et sommatif) face à l'étude de terrain

« *Des évaluations, même de formes semblables, peuvent donc avoir des finalités différentes. On distingue le plus souvent :*

• L'évaluation diagnostique, faite avant ou au début d'un cours ou d'un programme. On différencie parfois évaluation diagnostique et pronostique. La première sert d'abord l'apprenant, permettant d'adapter son parcours ou de prendre des mesures de remédiation. La seconde sert plutôt l'évaluateur. Elle est utilisée entre autres pour vérifier les prérequis et contrôler l'accès à des cours ou programmes.

• L'évaluation formative a pour objectif l'amélioration de l'apprentissage. La rétroaction y joue donc un rôle central. Elle est souvent plus continue ou répétée à intervalles réguliers au cours d'une formation. Despont (2008) distingue évaluation formative et formatrice, la seconde menant à une autorégulation par l'apprenant de son parcours.

• L'évaluation sommative, qui lie un résultat quantitatif ou une cote à une tâche, souvent assignée à plusieurs individus d'un même groupe. L'évaluation sommative a généralement lieu en fin de processus et sert au contrôle. Cette fonction terminale vise à « catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances » (Ardoino et Berger, 1986) et à en rendre compte ».

(Audet, (L.), p.10, 2011)

Introduction

A partir de nos enquêtes et tests effectués en octobre et novembre 2014 à la F.S.S. et à l'I.P.E.I.S., nous allons vérifier si le niveau d'entrée des étudiants à l'université est l'A2+ comme le mentionne la conceptrice du RCFST (l'échantillon est composé d'étudiants appartenant à une classe de l'I.P.E.I.S. auxquels nous avons distribué un TCF).

Les enquêtes distribuées avaient comme but de connaître le degré de motivation des enseignants et des étudiants au sujet de la passation de quatre épreuves autonomes concernant la compréhension et la production à l'oral et à l'écrit. Le modèle d'évaluation est simulé par une épreuve de type B1 tout public.

L'apprentissage du cours de FOU est en mode hybride. C'est pourquoi le modèle d'évaluation à concevoir à la fin de cette thèse est hybride. Mis sur cédérom, il comprend les évaluations des trois trimestres (e-portfolio tunisien scientifique et technique / tâches de compréhension et de production orales et écrites sous forme d'un modèle de DELF B1 contextualisé).

1. Du profil de l'apprenant de FOU à la présentation des modèles d'évaluation expérimentés et inspirés du R.C.F.S.T.

1.1. Profil de l'apprenant en L.1.

La conception pédagogique des scénarii d'apprentissage et d'évaluation est la dernière phase dans la pédagogie FOU. Kammoun, ((F.), 2010) décrit dans son RCFST les profils d'entrée et de sortie, les compétences spécifiques, les objectifs spécifiques (ou universitaires) et propose quelques exemples d'activités d'apprentissage possibles pour chaque situation communicative lors de l'apprentissage du module de français au cours des cinq ans d'études d'ingénieur.

Il est à préciser que la conception du RFCST n'était pas précédée d'un état des lieux (deuxième phase de la démarche FOU, à savoir l'analyse des besoins langagiers) afin de vérifier le niveau d'entrée des apprenants (le profil d'entrée). La conceptrice du référentiel a supposé que le niveau d'entrée des apprenants aux écoles préparatoires est le niveau A2+ du C.E.C.R. Ces étudiants doivent développer leur niveau pour atteindre leur profil de sortie (niveau B1+). Le tableau suivant est extrait de la page 6 du RCFST. Il s'agit d'un descriptif du profil langagier des étudiants de L1 scientifique et technique.

Tableau 10 : Profil d'entrée et de sortie de l'apprenant de L.1 des écoles préparatoires selon RCFST (Kammoun, (F.), 2010, p.6).

Profil de l'apprenant à l'entrée en 1e année (A2+)	Profil de l'apprenant à la sortie de la 1e année (B1)
« *L'apprenant peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées et des informations en relation avec des domaines de priorité. Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels. Il peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* ».	« *A la fin de sa 1ère année, il doit être capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé pendant les cours dispensés en français. Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage (lors d'un stage d'études), dans une région où la langue cible est parlée (France ou autres pays francophones). Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience, décrire une expérience scientifique ou exprimer un but et exposer brièvement des raisons ou des explications sur un projet ou une idée* ».

L'hypothèse que l'apprenant de FOU de première année a comme niveau d'entrée le niveau B1 doit être prouvée. Ainsi, l'auteure du RCFST nous parle de l'importance de l'évaluation formative qui peut être assurée par le remplissage d'un portfolio et de l'évaluation sommative du type certificatif inspirée du modèle de certification linguistique du DELF B1.

1.2. Modèles d'évaluation expérimentés

Nous allons définir ces modèles d'évaluation et exposer les résultats de nos expériences avec les étudiants de la F.S.S. et l'I.P.E.I.S. Nous précisons dans ce cas que notre étude se développe sur trois étapes.

1.2.1. L'expérimentation de l'évaluation diagnostique

Nous avons passé une épreuve d'autoévaluation pour vérifier si l'étudiant estime qu'il a déjà le niveau A2+ comme niveau d'entrée en L.1. Cette épreuve a été effectuée sur tout l'échantillon d'étude (7 groupes composés de 167 d'étudiants).

Nous avons passé une simulation de la partie obligatoire du TCF (Test de Connaissance de Français) avec le groupe de MP 16 de l'I.P.E.I.S. Ce test comprenait des questions de vérification de niveau B1 et avait comme objectif de nous aider à préparer ces étudiants à passer une simulation d'épreuve de DELF B1 à l'évaluation sommative.

1.2.2. L'expérimentation de l'évaluation formative

Il nous paraît presque impossible d'expérimenter le tutorat avec les étudiants des deux institutions pour des facteurs multiples comme :

- la non-disponibilité des étudiants qui sont pressés par les contrôles continus du trimestre 1 (novembre 2014) ;
- L'U.V.T. nous a accordé un accès limité au cours comme étant visiteur - étudiant (voir l'autorisation d'accès dans l'annexe 2) ;
- L'expérience du tutorat doit être suivie de celle de l'évaluation ce qui est inexécutable vu que l'évaluation est en cours de conception.

L'évaluation formative sera donc l'objet de deux questionnaires auxquels ont répondu les étudiants et les enseignants sur la possibilité de recourir au portfolio comme outil de suivi au cours de l'apprentissage. Le portfolio présenté par la conceptrice du RCFST sera révisé et remplacé par un e-portfolio contextualisé et approprié avec les leçons du cours. Il est conçu en deux versions numériques sur *Cdrom* et sur papier (voir annexe 1). Des questionnaires ont été distribués aux enseignants et aux étudiants concernant l'évaluation formative et le recours au suivi de l'apprentissage par le remplissage régulier des apprenants de leur portfolio ;

1.2.3. L'expérimentation de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative proposée par l'auteure du RCFST est inspirée du type certifiant du DELF B1. La préparation à la certification des étudiants tunisiens, est l'un des objectifs du C.I.E.P. qui est en train d'inaugurer actuellement des centres d'examination dans les institutions universitaires tunisiennes scientifiques et techniques et d'organiser des sessions de formation en habilitation - correction d'épreuves DELF - DALF pour enseignants de FLE. La conceptrice du RCFST propose le modèle DELF pour l'évaluation sommative dans le but de préparer les étudiants à la certification linguistique à la fin du cursus universitaire (5ème année d'études d'ingénieur).

Afin de réaliser cette simulation du DELF, nous avons :

- vérifié le niveau B1 d'entrée des étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S. ;
- élu 4 étudiants pour passer une simulation de l'épreuve de DELF B1 Tout Public.

Les retours des étudiants après l'expérience, nous servent comme preuve justifiante pour concevoir un DELF B1 tunisien contextualisé de type scientifique et technique. Notre projet pourra être proposé aux responsables du C.I.E.P. pour évaluation et mise en place en Tunisie.

2. Vérification du niveau du profil mentionné dans le RCFST par l'évaluation diagnostique / prédictive

2.1. Qu'est-ce l'évaluation prédictive / diagnostique ?

Dans sa définition de l'évaluation diagnostique, Cuq affirme que la fonction de cette évaluation ne peut aboutir qu'avec sa complémentarité avec l'évaluation formative.

> « *Pour les éducateurs, l'évaluation des apprentissages regroupe trois fonctions liées à trois types de décision : la fonction sommative au terme des apprentissages, la fonction formative, liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace, et la fonction diagnostique.*
>
> *Celle-ci, complémentaire à l'évaluation formative est une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée* », (Cuq, (J.P.), 2003, p.69).

La pratique diagnostique est essentielle et précède la phase du suivi des progrès des apprenants, ce qui rend l'évaluation possible à deux moments différents du programme d'apprentissage :

- avant le commencement : en effectuant des auto-évaluations ;
- au début : par le test de positionnement.

Pour expliciter ces actes évaluatifs, il est à signaler que l'évaluation diagnostique se fait généralement avant le commencement du programme d'apprentissage par le tuteur lui-même (parce qu'il effectuera ultérieurement, au cours de l'apprentissage les feed-back) et par l'apprenant, l'entité autonome et responsable de son développement du niveau et autoévaluateur de son apprentissage (Ferrari, (G.), 2007, pp. 42-46-58).

Lorsque l'apprenant termine l'étape de l'autoévaluation, il sera prêt à définir ses objectifs universitaires et à déterminer son niveau initial de compétences. Une évaluation diagnostique commande « *d'identifier les causes d'un problèmes à partir de l'analyse des résultats de tests diagnostiques standardisés administrés par des spécialistes* »,(Cuq, (J.P.), 2003, p.69).

Selon le professeur Gogny ((M.), 2007), l'intérêt de l'évaluation prédictive ou diagnostique est double pour chaque acteur d'apprentissage : apprenant et tuteur. Elle permet à l'apprenant de cibler ses lacunes et ses points faibles et l'aide à identifier les objectifs universitaires. En ce qui concerne le tuteur, ce type d'évaluation facilite le regroupement des apprenants selon leurs niveaux initiaux et leurs objectifs et contribue à la vérification du progrès lors de la passation de l'épreuve de l'évaluation sommative finale. Ce point de vue est partagé par Therer dans le sens que l'évaluation diagnostique précède tout programme d'apprentissage et permet de réaliser un diagnostic sur le niveau d'entrée du français en L.1.

> « *Elle se pratique avant l'apprentissage. Elle permet de prévoir les chances de succès d'un sujet dans un apprentissage donné. Avant un cours, l'enseignant peut, par exemple, contrôler les pré-requis, les points forts et les points faibles de ses étudiants en vue d'optimiser sa démarche didactique. Bien entendu, une telle évaluation n'est pas nécessairement cotée et elle s'effectue surtout à l'occasion d'une nouvelle formation* », (Therer, (J.), 1999, p.5).

Il faut noter qu'actuellement, les enseignants de français des institutions des études préparatoires et des facultés des sciences tunisiennes ne proposent pas des évaluations prédictive et formative au début et au cours des apprentissages.

Par contre, à l'évaluation sommative se pratique dans tous les établissements universitaires. La réussite des évaluations de type sommatif et formatif n'est possible qu'avec l'application de l'évaluation prédictive au début de l'apprentissage. Une évaluation diagnostique fait appel aux compétences parce qu'elle les décompose en savoirs et objectifs

et ne pourrait avoir que la forme d'un test qui s'effectue avant le commencement de l'apprentissage du FOU. Le tuteur teste les acquis des apprenants et donne une analyse et un rapport sur les points forts et les points faibles de l'étudiant. Pour des raisons d'efficience et de fiabilité, ce test doit être court, bref, simple et consistant : les questions doivent être fermées et testent les savoirs et les savoirs-faire et décompose ces questions selon les tâches d'apprentissage[49].

Il est vrai que l'évaluation diagnostique suppose une autoévaluation. Mais, quel est le modèle d'évaluation prédictive le plus adéquat à notre dispositif pédagogique ? Cuq, parle dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, du test de positionnement élaboré avant le commencement des apprentissages. Le test de positionnement ou intitulé encore, test de niveau est un test d'évaluation des niveaux de compétences langagières. Il peut se faire à différents moments de l'apprentissage et non seulement au début.

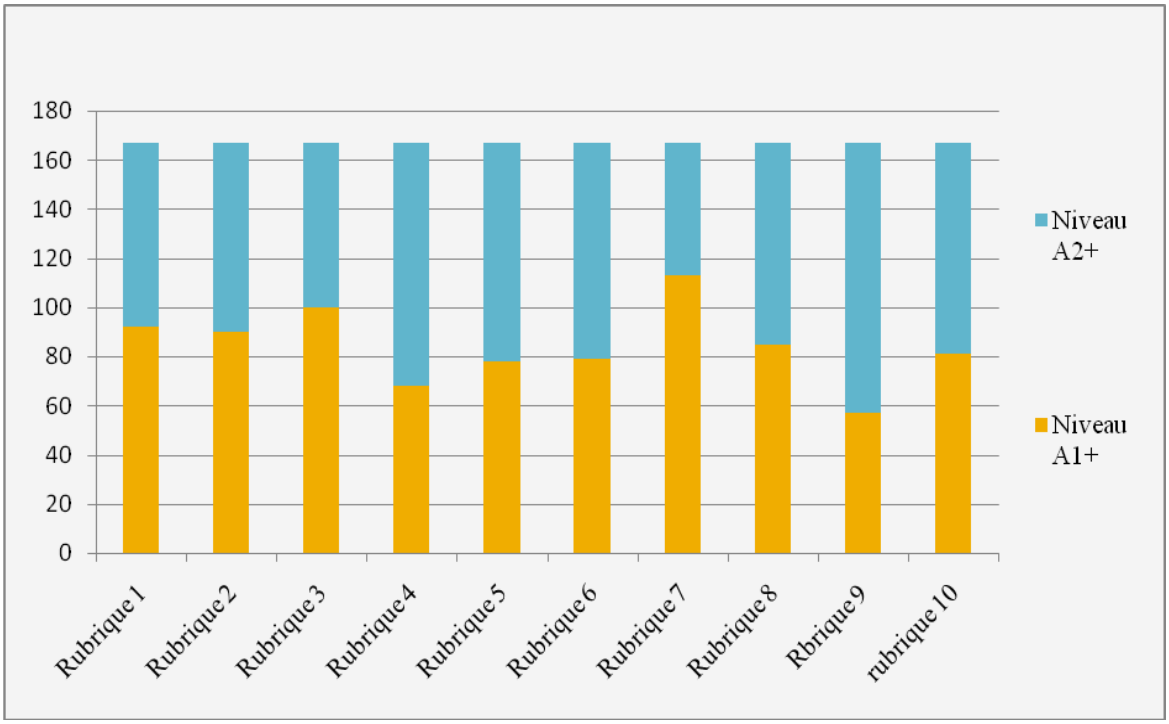
> « *On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquise par un individu dans un domaine donné. Il peut être pronostique, diagnostique ou projectif et sert généralement à classer les individus les uns par rapport aux autres.* », (Cuq, (J.P.), 2003, p.231).

2.2. Expérimentations : Un TCF et une autoévaluation réalisée avec les apprenants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S.

2.2.1. Résultats de l'autoévaluation pour vérifier le niveau d'entrée A2 + en L.1.

La conceptrice du RCFST définit le profil de l'apprenant des écoles d'études préparatoires tunisiennes (A2 + à l'entrée et B1+ à la sortie de L.1.). Notre test d'auto-évaluation d'entrée ayant été distribué à 167 étudiants comporte 10 rubriques d'autoévaluation. L'apprenant doit choisir dans chaque rubrique l'une des deux échelles définitoires de niveau, ou bien le niveau A1+, ou bien le niveau A2+. Le graphique 6 décrit les statistiques obtenues après l'inventaire des réponses.

[49] Blog YouScribe : http://www.youscribe.com/catalogue/tous/education/ressources-pedagogique/l-evaluation-predictive-ou-diagnostique-1864662, P.18-27-28-46.



Graphique 6 : Inventaire des réponses des étudiants à l'autoévaluation entre le niveau A1+ et A2+ du C.E.C.R. (7 groupes de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S.)

Ce que nous avons remarqué est que plus de la moitié des apprenants sous-estiment leur niveau d'entrée et le considèrent en tant qu'un A2+. Ce qui contredit les témoignages des enseignants de français qui ont tous confirmé que les étudiants ont le niveau B1 dès le début de l'année universitaire, et qu'il est possible même de parler dans certain cas, d'un « *mauvais B2* ».

Voici en chiffres le descriptif des réponses des apprenants dans les dix rubriques du test d'autoévaluation (Annexe 4) :

- Le contenu des rubriques 1, 2 et 3 est le descriptif global de l'échelle de compétences du niveau seuil. 56.28 % des étudiants évoquent que leur niveau est A1+ ;
- Dans la rubrique 4 de l'autoévaluation de la compréhension orale, 40.71 % des étudiants ayant passé le test confirment qu'ils n'ont que le niveau A1+ ;
- Selon l'autoévaluation de la compréhension écrite dans la cinquième rubrique, une bonne part des étudiants (46.70 % de l'effectif), affirment que leur niveau d'entrée est A1+ ;

- L'expression orale est autoévaluée sur trois temps dans la sixième, septième et huitième rubrique. 55.28 % des étudiants estiment que leur niveau est l'A1+ ;
- Les statistiques des deux dernières rubriques prouvent aussi, que 41.31 % des étudiants ont le niveau A1+ en expression écrite.

Pourrons-nous compter sur ces résultats qui sous-estiment le niveau d'entrée des étudiants ? Pourrons-nous nous appuyer seulement sur les témoignages des enseignants confirmant que le niveau B1 est le niveau d'entrée ?

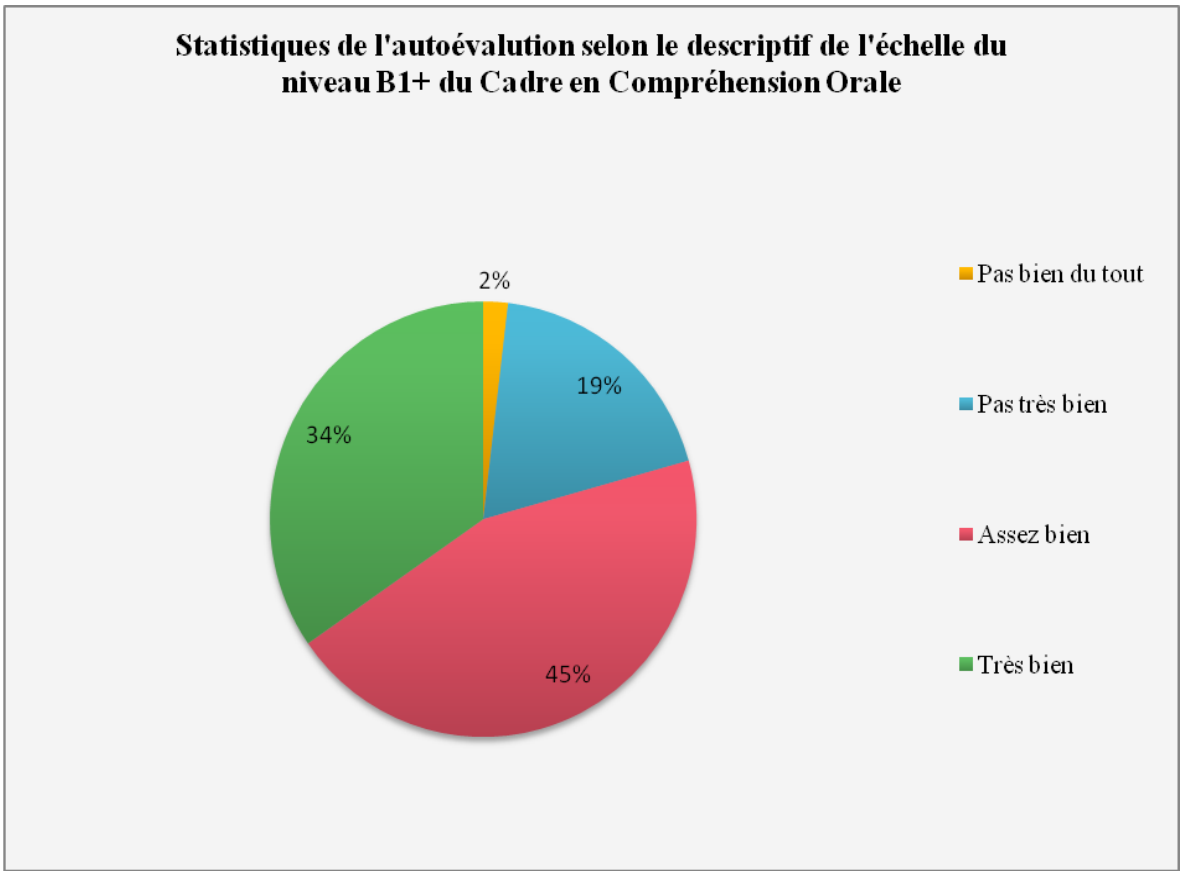
Il est possible que les étudiants n'ont pas pu pratiquer correctement l'autoévaluation car c'est la première fois qu'ils participent à l'évaluation de leur apprentissage. L'étudiant tunisien est le produit de l'apprentissage et de l'évaluation classiques et présentiels qui n'introduisent en aucun cas, l'apprenant dans des situations d'auto-évaluation et d'autoapprentissage.

La solution que nous admettons et que nous avons appliquée consiste à refaire l'autoévaluation mais en proposant des rubriques de description de niveau de compétence plus détaillées et dont la réponse des étudiants ne soit pas fermée (ou bien OUI, ou bien NON). Les concepteurs du cours de FOU suggèrent un test d'autoévaluation par remplissage de grilles « *Pas bien du tout* », « *Pas très bien* », « *Assez bien* » et « *Très bien*».

Il s'agit des grilles descriptives des tâches d'apprentissage en autoévaluation qui sont inspirées de l'échelle des compétences du niveau B1+ (comme le proposent les concepteurs du cours de FOU et le confirment les enseignants de français de la F.S.S. et l'I.P.E.I.S.). Les réponses à recueillir des étudiants seront ou bien affirmatives par « *je peux* », « *je suis capable de* », « *je suis apte à* », ou bien négatives par « *je ne peux pas* », « je ne suis pas capable de », « *je ne suis pas apte à* ». Les concepteurs du dispositif pédagogique ont choisi de proposer à l'apprenant-ingénieur un ensemble de quarante-sept questions d'autoévaluation pour l'autoévaluation des compétences langagières communicatives. Les réponses positives des apprenants sont du type « *Je peux comprendre - produire très bien* » ou je comprends / je produis « *Assez bien* » tel ou tel type de texte / discours. Quant aux réponses négatives, elles sont construites sur ces modèles : « *Je ne peux pas comprendre - produire du tout* », ou je ne peux « *Pas très bien* » comprendre / produire tel ou tel type de texte / discours.

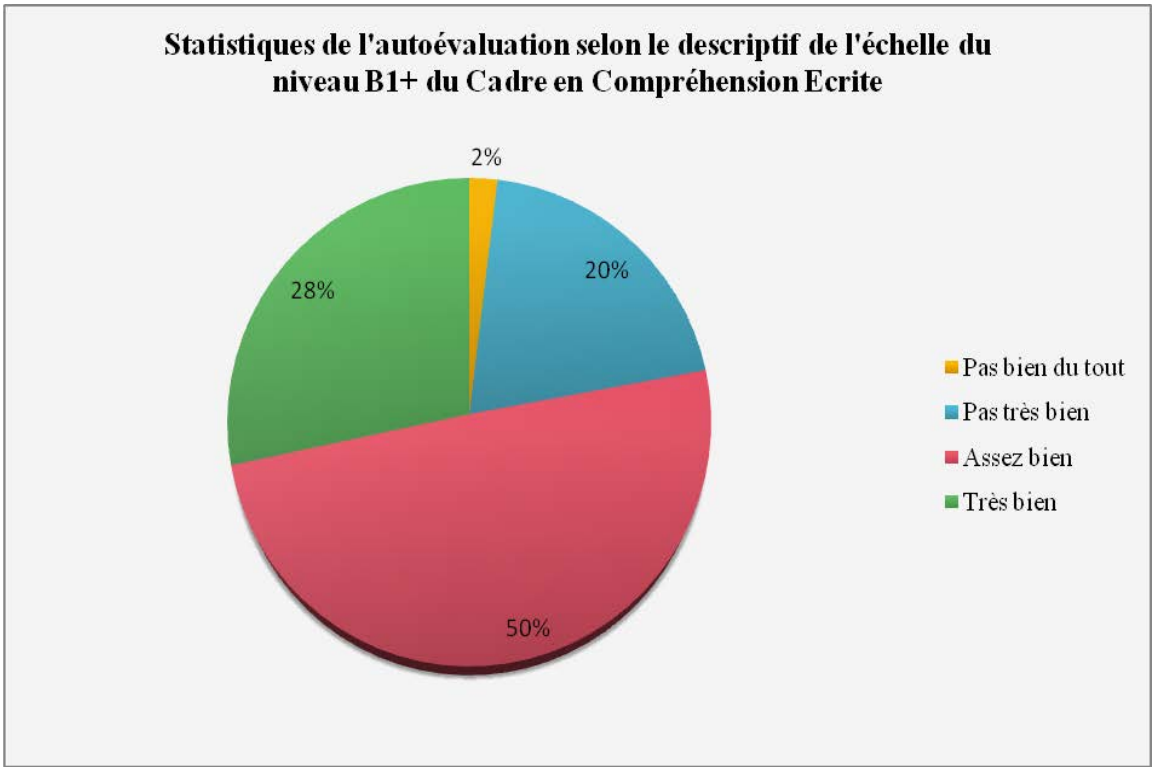
Nous avons distribué aux étudiants un second test d'autoévaluation comprenant 47 rubriques d'autoévaluation. Les quatre graphiques 7, 8, 9 et 10 nous montrent un décalage

ou un écart remarquables entre les réponses des étudiants. Nous sommes passés d'une phase de sous-estimation du niveau (A2+) à la phase d'obtention des résultats d'autoévaluation justificatifs de l'hypothèse présentée par les concepteurs du cours et la conceptrice du R.C.F.S.T. L'intervalle de niveau d'entrée varie entre A2+ et B1+.



Graphique 7 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de la Compréhension orale pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.I.E.S. et à la F.S.S.)

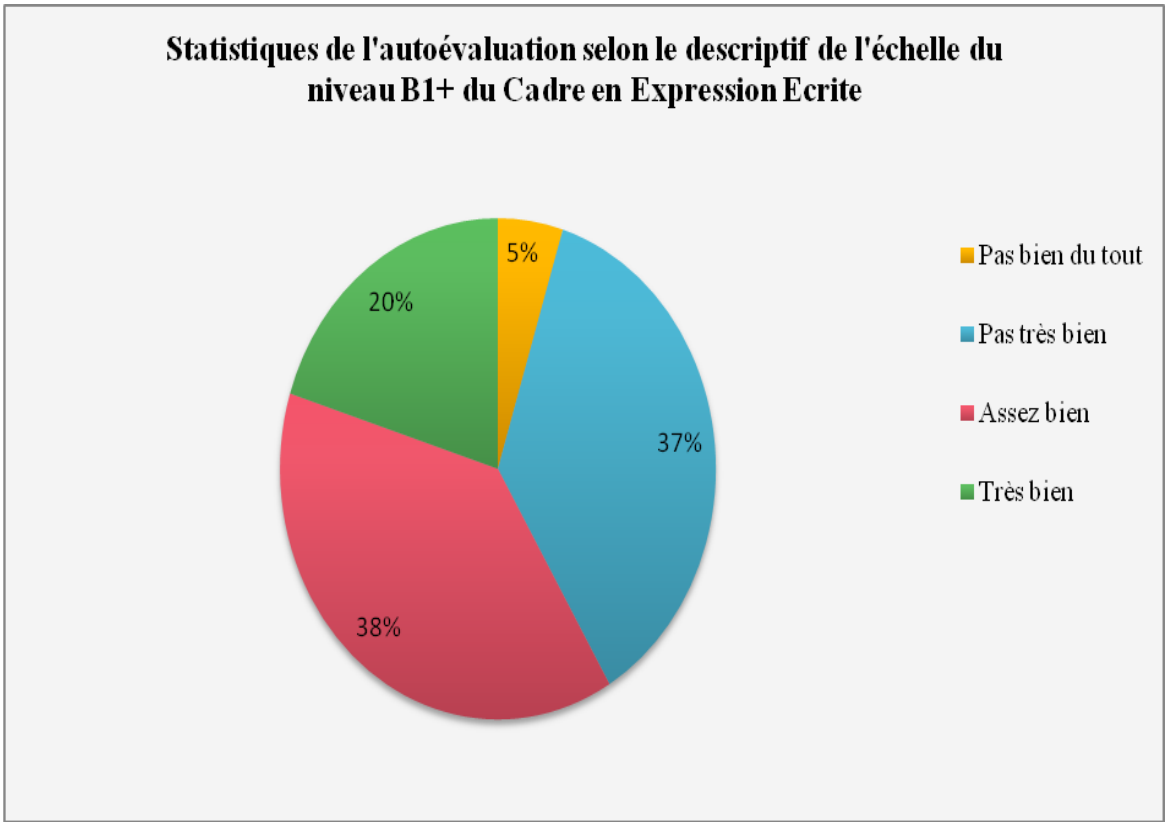
En compréhension orale, les résultats sont en écart avec ceux du premier test d'autoévaluation. En fait, 40.71 % des étudiants ont estimé qu'ils n'ont que le niveau A1+. Dans ce deuxième test, 45 % des apprenants estiment qu'ils peuvent comprendre « *Assez bien* » à l'oral des situations langagières du niveau B1+ et 34 % d'entre eux confirment qu'ils sont aptes à comprendre « *Très bien* » ces situations langagières. Par conséquent, plus de 4/5 des étudiants ont regretté leur première autoévaluation et ont donné des réponses qui se contredisent avec les réponses du test 1.



Graphique 8 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de la Compréhension Ecrite pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.)

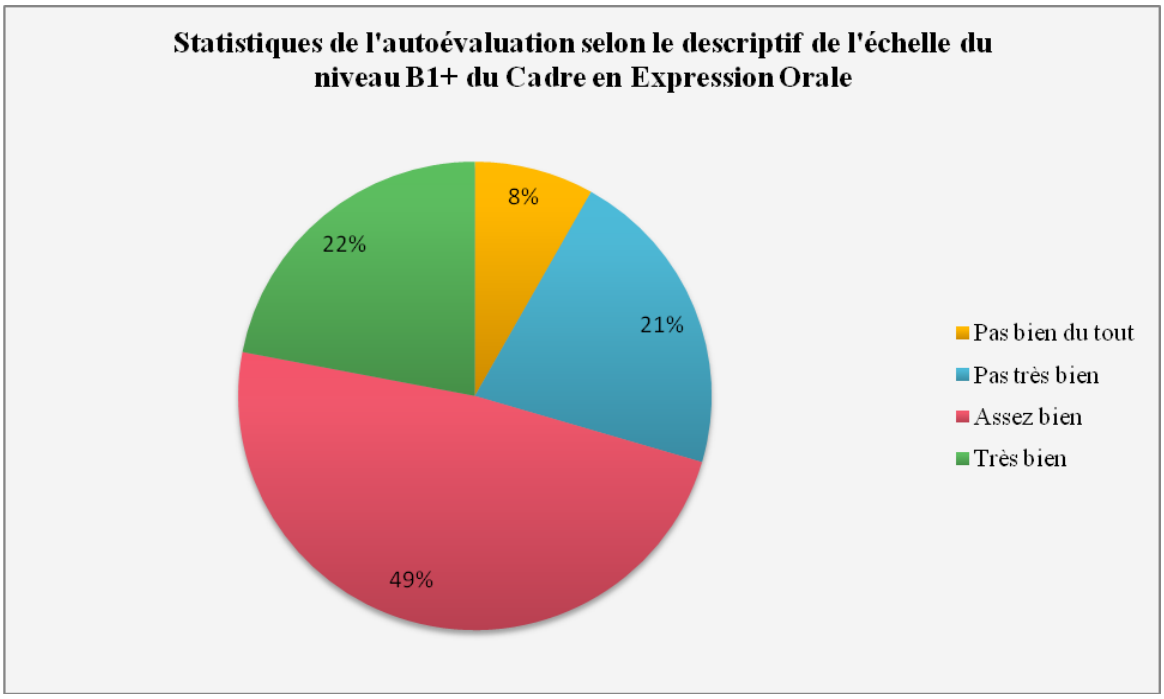
De même, les résultats ont changé entre la première autoévaluation de la Compréhension Ecrite (46.70 % des étudiants pensent que leur niveau est A1+) et la deuxième, puisque 50 % des étudiants estiment qu'ils comprennent « *Assez bien* » les textes écrits du niveau B1+ et 28 % s'autoévaluent en cochant devant la grille « *Je comprends Très bien* ».

Par déduction, nous constatons que dans le test 1, 46.70 % des apprenants parlent d'un niveau de compétence égal ou inférieur à A1+. Or, dans le test 2,22 % seulement, à savoir la moitié, s'autoévaluent en cochant devant « *Pas bien du tout* » et « *Pas très bien* ».



Graphique 9 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de l'Expression Ecrite pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.)

Comme le montre le graphique précédent, nous pouvons confirmé que les 3/5 des étudiants ayant répondu aux questions d'autoévaluation (60 %) de la F.S.S. et de l'I.P.E.I.S. estiment qu'ils peuvent écrire « *Assez bien* » des textes scientifiques et techniques se rattachant à des situations langagières du niveau B1+ du C.E.C.R. et que le 1/3 du même effectif définit le B1+ comme leur niveau d'entrée en L.1. en remplissant la grille « *Très bien* ». Si le niveau A1+ était le niveau estimé en expression-écrite pour 41.31 % des étudiants, le niveau B1+ est défini par contre, comme le niveau d'entrée pour 32 % des étudiants.



Graphique 10 : Résultats des réponses à l'autoévaluation de l'Expression Orale pour 7 groupes d'étudiants (Evaluation prédictive à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S.)

Le même écart remarqué dans les résultats des autoévaluations des compréhensions écrite et orale et de l'expression écrite, est présent dans les résultats de l'autoévaluation de l'expression orale. Les étudiants expriment une surestimation puisque la moitié d'entre eux ont exprimé qu'ils n'ont que le niveau A1+ à l'entrée en L.1. (55.28 %) dans le premier test. Tandis que dans le second test, les résultats de l'autoévaluation prouvent que le niveau B1+ est celui de la plupart des étudiants (49 % répondent par « *Assez bien* » et 22 % par « *Très bien* »).

L'imprécision des résultats (écart entre résultats du test d'entrée 1 et du test d'autoévaluation 2) est expliquée par deux facteurs. Le premier est que l'étudiant tunisien n'est pas entraîné à l'esprit de l'autocritique de son apprentissage et de son autoévaluation. C'est la première fois que les étudiants des écoles préparatoires tunisiennes passent un tel test. Le second facteur est que la conception des grilles d'autoévaluation par les concepteurs du Cours de FOU est imprécise et que la structuration des phrases du descripteur de l'échelle de compétences dans le C.E.C.R. est peu complexe.

Le prochain chapitre comprendra des grilles d'autoévaluation que nous concevons pour le début de chaque trimestre d'apprentissage. Un modèle d'évaluation prédictive

approprié avec le contenu pédagogique du dispositif d'apprentissage et les aptitudes de l'étudiant de première année sera présenté.

2.2.2. Expérimentation du TCF

2.2.2.1. Brève présentation du TCF

Le TCF ou Test de Connaissance de Français correspond généralement à trois épreuves obligatoires de Compréhension Orale, de Maîtrise des Structures de la Langue et de Compréhension Ecrite, et deux épreuves facultatives d'expression orale et d'expression Ecrite. Le C.I.E.P. est le seul organisme pédagogique reconnu dans le monde qui a eu l'accord officiel du *Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* en France, pour l'élaboration, la conception et l'attribution de certificats linguistiques en français langue étrangère.

Ce test linguistique est destiné à tous les publics étrangers et non natifs, souhaitant la validation de leurs connaissances en langue française. Il permet de positionner le niveau du candidat sur l'un des niveaux de l'échelle de compétences du C.E.C.R. Des sessions régulières de TCF se réalisent dans les centres de langues rattachés au C.I.E.P. Une attestation est attribuée au candidat après avoir réussi ce test.

2.2.2.2. Simulation d'un TCF avec un groupe d'étudiants de l'I.P.E.I.S.

En 2004, une session de TCF a eu lieu en Tunisie sous tutelle du MESRES et de l'I.F.C. et dont l'objectif était de positionner le niveau des étudiants des filières scientifiques et technologiques en langue française (Miled, (M.) et al., (2004), pp.11-26).

Puisque ce test est reconnu comme un outil de positionnement en langue et que les étudiants de la F.S.S. et de l'.P.E.I.S. n'ont pas trop réussi à remplir *logiquement* les grilles d'autoévaluation (les résultats du test 1 et du test 2 sont presque contradictoires), nous avons réalisé ce test avec un seul groupe d'étudiants de l'I.P.E.I.S. (filière MP 16) pour comparer le niveau estimé par les étudiants dans le TCF avec celui que nous avons obtenu dans les deux épreuves d'autoévaluation. L'objectif est donc, de justifier la crédibilité des résultats obtenus des tests d'autoévaluation 1 et 2.

Ce qui nous a empêchée de passer cette épreuve avec tous les étudiants des sept groupes (167 étudiants), ayant déjà rempli les grilles d'autoévaluation du premier et second tests, c'est que les étudiants ont refusé de passer l'épreuve pour des raisons qui les démotivent. Ces raisons sont :

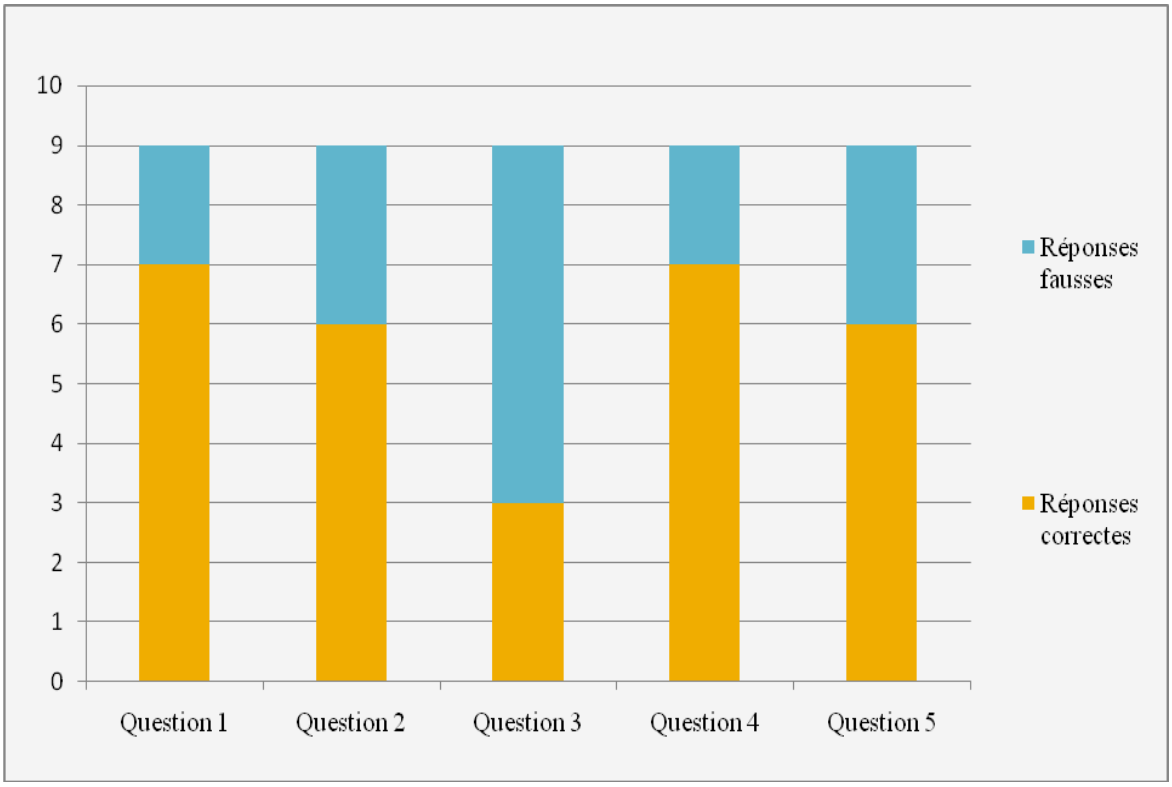
- Tout d'abord, il s'agit d'une simulation du TCF, donc ils ne vont pas obtenir des certificats de positionnement ;
- Faute de temps libre dans les emplois du temps des apprenants. Donc, nous n'avons pas pu rassembler tous les étudiants dans une même salle ;
- Finalement, les étudiants passent régulièrement (presque chaque jour) des épreuves de contrôle continu : « *Nous n'avons pas le temps pour simuler un TCF*, *ni encore pour passer des pseudo-évaluations* ! », affirme l'un d'entre eux.

Nous avons pu convaincre 9 étudiants du groupe 16 de la filière MP de l'I.P.E.I.S. de passer les trois épreuves obligatoires du TCF (l'épreuve de TCF que nous avons présentée figure dans l'annexe de thèse).

Le test proposé est du niveau B1 du C.E.C.R. composé de quinze questions de type QCM et dont la durée est de 30 minutes. La totalité de l'épreuve (trois épreuves obligatoires et deux épreuves facultatives) dure 1 heure.

Les résultats peuvent être décrits comme suit :

- Epreuve obligatoire de Compréhension Orale :

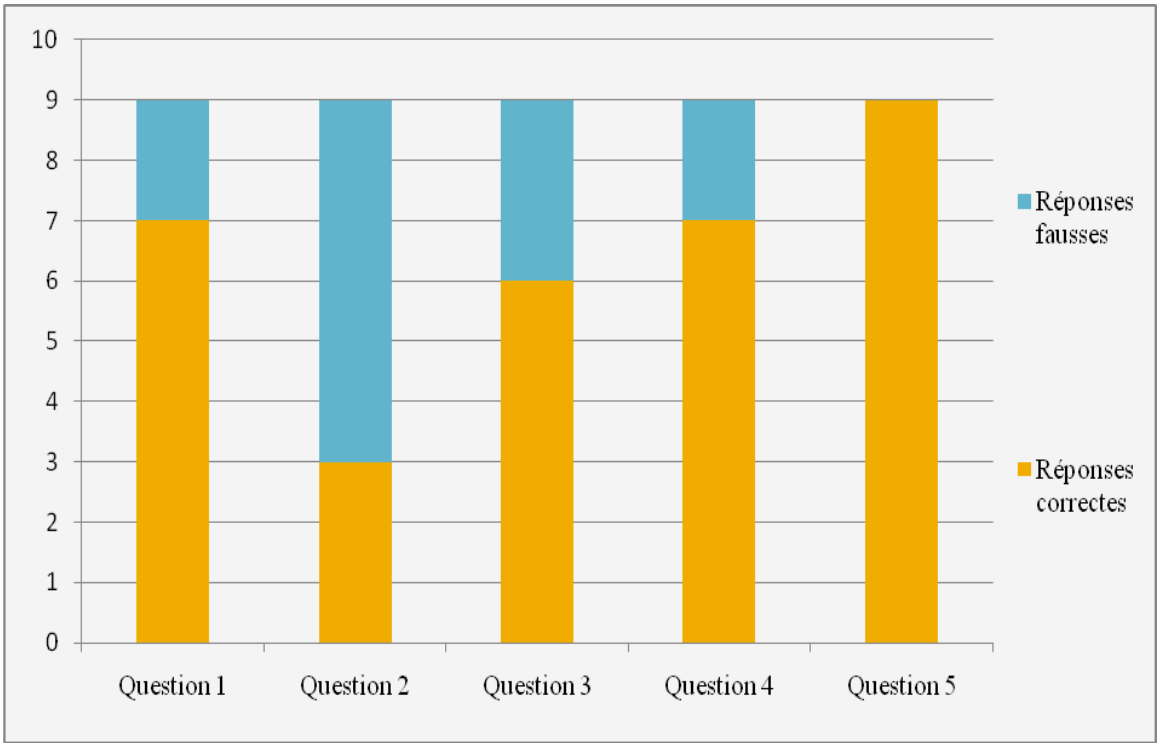


Graphique 11 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Compréhension Orale de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S.

Dans cette épreuve comportant cinq questions, nous avons suggéré aux étudiants cinq enregistrements sonores courts d'extraits de média. Après avoir écouté l'enregistrement sonore qui dure entre 30 secondes et une minute, les étudiants ont répondu au QCM en cochant devant la bonne réponse.

La troisième question de cette épreuve paraît être la plus difficile puisque seulement trois étudiants sur neuf ont trouvé la bonne réponse. Pour les autres questions, le taux élevé des bonnes réponses des étudiants prouve que leur niveau en compréhension orale est le B1.

- Epreuve obligatoire de Maîtrise de Structures de la Langue :

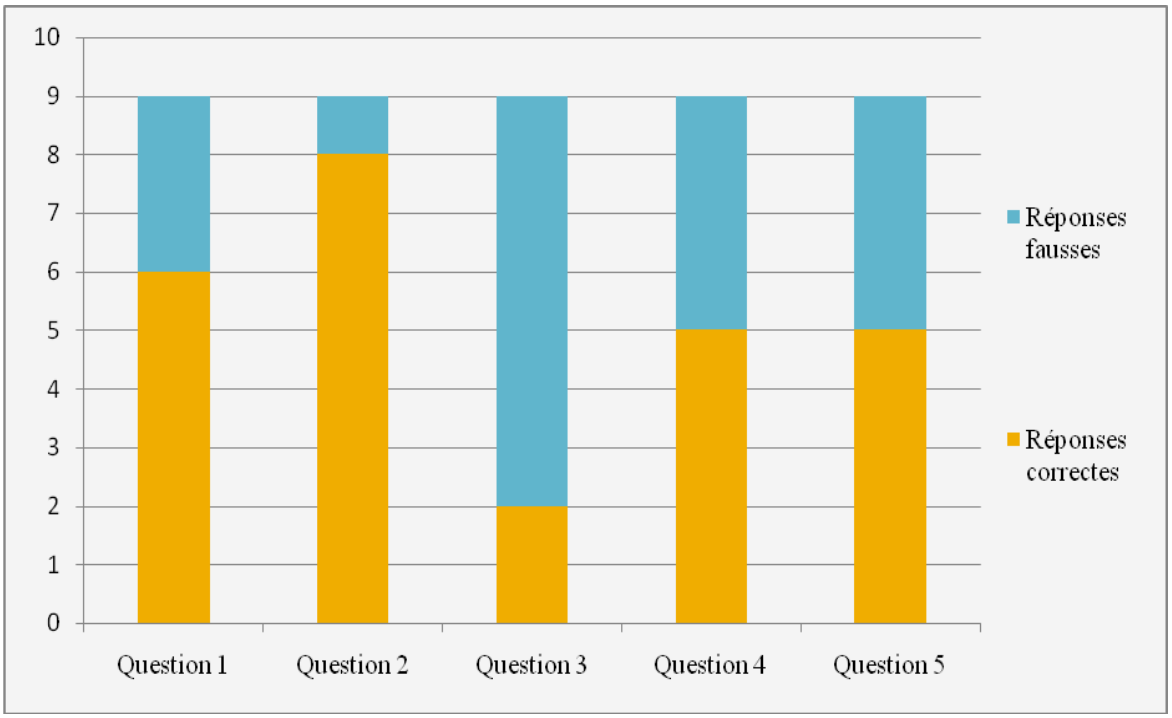


Graphique 12 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Structures de la Langue de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S.

De même, cette épreuve comporte aussi cinq questions de type QCM portant sur le nom en français, l'emploi des temps verbaux, la distinction entre le pronom relatif et l'adverbe et l'emploi du participe présent. Selon les réponses des étudiants, il nous paraît évident que la question la plus difficile est celle qui porte sur la conjugaison (concordance des temps et emploi des temps verbaux). Si nous admettons l'hypothèse que le taux le plus élevé de fausses réponses à une question nous conduit à admettre que le thème de la question est un objectif universitaire à améliorer ou à atteindre, donc selon les résultats

obtenus, les étudiants ayant passé ce test ont deux besoins langagiers en Maîtrise des Structures de la Langue qui sont l'emploi des temps verbaux (question 2 : 3 bonnes réponses sur 9) et la distinction entre les pronoms relatifs (question 3 : 6 bonnes réponses sur 9).

- Epreuve obligatoire de Compréhension Ecrite :



Graphique 13 : Résultats des réponses obtenues pour l'épreuve obligatoire de Compréhension Ecrite de TCF expérimentée sur 9 étudiants du groupe MP 16 de l'I.P.E.I.S.

Les étudiants ont lu cinq textes courts de « *faits divers* » et ont répondu par la suite, à cinq questions de compréhension détaillée, et ce par le choix de la bonne réponse du QCM. Aux questions 3 et 5, plus de la moitié des candidats ont donné de fausses réponses, ce qui nous amène à conclure que le niveau B1 n'est pas acquis par tous les étudiants.

D'après les statistiques observées dans les trois graphiques précédents, nous déduisons que la majorité des étudiants du groupe ont pu répondre correctement aux quinze questions des trois épreuves obligatoires du TCF. L'hypothèse admise par les enseignants de français de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. attribuant le niveau B1 comme niveau d'entrée en L.1 est donc admise.

3. L'évaluation formative au cours de l'apprentissage

3.1. Principes de l'approche de l'évaluation formative

Nous allons nous appuyer sur les principaux travaux académiques réalisés autour de ce type d'évaluation dite formative pour la définir. Dans un apprentissage autonome, l'évaluation des apprenants n'est possible qu'en se référant à « *un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants* », (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.141).

Gérard Scallon (1988, p.155) affirme que l'évaluation formative est une évaluation continue qui représente un processus de suivi et d'accompagnement de l'apprentissage. L'évaluateur peut suivre le progrès des apprenants afin d'intervenir à des moments variés de l'apprentissage (modifier la situation d'apprentissage, remédier, corriger ou soutenir l'apprenant-ingénieur).

La situation d'évaluation est une situation *problème* puisque étymologiquement, le mot « *problème* » fait allusion au contexte de l'examen et du devoir. Par exemple en mathématique ou en sciences exactes, nous rencontrons à l'expression « *résoudre le problème* » au lieu de « *répondre à la question* » ! En élaborant un exercice à l'examen, la terminologie « *résous le problème* » est une permutation de « *réponds à la question* » et de « *trouve la solution* ». D'autres exemples éventuels de questions sont possibles ayant comme verbes introductifs : élaborer, préparer, rédiger, organiser, etc. Ces notions de « *questions, problèmes, situations ou tâches sont exploitées depuis fort longtemps dans les domaines de la mesure et de l'évaluation*. », (Scallon, (G.), 2004, p.113).

Dans toutes ces situations, l'apprenant est toujours appelé à « *effectuer une tâche* ». Afin d'évaluer une tâche d'apprentissage, il faut choisir un type d'évaluation ayant un objectif « *d'amélioration aux apprentissages* ». Scallon ((G.), 1988, p.23) défend le recours à l'évaluation formative puisqu'elle donne un sens coopératif à l'évaluation qui sera exercée par l'évaluateur et l'évalué : accompagnement, contrôle, progression, etc. Ce choix pédagogique entraîne surtout « *une plus grande responsabilisation de l'élève* » par les *feed-back*, le portfolio et l'autocorrection.

> Le *feed-back* « *peut être qualifié de correctif lorsqu'il correspond à des ajustements pertinents, voire à des améliorations. C'est ainsi que l'évaluation,*

qu'on ne devrait jamais hésiter à appeler formative, est intégrée à l'apprentissage », (Scallon, (G.), 2004, p.121).

Une révolution dans les apprentissages a éclaté depuis l'association de la mission de l'évalué (apprenant) avec celle de l'évaluateur (conseiller ou tuteur) dans le déroulement de l'évaluation. L'évalué serait lui-même, un « autoévaluateur » de ses apprentissages. Cette coparticipation à l'évaluation n'est possible qu'avec l'évaluation formative, favorisant l'autorégulation, (Ibid., p.23). L'auto-évaluation est présentée, non en tant qu'outil ou modalité d'évaluation formative, mais plutôt « *comme une partie intégrante, une composante de chaque compétence* ». Ce même avis est partagé par Cuq ((J.P.), 2003, p.91) qui trouve que l'aide pédagogique et l'assistance des tuteurs aux décisions des apprenants qui réalisent les tâches sont inhérentes « *au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace* ». Ce didacticien associe l'évaluation formative à trois fonctions fondamentales :

- « *évaluation formatrice* » ayant comme visée le suivi de l'apprenant en situations d'apprentissage ;
- « *évaluation-rajustement* » accessible dès que l'objectif de l'évaluation est la limitation de l'écart entre le théorique ou le taxinomique du référentiel et ce qui s'effectue réellement, lors des apprentissages (décrire et juger les comportements) ;
- et « *l'évaluation-régulation* » cherchant à pratiquer les évaluations proposées dans le référentiel.

Veltcheff et Hilton de leur coté (2003, p.3), présentent l'évaluation formative, avant tout, comme étant une méthode de guidage vers le développement de l'apprentissage par la mise au point des difficultés que rencontre l'apprenant et les objectifs qu'il parvient à atteindre. Cette évaluation est « *un contrat pédagogique* » qui fixe les objectifs d'apprentissage et les modèles d'évaluation parmi lesquels nous mentionnons les exercices autocorrectifs et les grilles d'autoévaluation.

Le moment de l'évaluation ne doit pas se limiter à une séance de devoir ou d'examen. Une « *situation d'évaluation* » n'est pas uniquement une situation problème de réalisation d'une tâche à l'examen ; elle évoque aussi la phase de correction des apprentissages par l'évaluateur (Scallon, (G.), 2004, p.34). Ainsi que les suivis du tuteur

par le recours aux *feed-back*, aux entretiens de conseil et à l'auto-suivi régulier du progrès des apprenants (chaque apprenant tient à l'obtention de son objectif universitaire après la réalisation de sa tâche langagière).

De plus, les fondateurs du C.E.C.R. précisent que cette évaluation favorise la rétroaction dans l'évaluation du progrès. Lorsque l'évaluateur pratique une évaluation formative, il s'approprie des informations et les savoirs des apprenants par le recours à des rétroactions. La rétroaction ne peut réussir qu'en fonction de la motivation et de l'attention de l'apprenant à son progrès, de sa conscience et de son sens de responsabilité en comprenant ou en produisant, de sa capacité à définir les finalités et les moyens d'appropriation des savoirs et de sa stratégie ou de sa méthode de gérance des ressources et de son temps « *pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau* ». Un apprentissage autonome amène l'étudiant de FOU à se contrôler par les *feed-back*, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.141).

Une évaluation formative est envisagée comme authentique et pragmatique dès qu'elle régularise le profil de chaque apprenant au cours de la période d'apprentissage.

- Les dossiers et les portfolios sont des documents personnels des apprenants dans lesquels ils peuvent jalonner, d'une façon approfondie et chronologique, les actions, les décisions et les obstacles que rencontrent les apprenants lors de chaque situation authentique d'apprentissage.

- Les « *grilles d'observation*» de l'évaluateur et les « *grilles d'auto-évaluation*» des apprenants sont nécessaires à « *l'enchâssement obligatoire* » de l'évaluation dans l'apprentissage par la participation des deux acteurs (évaluateur et autoévaluateur).

3.2. Evaluation formative : Impossibilité d'expérimentation, possibilité d'enquête.

Toutes les évaluations pratiquées par les enseignants à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. sont des évaluations sommatives exécutées à la fin d'un ou de quelques cours (comme les tests) ou à la fin d'un programme d'apprentissage (comme l'examen de fin de trimestre).

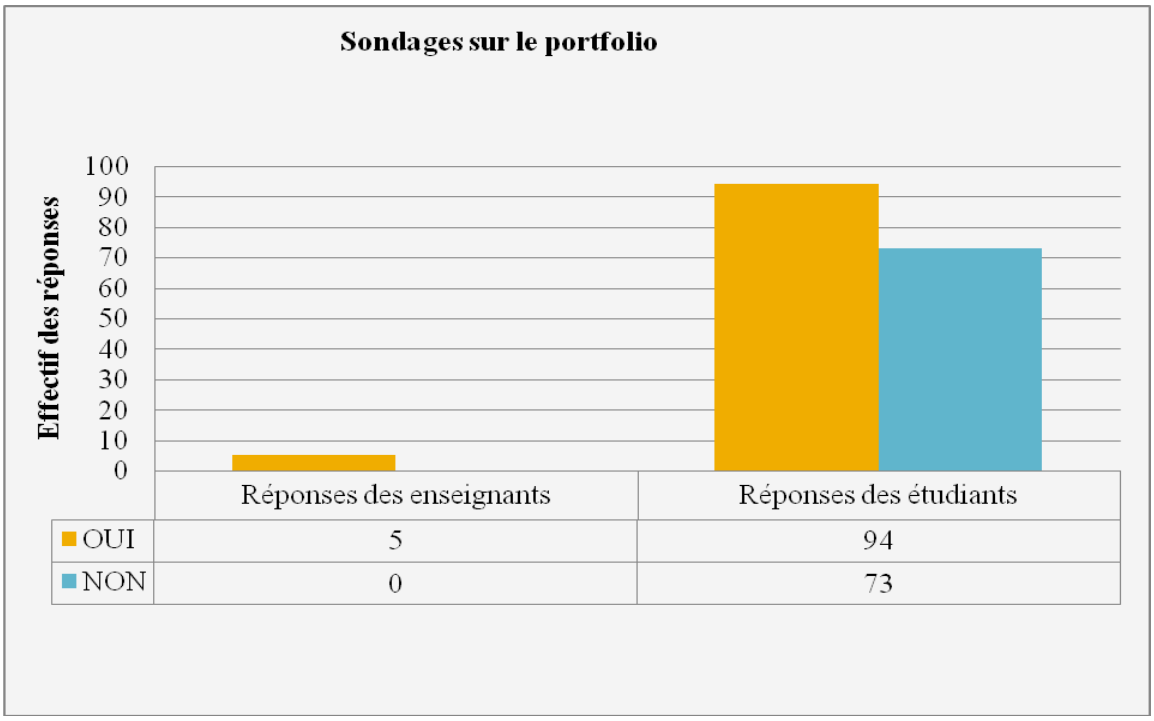
Puisque nous ne sommes pas enseignante de français dans un département d'études préparatoires aux études d'ingénieur, il nous est impossible de faire l'expérience de l'évaluation formative avec les étudiants car l'évaluation formative est par définition, un accompagnement et une régulation qui se pratique au cours et après l'apprentissage.

Deux sondages avaient eu lieu concernant la possibilité d'instaurer un modèle d'évaluation formative en utilisant le portfolio :

- le premier a été réalisé avec les enseignants en leur proposant de répondre par oui ou par non à la sixième question du T.7. de l'étude de terrain 1 : « *Est-ce que vous souhaitez évaluer le progrès de vos étudiants au cours du trimestre par un portfolio décrivant le profil de l'apprenant (en ligne et sur papier) ?* ».
- et le second a été effectué avec les étudiants en leur demandant de répondre par une infirmation ou une confirmation à la Q.3. du T.3. de l'étude de terrain 2 : « *Souhaitez- vous participer à l'amélioration de votre niveau en français par le remplissage régulier (à chaque séance) d'un document appelé Portfolio précisant votre niveau, vos besoins langagiers et vos objectifs ?* ».

En posant la question aux enseignants, nous avons obtenu 100 % de réponses favorables. Le premier public de l'enquête a exprimé son accord de proposer des documents d'accompagnement pédagogique et de suivi d'apprentissage, ce qui va nous pousser à concevoir un portfolio contextualisé dans le sixième chapitre.

D'un point de vue macrostructural, l'avis des étudiants était un peu en écart par rapport à celui des enseignants puisque 94 étudiants d'un effectif de 167 ont été pour le remplissage d'un portfolio au cours du programme d'apprentissage. Nous avons alors, un pourcentage de 43.72 % d'étudiants refusant l'évaluation formative et le portfolio.



Graphique 14 : Statistiques des avis des enseignants de français et des étudiants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. sur l'usage du Portfolio au cours de l'apprentissage.

D'après le graphique 14, nous pouvons affirmer l'utilité de l'intégration d'un document de suivi et d'aide à l'apprentissage pour le module de français vu que tous les enseignants le sollicitent et que la moitié des apprenants veulent utiliser cet outil pédagogique. Cet avis favorable nous a encouragé à concevoir un portfolio contextualisé et révisé qui nous a été inspiré par le portfolio décrit dans le RCFST. Ce document présenté dans le prochain chapitre, comprendra deux parties qui sont la biographie langagière et les trois dossiers d'apprentissage trimestriels et dont la version intégrale est mise dans le premier annexe.

3.3. La régulation des apprentissages par l'évaluation formative préparatrice à l'évaluation sommative

3.3.1. Qu'est-ce que la régulation en tutorat de FOU ?

Si nous prenons en compte que le cours de FOU qui est enseigné en trois trimestres dans le cadre d'un enseignement étatique, donc il est impératif d'inclure les deux modèles d'évaluation sommative et formative, dans les trois phases d'apprentissage de l'année universitaire.

L'ensemble des évaluations formatives réalisées au cours d'un trimestre prépareront l'apprenant à l'évaluation sommative. Les régulations des apprentissages représentent un

outil pédagogique préparant l'étudiant à l'évaluation formative. Par exemple, les *feed-back* et l'entretien de conseil sont des outils d'évaluation formative qui peuvent se pratiquer non seulement, après l'apprentissage d'une nouvelle leçon, mais plutôt après la régulation des apprentissages d'une nouvelle leçon apprise.

La figure 10 explique comment le tuteur d'un cours en ligne doit préparer ses apprenants aux différents moments de l'évaluation. Toute leçon de FOU s'accompagne d'une évaluation formative qui se pratique au cours et à la fin de la leçon. La phase de la régulation est très importante puisqu'elle permet à l'évaluateur de lier l'apprentissage à l'évaluation formative lors de chaque leçon.

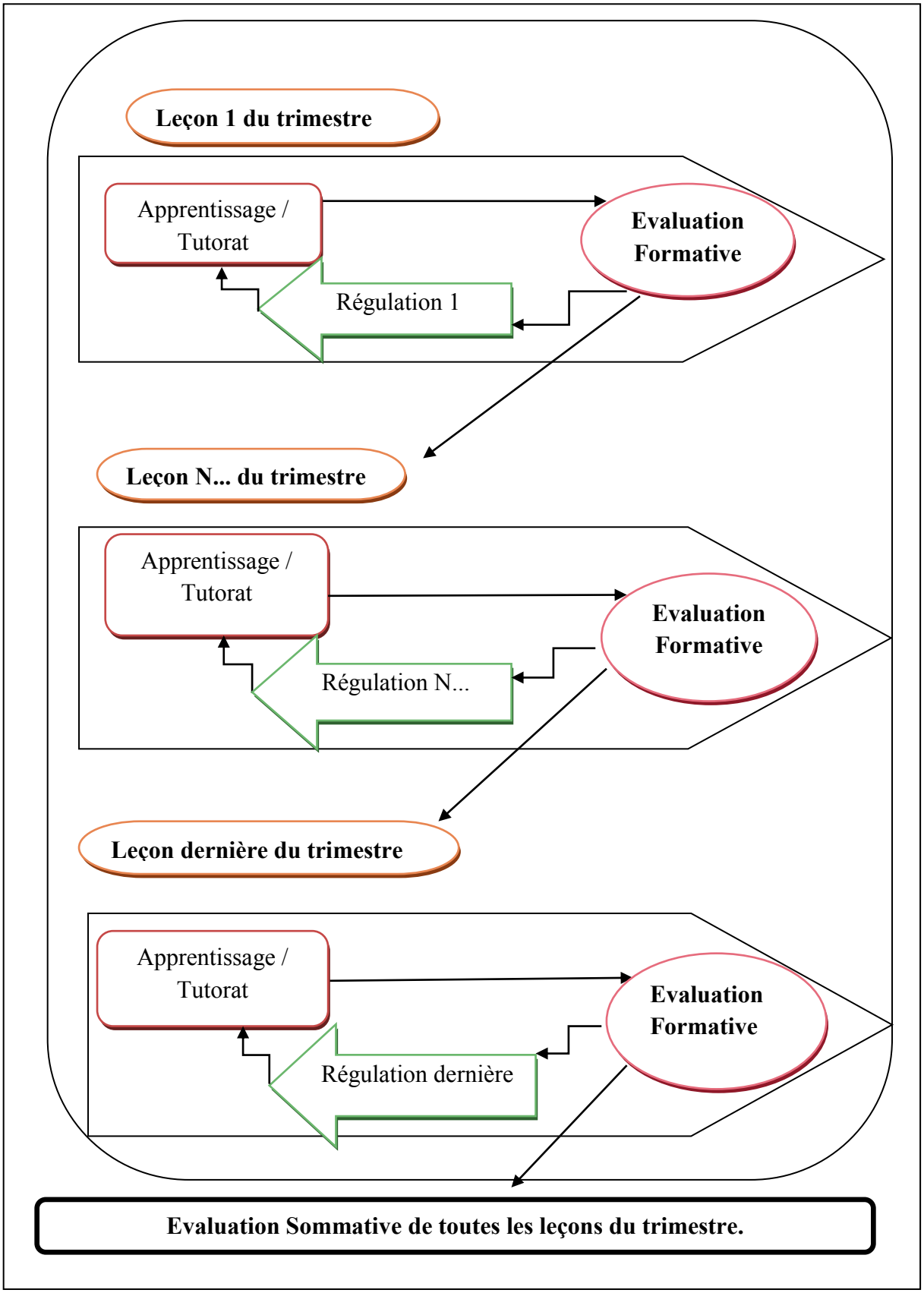


Figure 10: Complémentarité entre l'évaluation Formative et l'évaluation Sommative dans le contexte d'un apprentissage en ligne, (Allal, (L.), p. 14, 1999).

Pour commenter le contenu de la figure 10, nous nous référons à Allal (1999, P.14), qui pense que l'intérêt de l'évaluation formative est qu'elle permet la régulation des apprentissages non-maîtrisés à la fin de chaque leçon, cours ou unité d'enseignement. La régulation est envisageable, voire indispensable, à l'apprentissage autonome et en ligne, parce que c'est une phase intégrante de l'évaluation formative. D'ailleurs, elle constitue une étape de coparticipation de l'apprenant et de son tuteur à la phase de l'évaluation, et prépare les deux acteurs à l'évaluation sommative. Bref, pour le cas de notre cours en ligne, les évaluations formatives seront au nombre de huit au premier trimestre (huit leçons), neuf pour le second (neuf leçons) et huit au dernier trimestre (huit leçons). Cependant, nous effectuerons une seule évaluation sommative à la fin de chaque trimestre (d'où prévoir trois évaluations sommatives au cours de l'année universitaire).

La régulation peut s'effectuer par l'insertion de tests de contrôle, d'un entretien de conseil ou de quelques activités vérifiant l'obtention des objectifs universitaires de la leçon précédente ou/et permettant « *la différentiation des activités d'enseignement-apprentissage abordées dans l'unité suivante* ». La pédagogue Linda Allal (1999, p.99) s'est appuyée sur les travaux des « *constructivistes* » et de « *information processing* » dans ses études sur le phénomène de la régulation des apprentissages. Ce mécanisme comporte deux aspects capitaux :

- « *Un aspect de feed-back permettant au sujet de situer le résultat de son action par rapport à un but visé* ».
- « *Un aspect de guidance permettant au sujet de situer le résultat de son action, c'est-à-dire l'ajustement ou la ré-orientation de l'action dans une direction plus appropriée pour atteindre le but visé* ».

Nous dénombrons quelques modèles de régulation possibles, que peuvent rencontrer le tuteur et ses apprenants dans l'apprentissage du cours de FOU dispensé en ligne.

3.3.2. Régulation interactive étudiants-tuteur possible lors du tutorat du cours

Ce modèle aurait lieu lorsque le tuteur oriente ses apprenants (sur Skype, forum ou visioconférence) au moment où ils réalisent une tâche, en leur posant des questions sur la démarche, les stratégies ou les embarras. Il s'agit, généralement, des *feed-back* dans le cadre de la « *régulation interactive* » entre étudiant(s) et tuteur.

3.3.3. Régulation interactive entre apprenants possible lors de tutorat du cours

Si deux ou plusieurs étudiants de FOU participent ensemble à la réalisation d'une tâche d'une manière collective (surtout sur forum), donc les échanges et les discussions

qu'ils effectuent formulent un processus de « *régulation interactive* » entre apprenants, amenant à la co-construction des démarches, l'analyse des difficultés et la coopération de la recherche des résultats.

3.3.4. Régulation interactive apprenant-dispositif pédagogique

Un *feed-back* continu est abouti du moment où l'interaction de la « *régulation interactive* » est entre l'(es) apprenant(s) et le dispositif pédagogique lui-même (le cours de FOU mis en ligne). Prenons l'exemple des tâches langagières permettant l'utilisation de plusieurs stratégies *(le Hot Potaetos* du modèle *JClose* des exercices à trous, propose des questions-types par « *ajouter* », « *compléter* », « *trouver* », etc). Ce modèle est apte à générer des exercices interactifs amenant les apprenants à trouver des réponses alternatives et variées. Cette prolifération des résultats obtenus pour un même exercice ou / et tâche est à l'origine des *feed-back* possibles entre les étudiants.

3.3.5. Régulation possible après l'apprentissage

La régulation des apprentissages est faisable aussi après l'apprentissage d'une leçon par « *le retour à des objectifs non-maîtrisés* ». Elle est considérée comme « *rétroactive* », parce qu'elle exige un recommencement des activités déjà apprises afin d'atteindre les objectifs universitaires de la leçon auxquels l'étudiant n'a pas encore abouti. Il s'agit d'essayer de revenir aux erreurs commises au moment de l'apprentissage dans le but de les remédier. Cette démarche n'est possible, dans notre dispositif, que dans le cas où l'apprenant refait lui-même les tâches d'un objectif non-atteint après la séance de FOU. Nous rappelons que chaque leçon s'autoapprend pendant une séance de deux heures. Et afin que l'apprenant atteigne tous les objectifs universitaires, il peut refaire seul les tâches après la séance apprise et avant la séance suivante. C'est la seule possibilité de régularisation rétroactive qui pourra avoir lieu dans le cadre d'un apprentissage autodirigé.

Le dernier modèle de régulation est le « *proactif* ».

> Dans ce sens, « *cette deuxième forme de régulation différée englobe deux cas.*
>
> *Pour les élèves ayant rencontré des difficultés dans une première situation d'apprentissage, l'enseignant cherche à organiser des situations mieux adaptées qui aideront chacun à consolider ses compétences dans un nouveau contexte.*
>
> *Pour les élèves qui ont progressé sans difficulté dans la première situation d'apprentissage, l'enseignant cherche de nouvelles activités qui leur permettront d'approfondir leurs compétences* », (Allal, (L.), 1999, p.100).

Cette régulation, dans ses deux formes, ne peut pas se réaliser lors d'un apprentissage en ligne, vu que toutes les situations communicatives et les tâches langagières sont déjà conçues. Le tuteur ne peut pas intervenir pour concevoir de nouvelles tâches de consolidation des acquis. Néanmoins, les concepteurs ont inclus dans chacun des programmes des trois trimestres, des tâches et des situations d'apprentissage différentes d'un même objectif universitaire. Par exemple, pour le résumé et l'argumentation, nous avons des leçons du niveau B1 programmées dans deux trimestres différents avec des tâches langagières plus ou moins complexes et/ou différentes. Ce choix s'inscrit dans la décision des concepteurs de permettre aux apprenants qui n'ont pas pu atteindre leurs objectifs universitaires dans un premier temps (premier trimestre), de réaliser d'autres tâches visant l'approfondissement des acquis et la consolidation des compétences dans un second temps (second trimestre).

La régulation n'est donc, qu'une pratique de l'évaluation interne. Selon Jean-Claude Oriol « *l'évaluation, interne au sujet apprenant, renseigne sur le processus d'apprentissage, sur les objectifs initiaux, les critères affichés de l'atteinte de ces objectifs, l'émergence de compétences non prévues au départ, la détermination de nouveaux objectifs, elle donne le sens des apprentissages.* », (Oriol, (J-C.), novembre 2007, p.47).

Cette définition correspond pour les apprenants-ingénieurs du cours de FOU à la phase de lecture du contenu des fiches descriptives de chaque leçon de manière que les acteurs pédagogiques peuvent intervenir pour expliciter les objectifs généraux et universitaires, les compétences à atteindre et les savoirs à exploiter.

L'intervention, dans ce sens, est un pacte que les acteurs (apprenants / tuteur-conseiller / évaluateur) vont suivre.

> « *L'évaluation interne relève de l'organisme qui en définit les objectifs, l'organisation, la mise en œuvre et le traitement des résultats, ce qui implique des dispositifs de régulation soutenus par une instrumentation permettant un « feedback » sur les activités d'enseignement. Mais une évaluation interne n'entraîne pas automatiquement la participation ni l'adhésion de tous les acteurs concernés (notamment les enseignants), alors que leur importance est largement reconnue pour l'efficacité de l'évaluation* », (Younes, (N.), 2011, p.9).

La régulation, outre qu'elle est une partie intégrante et un critère définitoire de l'évaluation interne, c'est une action collective à l'évaluation formative et contextualisée avec les principes du projet pédagogique d'apprentissage du français sur objectifs

universitaires. Nous la qualifions par collective parce qu'elle génère des interactions des co-acteurs de l'évaluation :

- Apprenant de FOU **VS** (co-)Apprenant(s) ;
- et / ou Apprenant de FOU **VS** Tuteur-évaluateur ;
- et / ou Apprenant de FOU **VS** dispositif d'apprentissage en ligne.

3.3.6. Exemple d'une évaluation formative conçue dans le cours en ligne

La première activité d'apprentissage proposée pour la première leçon du premier trimestre « Présenter, se présenter : une personne » se compose de deux temps : un premier temps de lecture et d'écoute des documents authentiques et un second temps de réponse au questionnaire. L'apprenant lit et écoute six documents supports de sorte qu'il développe en parallèle la compréhension écrite et la compréhension orale. Il explorera donc six situations communicatives différentes : cinq de compréhension écrite et une de compréhension orale.

Après avoir réalisé ses six tâches d'apprentissage (réponses aux six questions des six situations communicatives), l'étudiant de FOU passera à l'évaluation formative interactive (type : apprenant vs dispositif d'apprentissage). Il va essayer de répondre à un questionnaire d'évaluation portant sur les informations détaillées des six supports authentiques (images imprimées 23, 24 et 25). Nous exposons tout d'abord le type et le contenu des documents pédagogiques et nous expliquons ensuite, en quoi consiste l'évaluation formative dans cette phase d'apprentissage.

Se présenter / présenter une personne

- Fiche descriptive
- Amorce
- Compréhension
  - Activité 1
    - Lecture et visionnement
  - Questionnaire
  - Activité 2
  - Activité 3
  - Activité 4
- Repérage
- Évaluation d'une présentation
- Évaluation d'une présentation orale

Lecture et visionnement

A. Lisez/Écoutez attentivement les documents suivants

B. Répondez aux questions qui les accompagne en cochant les bonnes réponses

Document 1 : Situation 1 (le jour de la rentrée, dans le hall de la faculté)

« Salut ! Je me présente : Thierry Boucal Je suis congolais. Je suis en première année licence fondamentale informatique .Je suis nouveau. Vous allez peut-être pouvoir me rencarder ! Je cherche le service de scolarité. Je suis complétement paumé et je dois chercher ma carte d'étudiant. Vous pouvez me dire où c'est ? A plus tard

Document 2 : Situation 2 (en cours, chaque étudiant se présente en une minute ...)

« Bonjour !Moi je suis , Cheikh Ahmadou Bamba DIALLO. . Je vous épelle mon nom D.I.A.L.L.O Je suis sénégalais, j'habite Dakar et je suis né le 31 octobre 1990 à Pikine, dans la banlieue de la capitale du Sénégal. J'ai eu mon bac série F 6 (Chimie industrielle) avec mention très bien au Lycée Technique d'Industrie Maurice Delafosse. C'est l'un des grands lycées de DakarEn dehors de l'école, je passe beaucoup de temps avec mes amis, à discuter ou à faire du sport.J'aime beaucoup les sports d'équipe. Le cinéma me passionne aussi beaucoup.Dans la vie, j'aime bien être avec les autres, des jeunes de mon âge mais aussi des adultes. Je suis quelqu'un qui est souvent entouré de plein de monde différent. Je suis contre toute forme de rejet des autres.J'espère me plaire avec vous dans cette faculté et pouvoir obtenir mon diplôme avec de très bons résultats et aller ensuite en France.Merci beaucoup

Document 3 : Situation 3 (message déposé à 22 h au forum orientation professionnelle www.orientation.fr/)

Bonsoir.Je m'appelle Amina Saddik j'ai 17ans et j'aurai bientôt 18 .Je suis étudiante à une école d'ingénieur à Agadir au Maroc. Pour le moment j'entame le cycle préparatoire qui durera deux ans, à ma troisième année je pourrais choisir une spécialité et je vais sûrement choisir génie civil.Je suis aussi passionnée d'architecture, à vrai dire c'est ce que je voulais toujours faire, mais on ne peut pas toujours faire ce qu'on veut.Voilà, j'aimerais faire des études d'architecture et ça ne me cause aucun problème de gâcher toute une année puisque j'ai eu mon bac un peu tôt (à 17ans), mais je crois que je voudrais continuer mes études d'ingénieur et j'aimerais savoir si ça serait possible d'étudier l'architecture en France à l'âge de 22ans (les études durent 5 ans).Bonne nuit

Document 4 : Situation 4 (le soir à 19 h, au téléphone, avec le gérant d'une pizzeria...)

« - Bonsoir...Monsieur Ben Mahmoud. C'est Adelazir Marawani. Je vous épelle mon nom M.A.R.A.W.A.N.I. Je vous téléphone de la part de l'étudiante Azizza Mansouri que vous

Se présenter /présenter une personne

- Fiche descriptive
- Amorce
- Compréhension
  - Activité 1
    - Lecture et visionnement
    - Questionnaire
  - Activité 2
  - Activité 3
  - Activité 4
- Repérage
- Évaluation d'une présentation
- Évaluation d'une présentation orale

Document 4 : Situation 4 (le soir à 19 h, au téléphone, avec le gérant d'une pizzeria...)

« - Bonsoir...Monsieur Ben Mahmoud. C'est Adelazir Marawani. Je vous épelle mon nom M.A.R.A.W.A.N.I. Je vous téléphone de la part de l'étudiante Aziza Mansouri que vous employez déjà et qui m'a dit que vous cherchiez à embaucher un livreur pour le vendredi soir. Je serais intéressé par ce travail. J'ai 19 ans. . Je suis étudiant en première année communication .je n'ai pas cours le samedi matin

-(...)

- J'ai mon BSR et j'ai l'habitude de conduire un deux roues puisque j'ai ma moto depuis un an : c'est un Derby 50 cm3.

-(...)

- J'aime bien les contacts et je suis quelqu'un de sociable. Je suis certain que, si vous me faites confiance, je vous donnerai satisfaction. »

Bonne soirée

Document 5 :Situation 5

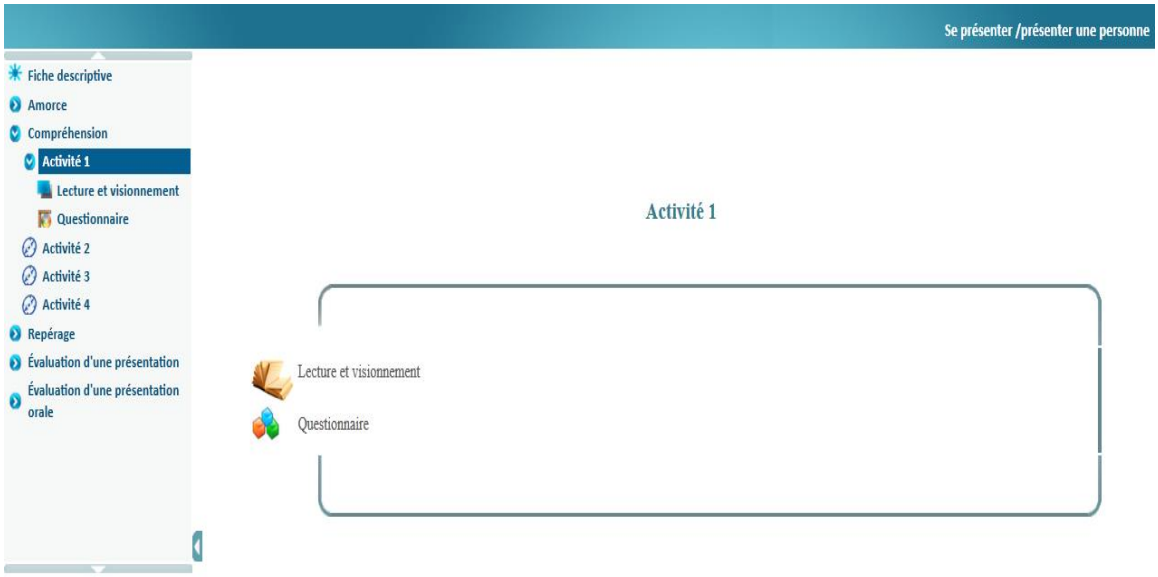
00:00:00

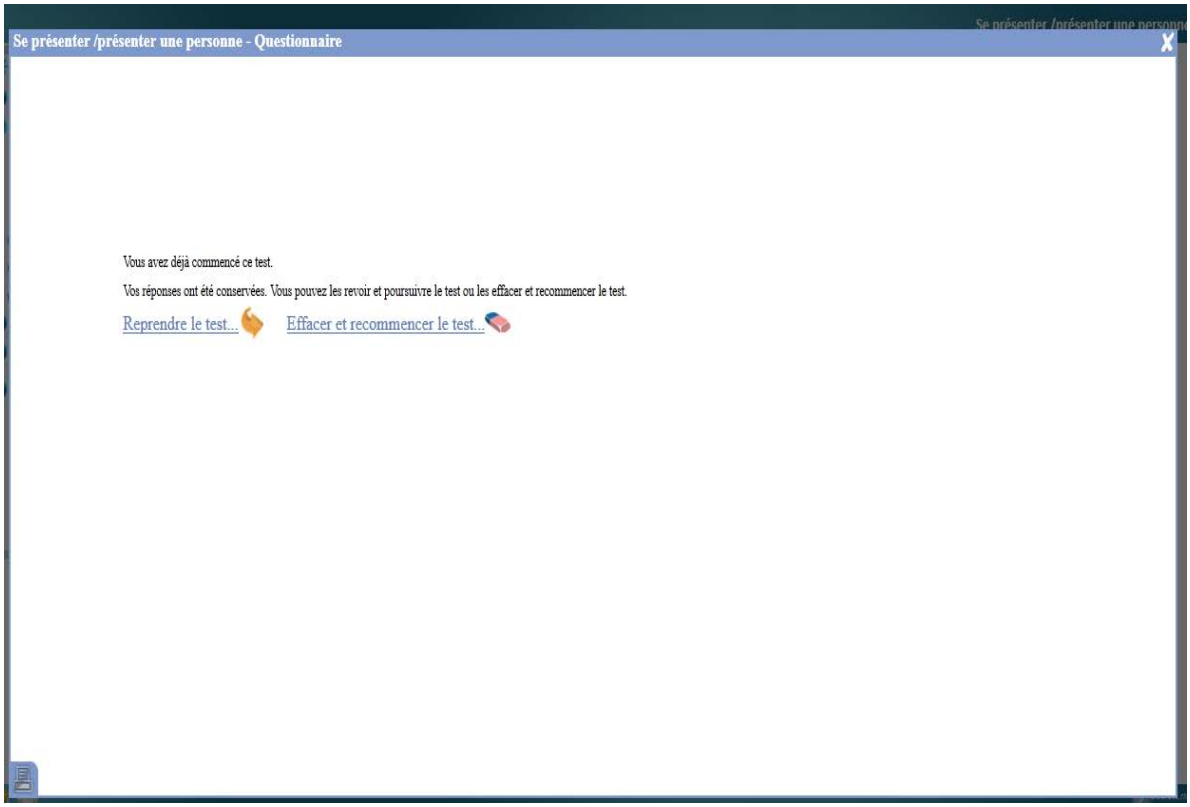
Marie présentation

Images imprimées 23, 24 et 25: Leçon 1 (trimestre 1) : Se présenter / présenter une personne (Six documents authentiques supports pour le développement des compréhensions orale et écrite au premier trimestre)[50].

[50] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2412/mod_resource/content/2/m1_1/co/activite1_1.html

Les concepteurs conçoivent deux tâches différentes afin de réaliser cette activité en ligne. La première est de demander aux apprenants de lire et d'écouter les documents authentiques pour comprendre et distinguer les composantes des six situations communicatives. Et la seconde est une phase d'imprégnation pédagogique : les apprenants ingénieurs sont conviés à répondre aux questions mises en ligne. En fait, un questionnaire de quarante-huit questions est mis à la disposition des étudiants dont les questions sont en rapport avec les informations recueillies des six documents supports. Il s'agit d'un QCM qui consiste à cliquer sur la réponse que l'apprenant considère comme vraie. Au moment de l'évaluation sommative par exemple, la note s'ajuste selon le nombre des réponses justes qu'a fournies l'étudiant. Ce modèle de tâche est dit « JBC » aidant le tuteur-concepteur à mettre en place des QCM en ligne. En revanche, est-il logique de s'exercer sur l'évaluation formative avant de faire des exercices sur les documents proposés ? Bien sûr que non. Ce qui est surprenant dans nôtre contexte est que l'évaluation formative s'effectue avant les exercices ! La preuve est le scénario pédagogique conçu pour la première leçon du premier trimestre, que nous exposons ci-dessous (l'activité 1 comprend une évaluation formative qui aurait dû être conçue dans la dernière activité de la leçon):





Images imprimées 26, 27 et 28 : Plan général de la première leçon du cours de FOU mis en ligne[51].

[51] Ben Rejeb, (B.) et al., (2010), *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. http://rel.uvt.rnu.tn/pluginfile.php/2412/mod_resource/content/2/m1_1/co/activite1.html

Les questions que proposent les concepteurs à l'évaluation formative sont: « *Qui parle ?* » ; « *Où?* » ; « *Le récepteur : à qui parle-t-il ?* » ; « *De quoi ?* » ; « *Quand ?* »; « *Pourquoi ?* » ; « *Qu'est-ce qui permet la transmission et la réception du message?*» et « *Quel est le registre de langue ?* ».

Les concepteurs auront dû présenter les activités 2, 3 et 4 avant le questionnaire du test d'évaluation de compréhension écrite. L'évaluation formative, même si elle se déroule au cours de l'apprentissage, ne doit en aucun cas se présenter avant l'élaboration des exercices de compréhensions orale et écrite de la leçon. Le scénario pédagogique de la leçon doit être révisé de cette manière : les exercices de compréhension se réaliseront au début de la séance, directement après les activités de la rubrique d'Amorce, et l'évaluation formatrice doit clôturer la séance (dernier scénario pédagogique).

4. De l'évaluation formative à l'évaluation sommative : évaluations authentiques ?

4.1. Le modèle sommatif suit la pratique formative en tutorat

Les théories cognitivistes et socio-cognitivistes ont présenté l'apprentissage en tant que situation authentique, communicative, stratégique et contextuelle. Chaque situation d'apprentissage est singulière en elle-même et sa tâche est inspirée par une opération réelle. Les processus mentaux et cognitifs qui s'effectuent en chaque situation représentent le modèle de traitement des savoirs ou des connaissances antérieures, des stratégies et des habilités du candidat, (Cuq, (J.P.), 2003, p.91). La citation suivante de Gérard Scallon confirme bien les propos de Cuq : « *On a ainsi réparti les situations d'évaluation en trois catégories grossières, graduées selon leur niveau de difficulté, correspondant à trois niveaux d'objectifs d'apprentissage : connaissances, habiletés et stratégies* », (Scallon, (G.), 2004, p.114).

L'évaluation des tâches qu'effectueront les apprenants-ingénieurs doit prendre en considération la capacité des étudiants à exploiter les quatre domaines de savoirs : savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs apprendre en trois moments différents : avant (diagnostique), au cours (formative) et après (sommative) l'apprentissage du cours en ligne. Cette pratique d'évaluation est sollicitée puisque nous sommes dans le cadre des apprentissages hybrides avec accompagnement.

4. De l'évaluation formative à l'évaluation Sommative : évaluations authentiques ?

4.1. Le modèle sommatif suit la pratique formative en tutorat

Les théories cognitivistes et socio-cognitivistes ont présenté l'apprentissage en tant que une situation authentique, communicative, stratégique et contextuelle. Le plus important que chaque situation d'apprentissage est singulière en elle-même et dont la tâche est inspirée d'une opération réelle.

Les processus mentaux et cognitifs qui s'effectuent en chaque situation représentent le modèle de traitement des savoirs ou des connaissances antérieures, des stratégies et des habilités du candidat, (Cuq, (J.P.), 2003, p.91). La citation suivante de Gérard Scallon confirme bien les propos de Cuq : « *On a ainsi réparti les situations d'évaluation en trois catégories grossières, graduées selon leur niveau de difficulté, correspondant à trois niveaux d'objectifs d'apprentissage : connaissances, habiletés et stratégies* », (Scallon, (G.), 2004, p.114).

L'évaluation des tâches qu'effectueront les apprenants-ingénieurs doit prendre en considération la capacité des étudiants à exploiter les quatre domaines de savoirs : savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre en trois moments différents : avant (diagnostique), au cours (formative) et après (sommative) l'apprentissage du cours en ligne. Cette pratique d'évaluation est sollicitée puisque nous sommes dans le cadre des apprentissages hybrides avec accompagnement.

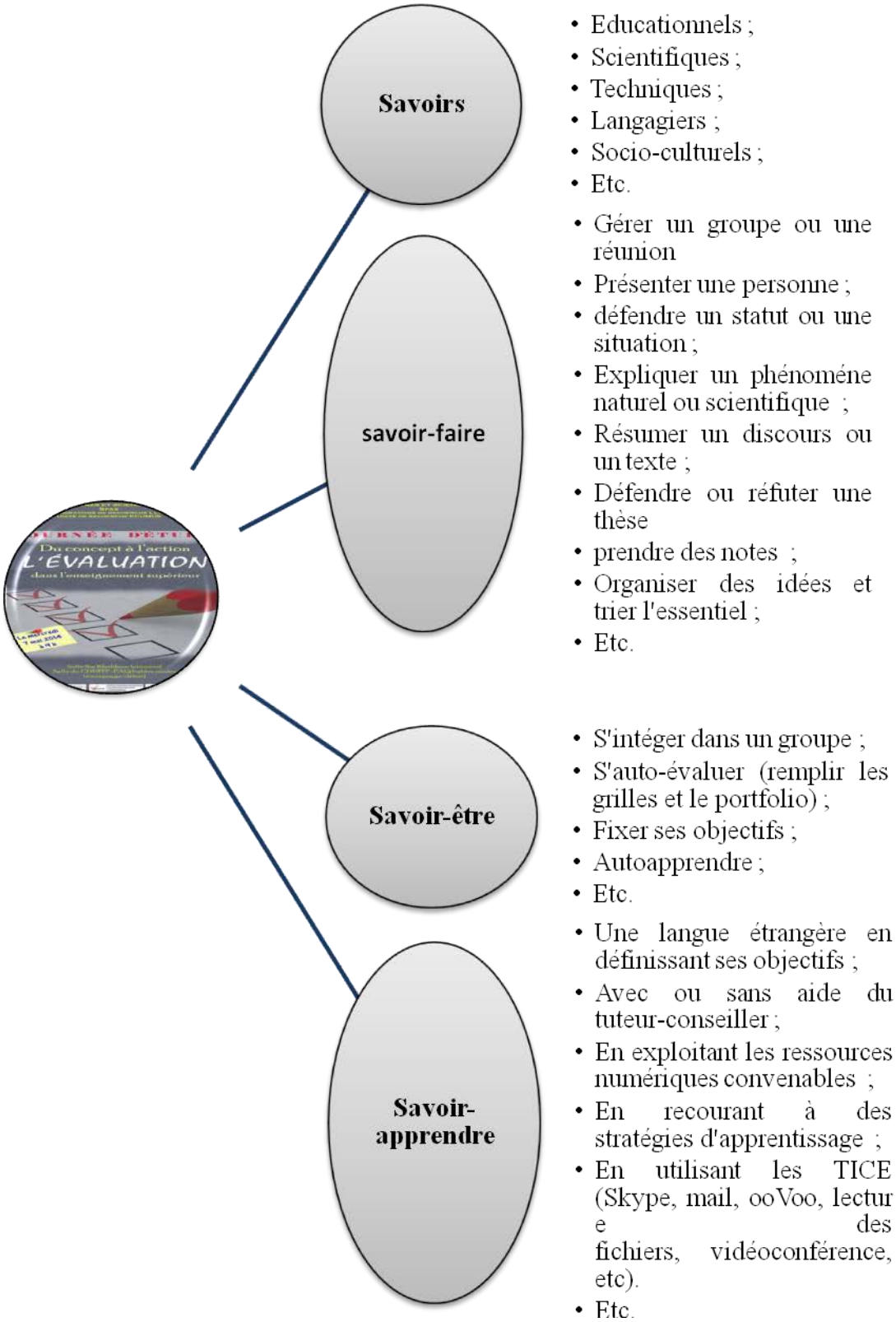


Figure 11: Classification des tâches du cours de FOU selon le domaine des savoirs des apprenants.

Le figure précédente nous amène à réfléchir sur l'importance des évaluations qui permettent d'examiner le niveau de compétence des apprenants dans chaque domaine du savoir et non pas uniquement dans chaque domaine de compétence (orale / écrite, compréhension / production).

Ces ensembles de savoirs sont à évaluer en tant que tâches à réaliser et qui sont subordonnées aux quatre activités langagières de l'apprentissage (Compréhensions / Productions ; écrites / orales) et se rattachant chacune à une (ou à quelques) compétence(s) majeure(s) fondamentale(s) : pragmatique, sociolinguistique et communicationnelle. Scallon ((G.), 2004, p.33) présente la conception d'une tâche comme étant un acte de mobilisation des savoirs, savoirs-être et savoirs faire dont l'objectif est le développement du niveau d'une compétence langagière et / ou communicative. L'évaluation n'est donc qu'une situation complexe visant l'étude des conditions et du résultat de la réalisation d'une tâche.

Les tâches à évaluer peuvent se rapporter à l'un de ces domaines :

- Les savoirs : comme les connaissances orthographiques, grammaticales, expressives, lexicales, discursives, lexicographiques, terminologiques, productives, écrites, orales, etc. Il s'agit des acquis de l'apprenant du FOU du niveau A2+, à savoir tout ce qu'il a appris en et à propose de la langue française au cours de son cursus.

- Les savoirs-être : Par exemple, le savoir intervenir lors de la séance, le bon choix des stratégies d'apprentissage, la gérance et l'utilisation des documents supports authentiques, la bonne intégration aux forums de discussion, et le remplissage des grilles d'autoévaluation. La manifestation des savoirs-être est indispensable à la réalisation de l'évaluation.

- Les savoirs-faire : Ce domaine du savoirs est d'ordre méthodologique et organisationnel. Les tâches à évaluer seront par exemple « *la restitution d'un texte lu ou écouté* », « *la planification d'une argumentation* », « *le tri des idées essentielles d'un texte scientifique ou technique* », « *la prise des notes lors d'une conférence scientifique* », etc.

- Les savoirs-apprendre : en réalisant toutes les tâches langagières en recourant à ses savoirs et à ses savoir-faire, l'apprenant ingénieur développera ses

savoirs apprendre en français scientifique et technique, dans le domaine des TICE, dans la pratique de ses documents sources d'apprentissage, etc.

Les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* donnent une classification de l'évaluation des savoirs : les connaissances desquelles parlent Scallon et Cuq sont les savoirs de l'apprenant appelés savoirs académiques et empiriques « *d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique* », ainsi que les savoirs langagiers sociaux et culturels servant à la communication interculturelle. Quant aux habiletés, elles désignent tout savoir-faire individuel que maîtrise l'étudiant comme le savoir-faire méthodique, organisationnel, de décomposition d'idées, de synthèse d'un compte rendu, l'aisance et la confiance en soi en s'exprimant lors de l'expression orale, etc.

Ces auteurs ajoutent deux autres domaines du savoir à évaluer : les savoirs-être et les savoirs-apprendre. Ils insèrent l'évaluation de certains savoirs-être dans les savoirs-faire (ou habiletés) car tout savoir-être n'est qu'une disposition individuelle (ou un dispositif d'attitudes) qui peut se modifier selon la situation d'apprentissage. En d'autres termes, les savoirs-être sont la manière de manifester les savoirs-faire dans des situations variables : la façon de s'intégrer au groupe, la maîtrise de l'usage des TICE à distance, les comportements d'apprentissage en autonomie et en auto-évaluation, la prise de rôle lors des *feed-back*, etc. Cependant, les savoirs-apprendre « *mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types* ». Les concepteurs du *C.E.C.R.* affirment que «*" savoir-apprendre " peut aussi être paraphrasé comme "savoir/être disposé à découvrir l'autre", que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles* ».

Donc, les savoirs-apprendre sont transdisciplinaires et valides pour tous les domaines. Ils renvoient parfois, à des alliances possibles entre des domaines différents de savoirs dans l'apprentissage d'une langue (par exemple, le cas de combinaison entre savoir-apprendre et savoir-faire). L'apprenant du FOU a un accès rapide à une ressource numérique afin de comprendre ou d'expliquer un mot ou un phénomène au cours de la séance d'apprentissage en réalisant la tâche présente sans se déconcentrer ni s'attarder au niveau de l'avancement du cours par rapport aux autres apprenants et vis à vis à son tuteur, (Conseil de l'Europe, C.E.C.R., 2000, p.16-17).

En revanche, une évaluation des compétences communicatives en langue étrangère s'avère difficile si l'ensemble des savoirs, savoirs-faire et attitudes ne sont présentés qu'en une situation authentique. Par conséquent, nous optons pour des évaluations « *des*

compétences langagières liées à un niveau de performance attendue » d'où une fonction pragmatique de l'évaluation qui s'ajoute à sa fonction authentique. L'aspect authentique de l'évaluation sommative est en rapport avec les instruments et les outils d'évaluation permettant d'identifier les standards des situations d'évaluation à la fin d'un module ou d'un cours : quel(s) examen(s), test(s) et/ou certificat(s) correspond(ent)-il(s) à ce que les apprenants ont déjà rencontré au cours de leur apprentissage ?, (Cuq, (J.P.), 2003, p.92).

4.2. Critères différenciant l'évaluation sommative de l'évaluation formative, (Allal, (L.), p.13, 1999).

Cinq critères définitoires de l'évaluation sommative la distinguent de l'évaluation formative. Ce sont le but de l'évaluation, la manière de prise de décision, le moment de l'évaluation, les types des objectifs pédagogiques évalués et l'aspect de l'apprentissage.

4.2.1. « *Le but* »

Au niveau des objectifs de l'acte de l'évaluation, l'évaluateur en évaluation formative cherche à examiner les contraintes parvenues au cours de l'apprentissage, et à élaborer des *feed-back* sur les stratégies de l'apprenant. Bien qu'en évaluation sommative, l'objet de l'évaluation soit global, nous aboutissons à une formule ou à un bilan résumant le niveau de l'apprenant à la fin de son programme d'apprentissage.

4.2.2. La manière de « *prise de décision* »

L'affaire d'une évaluation formative est d'évaluer l'apprentissage tout en se référant aux remarques, informations et renseignements rassemblés par régulation. Nous distinguons la régulation interactive (régulation directe au cours d'une tâche), la régulation rétroactive (régulation différée après la réalisation de la tâche) et la régulation proactive (régulation établie avant le commencement de la tâche). La décision est donc un avis ou un jugement sur la tâche et sur la stratégie : échec, réussite, contraintes, aides, etc. Paradoxalement, l'évaluation sommative ne se limite pas au rapport apprenant-tuteur puisqu'elle est certificative / diplômante car pour obtenir des certificats, c'est l'institution universitaire qui intervient, d'où le rapport apprenant-tuteur-université. L'obtention d'un certificat / diplôme pourrait varier selon le contexte, l'objectif, l'institution universitaire et le public.

— Certification des compétences : Obtenir un document officiel et académique justifiant le niveau de compétence atteint.

— Certification finale (l'exemple du DELF) : C'est une certification diplômante.

— Certification intermédiaire : Avoir une note à la fin d'un cours ou d'un programme d'apprentissage.

La certification que pourrait obtenir l'apprenant-ingénieur de français sur objectifs universitaires est de type intermédiaire puisque le but de l'évaluation sommative dans notre contexte est l'obtention d'une note après la passation d'un examen ou d'un devoir à la fin du trimestre ou d'une année universitaire.

4.2.3. « *Le moment de l'évaluation* »

Pour ce qui est des moments de l'évaluation, nous notons que l'évaluation formative se pratique tout au long de l'apprentissage et au cours de l'apprentissage de toutes les unités pédagogiques ou leçons et qu'elle prépare l'apprenant du FOU à passer l'épreuve de l'évaluation sommative qui n'est que l'étape finale qui suit directement la période de l'apprentissage : à la fin d'un trimestre ou d'une année universitaire.

4.2.4. « *Les types des objectifs pédagogiques évalués* »

L'évaluation formative commande une évaluation des objectifs pédagogiques les plus importants et les plus pertinents.

Tandis qu'en évaluation sommative, des échantillons représentatifs ou des modèles-types des objectifs du cours de FOU suffisent. Donc, l'évaluation certificative est sélective car le devoir ne peut pas contenir tous les objectifs universitaires de tout le trimestre.

4.2.5. « *L'aspect de l'apprentissage* »

Les deux types d'évaluation partent d'un même principe pédagogique : la vérification des performances réalisées par les apprenants par rapport aux objectifs universitaires prédéfinis. La seule différence est que la mission de l'évaluation formative est plus complexe, car elle suppose l'explication ou l'examen des contraintes, des processus et des situations d'apprentissage qui ont participé à l'obtention des résultats.

Cette comparaison est effectuée par Linda Allal qui a analysé les cinq critères distinctifs des deux évaluations, (Allal, (L.), p.13, 1999).

4.2.6. Coaction / participation des acteurs à l'évaluation formative

Cependant, nous pouvons ajouter un autre critère : celui de la participation des acteurs d'apprentissage à l'évaluation formative. La mission de l'évaluation se caractérise par la coopération, nous parlons d'une coaction : les *feed-back*, le guidage, l'entretien de conseil et le fait de remplir le portfolio sont des moments d'interaction et non seulement d'évaluation, entre évalué et évaluateur.

Par contre, l'évaluation sommative appelle d'autres acteurs dans sa conception, sa répartition et sa démarche, à savoir l'équipe pédagogique d'une même institution universitaire (si le cours est enseigné à plusieurs groupes d'apprenants par deux ou plusieurs tuteurs et que ces tuteurs vont concevoir un examen collectif) et parfois l'équipe administrative de l'institution qui ne tient pas en compte de ce qui se déroule au cours de l'évaluation formative (généralement non notée) et établit une organisation des résultats des apprenants de FOU à partir de la note obtenue à l'évaluation sommative. Ce modèle d'évaluation, contrairement à l'évaluation formative, exclut l'apprenant de l'évaluation qui ne peut agir sur la décision de l'examinateur que par les tâches qu'il réalise. Souvent, l'évaluation formative prend en compte l'action effective et la démarche de l'apprenant qui réalise la tâche d'apprentissage.

4.3. Pour une réflexion sur le contenu de la première épreuve DELF du niveau B1 scientifique et technique tunisienne et contextualisée avec le contenu du cours et les besoins des apprenants (évaluation sommative)

4.3.1. La possibilité de la préparation des étudiants à la certification linguistique pour les filières scientifiques et techniques

4.3.1.1. Qu'est-ce que le DELF-DALF ?

Après quelques années de la conception du C.E.C.R., le *Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* en France a opté pour un système de certification linguistique reconnu par le C.E.C.R. Il s'agit d'une gamme de diplômes et de tests dédiés aux non natifs, donc aux apprenants - utilisateurs du français langue étrangère, et dont l'objectif est la validation du niveau de compétences en langue des candidats certifiés.

Le C.I.E.P. a instauré des modèles de diplômes DILF, DELF et DALF qui permettent à tout apprenant étranger à la langue (peu importe l'âge et le niveau) de suivre des formations en tel niveau du C.E.C.R. (du A1 au C2) et d'obtenir un certificat linguistique validant son niveau dans les quatre compétences langagières après évaluation. Des experts et des spécialistes en évaluation et en FLE sont alors désignés dans 1000 centres d'examination repartis dans 164 pays du monde parmi lesquels la Tunisie[52].

[52] Site officiel du C.I.E.P. URL consultée le 10- 12 -2014 sur : http://www.ciep.fr/delf-dalf

Le DELF est le *Diplôme d'Etudes en Langue Française*. Il est conçu pour à l'évaluation des candidats du niveau *Intermédiaire.* Par contre, les candidats qui ont un niveau de compétences *Indépendant*, à savoir C1 et / ou C2, obtiennent un *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF). Ces deux diplômes sont définis dans le *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* comme deux diplômes de caractère national, contenant dix unités reparties en dix degrés, (Cuq, (J-P) et al., 2003, p.67).

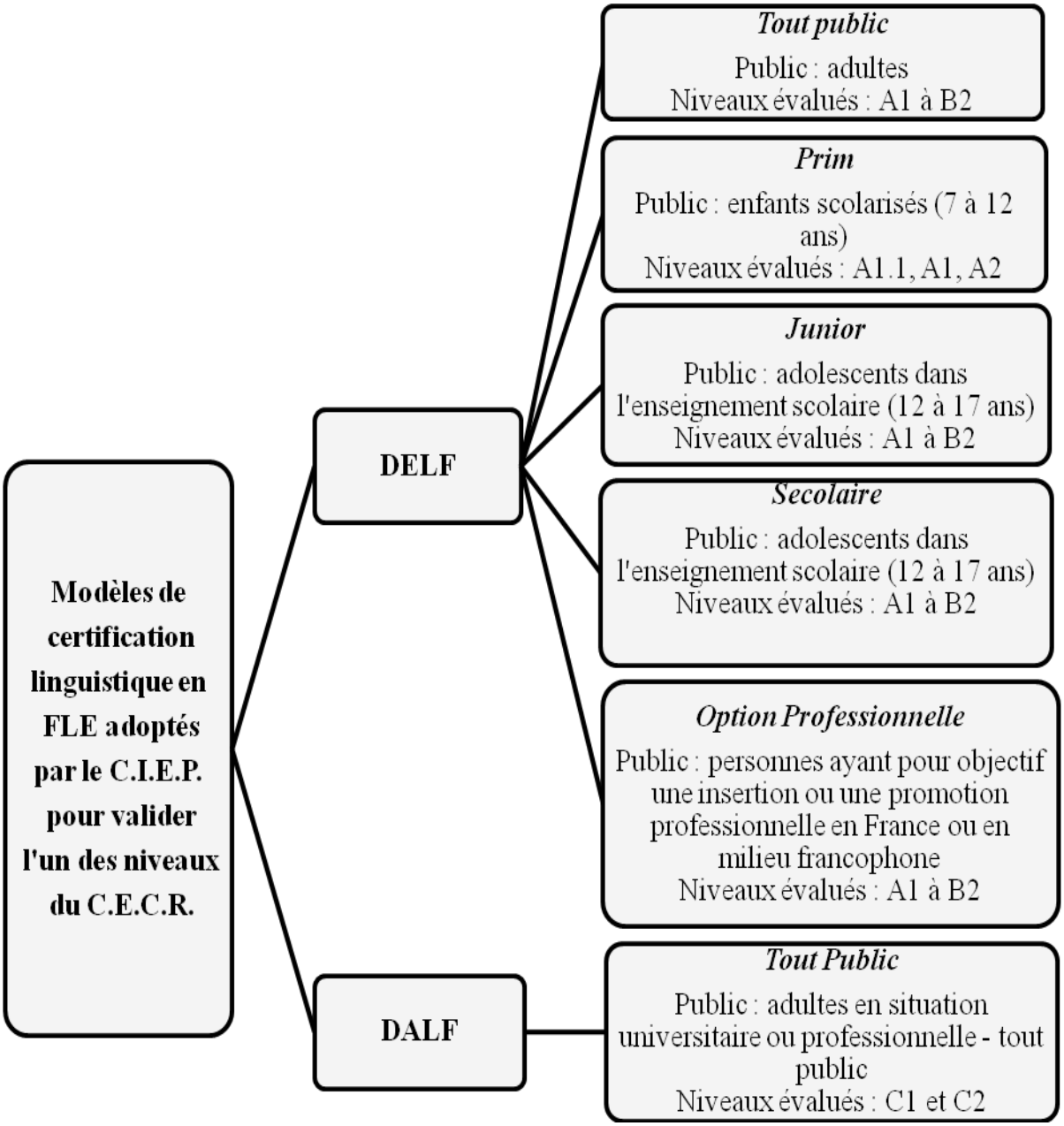


Figure 12: Typologie des certifications linguistiques du C.I.E.P.

(Publics et niveaux de compétences)[53].

[53] Site officiel du C.I.E.P. URL consultée le 10- 12 -2014 sur : http://www.ciep.fr/delf-dalf

4.3.1.2. Le DELF entre le C.I.E.P. et les recommandations de l'auteure du R.C.F.S.T.

L'auteure du R.C.F.S.T. développe la question de l'évaluation des apprentissages en FOU scientifique et technique, dans sa quatrième partie, tout en s'appuyant sur les principes pédagogiques du diplôme de DELF.

La conceptrice du référentiel fixe la durée de l'épreuve pour chaque activité langagière et détermine la nature des documents supports (authentiques et de spécialité). L'examinateur doit donc, effectuer l'évaluation en se référant aux grilles d'évaluation expliquées et détaillées.

Deux questions ou hypothèses se posent à ce niveau :

- D'abord, si les évaluations sommatives sont certificatives de type DELF, donc n'est-il pas évident, que tous les enseignants de FOU aux départements des études préparatoires de la Tunisie doivent suivre des sessions d'habilitation et de formation en évaluation - correction DELF qu'assure l'I.F.T. Alors quels projets et dispositifs doivent être préparés pour cela (coopération entre le MESRES et l'IFT, instauration de centres d'évaluation et de certification dans les universités, formation des correcteurs évaluateurs, budget du MESRES pour payer le C.I.E.P. car les évaluations se font dans le cadre d'un enseignement étatique et il n'est pas logique que les apprenants payent de l'argent pour passer une épreuve et obtenir un diplôme !) ? ;

- Par la suite, si les apprenants futurs-ingénieurs passent ces évaluations à la fin de chaque trimestre de l'année universitaire comme le mentionne la conceptrice du R.C.F.S.T., vont-ils obtenir trois certifications chaque année alors que le certificat en DELF ou en DALF dure pour toute la vie selon le C.I.E.P. ?

Pour ce qui est de la durée des évaluations proposées pour la deuxième, la troisième, la quatrième et la cinquième année, elle varie entre deux heures et trente minutes et cinq heures (DELF = 1h 45 minutes et DALF = environ cinq heures!). Pourtant, la séance d'apprentissage du FOU dans les instituts préparatoires et les écoles d'ingénieurs de la Tunisie est de deux heures par semaine seulement ! Comme l'indique la conceptrice du *Référentiel tunisien de français scientifique et technique*, l'évaluation sommative d'un cours

de FOU doit s'inspirer du modèle de certificat du DELF (niveau B1) car l'étudiant acquiert à la fin de son programme d'apprentissage le statut d'utilisateur indépendant.

Nous mentionnons que l'objectif de la scénarisation de ces modèles d'épreuve est de simuler le DELF afin de préparer les étudiants à passer l'épreuve authentique et certifiante de DELF (payante) dans le cadre d'une session de certification linguistique en DELF qui pourrait avoir lieu dans l'un des centres de certifications linguistiques localisés dans différentes régions du territoire tunisien. Nous rappelons que nous avons suivi une formation en Habilitation en correction - évaluation en DELF - DALF en septembre 2014 à la MDF de Sfax.

Tableau 11: Epreuve DELF B1-B2 du C.E.C.R.

Nature des épreuves : **DELF B1**	**Contenus**	**Durée**	**Note sur**
Compréhension de l'oral	Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). *Durée maximale des documents : 6 minutes.*	0 h 25 minutes environ	/ 25
Compréhension des écrits	Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	0 h 35 minutes	/ 25
Production écrite	Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	0 h 45 minutes	/ 25

Production orale	Epreuve en trois parties : - entretien dirigé - exercice en interaction - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	0 h 15 minutes environ *préparation : 0 h 10* (ne concerne que la 3e partie de l'épreuve)	/ 25

La durée totale des épreuves collectives (compréhensions orale et écrite et expression écrite) est d'une heure quarante cinq minutes, alors que l'épreuve individuelle d'expression-orale ne dure qu'une quinzaine de minutes. La notation à l'évaluation sommative, à la fin de chaque trimestre d'apprentissage est de type critérié, parce que toutes les compétences se notent sur un même barème (25 points) et la note minimale que peut avoir un apprenant est de 05 sur 25. Ainsi, le niveau seuil de la réussite est de 50 / 100 points. Ces trois critères sont inhérents à la justification que l'apprenant a obtenu son niveau de sortie de L.1[54].

Le tableau précédent illustre la durée des évaluations de chacune des quatre activités langagières. L'exemple-type d'évaluation, inspiré du diplôme de DELF, sert à proposer des évaluations de compétences des étudiants des écoles préparatoires (des niveaux B1 et B1+).

Nous mentionnons, d'un coté, que nous avons suivi en septembre 2014 une session d'Habilitation en correction - évaluation d'épreuves DELF à la Maison de France de Sfax, et d'un autre côté, que nous avons passé une simulation de l'épreuve de DELF Tout public à quatre étudiants de l'I.P.E.I.S. de la filière MP dans le cadre de notre étude de terrain. Nous montrons les résultats de cette épreuve dans le chapitre suivant.

[54] Site officiel de CIEP, URL consultée le 06/06/2014 sur http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves#B1

4.3.1.3. Simulation d'une épreuve de DELF B1 Tout Public avec 4 étudiants tunisiens de l'I.P.E.I.S. des filières scientifiques et techniques

4.3.1.3.1. La mise en place du DELF dans les institutions universitaires scientifiques et techniques tunisiennes : mise au point sur les résultats des enquêtes

Avant de passer l'épreuve DELF B1+ Tout public, nous avons élaboré une enquête auprès de trois publics : les enseignants de français, le Directeur de l'I.P.E.I.S. et les étudiants sur la possibilité, l'importance et la faisabilité d'un tel type d'épreuve dans les départements des études préparatoires.

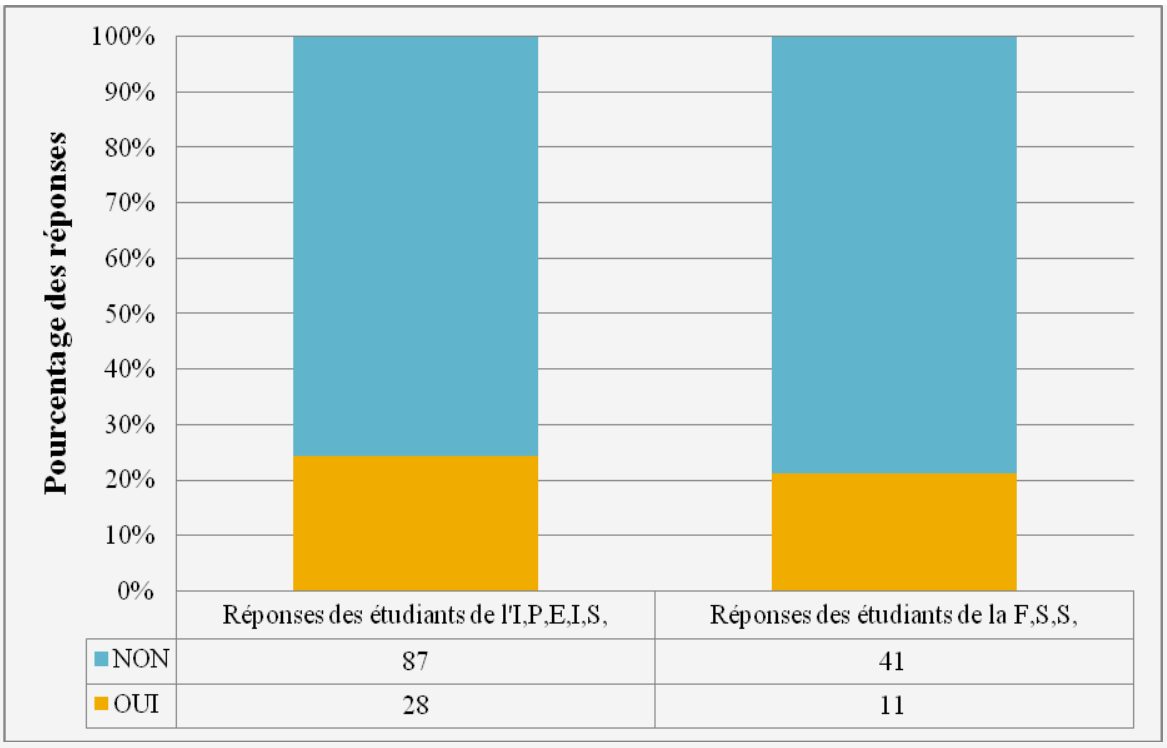
Dans un premier temps de l'enquête, nous avons effectué un entretien avec Monsieur le Directeur de l'I.P.E.I.S. et nous lui avons demandé de nous permettre de passer l'épreuve avec quatre étudiants du groupe de 1e année MP 16. Il a accepté sans hésitation croyant que les étudiants allaient passer une épreuve réelle et obtenir des certificats du C.I.E.P. Par la suite, il a compris qu'il s'agissait d'une simple simulation. Le directeur a alors exprimé son souhait de voir les étudiants de son institution obtenir prochainement, la chance d'être certifiés en DELF. Dans un second temps, nous avons posé quelques questions aux enseignants de français de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. extraites du thème 7 (T.7.) de l'étude de terrain 2 (annexe 4). L'objectif de ce questionnaire est d'examiner les connaissances des enseignants sur la certification en langue et d'obtenir leur accord d'inclure des programmes de certification linguistique pour les étudiants dans leur institution et de suivre, eux-mêmes, des formations d'habilitation en correction - évaluation en DELF. Toutes les réponses obtenues étaient identiques, ce qui ne nous a pas surpris ! En effet, tous les enseignants ont confirmé que :

- leur connaissance relative au C.E.C.R. était limitée (Q.1. du T.7.) ;
- ils entendent parler seulement de la certification linguistique DELF - DALF du C.I.E.P. (Q.2. du T.7.) ;
- l'amélioration du niveau des étudiants dans les cycles préparatoires est dépendante, voire inhérente à leur obtention d'une certification linguistique reconnue à l'échelle internationale et surtout française, comme le DELF (Q.3. du T.7.) ;

- il est temps de penser sérieusement à cette question de passer de la réflexion vers l'action visant l'instauration de centres de certification en langue française dans les établissements universitaires et de préparer un terrain favorable pour réussir le projet (formations des formateurs habilités en certification, en correction et en évaluation ; préparer des programmes d'apprentissage adéquats, préparer les étudiants à passer tel ou tel type d'épreuve, etc), (Q.4. du T.7.) ;

- il faut penser à équiper les départements d'études préparatoires tunisiennes par des équipements Audio, Visio et Vidéo pour aboutir à des conditions favorables de passation des épreuves de compréhension et de production orales (Q.5. du T.7.).

De leur côté, les étudiants ont des avis contradictoires. Certains sont pour la certification en langue et d'autres sont contre. Dans le cadre du thème 3 (T.3) de l'étude de terrain 1 (annexe 4) adressé aux apprenants inscrits en première année des études préparatoires à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S., nous avons distribué un sondage portant sur cette question : « *Souhaitez-vous passer 4 épreuves indépendantes à la fin du trimestre (expressions écrite et orale et compréhensions écrite et orale) et obtenir 4 notes ?* », sans leur préciser qu'il s'agissait d'un diplôme certifiant reconnu. Le diagramme ci-après décrit le taux de réponses négatives et de réponses affirmatives.



Graphique 15: Statistiques des résultats des réponses des étudiants de l'.I.P.E.I.S. et de la F.S.S. à la question 2 du thème 3 : « *Souhaitez-vous passer 4 épreuves indépendantes à la fin du trimestre (expressions écrite et orale et compréhensions écrite et orale) et obtenir 4 notes ?* » de l'étude de terrain 2.

D'après une observation macrostructurale des résultats, nous pouvons affirmer que la majorité des étudiants des deux institutions universitaires ne sont pas pour la passation de quatre épreuves de français afin d'évaluer chaque compétence langagière à part entière. A peu près, les 4/5e des étudiants ont répondu par NON. Cela s'explique par deux raisons justificatives mises en valeur par les enseignantes de français à l'I.P.E.I.S. qui sont :

- D'une part, les étudiants passent régulièrement, des épreuves et des tests de contrôle continu pour tous les modules. Ils veulent que le nombre de évaluations qu'ils passent par trimestre, diminue, peu à peu, car le rythme d'enseignement - évaluation est très accéléré ;

- D'autre part, les étudiants obtiennent actuellement, trois notes en français (test, devoir et examen final) et ils souhaitent la restriction du nombre des épreuves dans ce module.

A notre tour, nous pouvons ajouter un autre facteur qui explique ce taux élevé de réponses négatives. Les étudiants ayant répondu à l'enquête n'étaient pas au courant du fait

que la passation de quatre épreuves se couronnait par l'obtention d'un certificat reconnu de positionnement de niveau délivré par un organisme pédagogique français, qui est le C.I.E.P.

4.3.1.3.2. Résultats obtenus lors de l'expérimentation du DELF B1 Tout Public avec les étudiants de l'I.P.E.I.S.

Nous avons suggéré aux étudiants de la filière MP de l'I.P.E.I.S. d'expérimenter le DELF B1+ et nous dire, par la suite, s'ils étaient pour ou contre la certification en langue française. Au début, nous avons eu l'accord provisoire de 10 étudiants. Après s'être réuni avec le groupe, 5 étudiants seulement ont accepté de recevoir des convocations pour passer l'épreuve. Le jour J., nous avons uniquement quatre étudiants motivés pour essayer une simulation du DELF B1+ Tout Public (deux étudiantes et deux étudiants). Puisque l'effectif des candidats était limité, nous avons opté pour une description de leur évaluation. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une étude de cas, mais plutôt, d'une étude microstructurale des résultats.

4.3.1.3.2.1. Simulation du DELF B1 : l'épreuve d'expression orale : Descriptif et résultats

Nous avons invité deux collègues, un enseignant de français et une enseignante de sociologie à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sfax, habilités en évaluation-correction d'épreuves de DELF et de DALF du C.I.E.P. Ces deux examinateurs allaient jouer les rôles de membres de jury (évaluateurs) de l'épreuve d'expression orale. Cette épreuve s'est déroulée en trois temps et a duré quinze minutes environ (voir annexe 4.4.1., DELF B1, épreuve de production orale) :

- Les étudiants ont effectué dans un premier temps, un entretien dirigé de deux à trois minutes environ, au cours duquel ils ont parlé d'eux-mêmes, de leur apprentissage, de leurs activités et de leurs projets. L'objectif de cette phase dans l'évaluation, est de mettre l'étudiant à l'aise et d'établir un contact interactif entre lui et les membres de jury ;

- Dans un second temps, les étudiants ont eu un temps de préparation de 15 minutes avant de passer la deuxième et troisième épreuves. Ils ont tiré au sort une épreuve parmi deux proposées pour l'exercice en interaction de l'épreuve 2 (exercice d'interaction) et un texte parmi quatre proposés pour l'épreuve d'expression de point de vue ;

- Dans un troisième temps, les étudiants se sont présentés, un par un, pour réaliser les deux parties de l'épreuve d'expression orale. Précisons que l'exercice en interaction dure entre 3 et 4 minutes alors que l'exercice d'expression de point de vue dure entre 5 et 7 minutes.

Afin de faciliter l'étude des résultats des entretiens et des exercices d'interaction et d'expression de point de vue, les pédagogues du C.I.E.P. définissent des grilles standard détaillées, propres au correcteur - examinateur comprenant quatre parties. Ils exigent que la moitié de la grille dans la notification corresponde à l'obtention d'un B1 moyen (obtenir 1 sur 2 dans la grille, cela signifie aboutir au niveau B1), bien que l'obtention de la note complète corresponde à un excellent B1, voir à un B1+ (Avoir une note de 2 sur 2, par exemple, dans l'une des grilles d'évaluation, se traduit par l'obtention du candidat d'un niveau B1+ proche du B2). Nous avons transcrit les notes qu'ont attribuées les examinateurs aux quatre candidats dans chaque grille des trois épreuves d'expression orale.

Tableau 12 : Description détaillée des notes obtenues par les quatre candidats de la filière de MP 16 de l'I.P.E.I.S. à chaque grille d'évaluation d'expression orale de l'épreuve de simulation du DELF B1 Tout Public.

*** E.BA. ; A.H. ; A.E. et A.J. sont des abréviations des noms et prénoms des candidats qui ont passé l'épreuve et qui ont choisi de rester anonymes.**

Notation des examinateurs des quatre candidats dans les deux grilles de l'entretien dirigé de l'épreuve d'expression orale du DELF B1 Tout Public						
Grille	**Etudiant**	**Notes**				
		0	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**
Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	**E.BA.**			+		
	A.H.				+	
	A.E.					+
	A.J.					+
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.		**0**	**0.5**	**1.**		
	E.BA.		+			
	A.H.			+		
	A.E.			+		
	A.J.			+		
Notation des examinateurs dans les trois grilles de l'exercice en interaction de l'épreuve d'expression orale du DELF B1 Tout Public.						
Grille	**Etudiant**	**Notes**				
Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).		0	0.5	1		
	E.BA.			+		
	A.H.		+			
	A.E.			+		
	A.J.			+		
Peut adapter les actes de parole à la situation.		0	0.5	1	1.5	2
	E.BA.				+	
	A.H.		+			
	A.E.					+
	A.J.					+
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)		0	0.5	1	1.5	2
	E.BA.				+	
	A.H.				+	
	A.E.				+	
	A.J.					+

Notation des examinateurs dans les trois grilles de l'exercice de l'expression d'un point de vue de l'épreuve d'expression orale du DELF B1 Tout Public.

Grille 1	Etudiant	Notes					
Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.		**0**	**0.5**	**1**			
	E.BA.		+				
	A.H.		+				
	A.E.			+			
	A.J.			+			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.		**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	**2.5**
	E.BA.		+				
	A.H.			+			
	A.E.					+	
	A.J.					+	
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.		**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	
	E.BA.		+				
	A.H.		+				
	A.E.			+			
	A.J.		+				

Notation des examinateurs dans les trois grilles pour l'ensemble des trois parties de l'épreuve d'expression orale du DELF B1 Tout Public.

Grille	Etudiant	Notes										
Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, (usage des périphrases) ; des erreurs sérieuses se produisent (exprimer une pensée plus complexe).		0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
	E.BA.				+							
	A.H.					+						
	A.E.								+			
	A.J.								+			
Maîtrise bien la structure des phrases simple et complexe les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.		0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
	E.BA.				+							
	A.H.					+						
	A.E.									+		
	A.J.									+		
Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.		0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
	E.BA.			+								
	A.H.				+							
	A.E.						+					
	A.J.						+					

- l'entretien dirigé :

La première partie des grilles est celle de l'évaluation de l'entretien dirigé (3 à 4 minutes) et comprend deux grilles descriptives. L'objet de l'entretien dirigé est d'évaluer d'un coté la capacité des apprenants à donner aisément des informations et des explications sur eux-mêmes. Cette épreuve se note sur 3 points, et tous les étudiants ont eu leur moyenne, dont deux ont eu toute la note, à savoir 3 sur 3. Par déduction, à la fin du premier trimestre, les étudiants des filières scientifiques et technologiques ont la capacité de parler aisément de leur vie familiale, des relations sociales, des projets d'avenir et des centres d'intérêt tout en articulant correctement les morphèmes, en donnant des explications lorsque les examinateurs en demandent et en employant un vocabulaire approprié au sujet de la communication. Les membres du jury ont exprimé une grande satisfaction envers un tel niveau de langue.

- l'exercice en interaction :

L'exercice d'interaction orale avec tirage au sort est la deuxième partie de l'épreuve d'expression orale. Cet exercice noté sur 5 points, est évalué par trois critères ou grilles d'évaluation. Les notes attribuées aux quatre étudiants dans les trois items du tableau 12 prouvent que les candidats ont un B1 moyen. Les notes requises ont varié entre 3.5 points et 5 points, ainsi tous les apprenants ont eu leur moyenne et deux d'entre eux ont obtenu toute la note (5 sur 5). Les membres du jury évaluent l'aptitude du candidat à faire face à des situations communicatives de la vie courante en utilisant les règles ou le code de la communication sociale, en adaptant les actes de parole à la situation et en répondant aux sollicitations et aux demandes de l'interlocuteur. Cet exercice se réalisent sans temps de préparation. L'examinateur, lui, définit la situation communicative à affronter et commence directement à interagir avec le candidat (s'informer, demander, etc). Les deux examinateurs ont affirmé à la fin de la passation de cet exercice que les étudiants ont le niveau B1 car ils ont tous réussi à interagir avec l'interlocuteur (l'un des deux examinateurs) et à répondre assez correctement à ses sollicitations.

- l'expression d'un point de vue :

La dernière phase de l'épreuve est précédée d'un temps préparatif de 10 minutes. L'exercice d'expression de point de vue est le plus important dans l'épreuve du DELF et consiste à convaincre le jury de tel point de vue en l'illustrant par des exemples précis. Les

actes communicatifs sont plus complexes que ceux des deux premiers exercices : explication, réflexion personnelle, relation entre une série d'éléments (sans difficultés), discours énoncé d'une façon claire, etc. En ce moment de l'évaluation, les quatre étudiants ont pu présenter et expliquer d'une manière simple, précise et détaillée les éléments essentiels de leur réflexion en discourant d'une façon assez cohérente. Pour évaluer le niveau des étudiants dans cet exercice, les spécialistes du C.I.E.P. présentent trois critères ou items qui correspondent à la simplicité de la présentation du sujet, à la bonne exposition des éléments de la réflexion et à la cohérence discursive. De leur côté, les étudiants ont pu atteindre le niveau B1 pour le premier et le second critère d'évaluation, mais n'ont pas abouti à discourir avec cohésion et clarté (cohérence entre parties discursives).

- l'évaluation globale :

Les dernières grilles servent à donner une évaluation globale à l'ensemble de l'épreuve. Ces gilles ou critères d'évaluations permettent de mesurer les aptitudes linguistiques générales du candidat en expression orale tels que la prononciation, les pauses orales, le choix du vocabulaire approprié au contexte, la construction phrastique, la production d'erreurs, etc. En évaluant les productions, les examinateurs ont attribué des notes qui divisent le groupe de candidat en deux :

— Groupe 1 : les deux premiers apprenants n'ont pas pu atteindre le niveau B1 car les examinateurs leur ont attribué 4 et 5.5 sur 12 points. Si ces apprenants n'ont pas pu avoir la moyenne (6 sur 12 points), cela veut dire que leur qualité linguistique, de vocabulaire et de prestation à l'oral étaient d'un niveau A2.

— Groupe 2 : Contrairement aux deux cas précédents, les étudiants 3 et 4 ont pu avoir chacun, 10 sur 12. Donc, le jury trouve qu'il y a un écart entre les niveaux des étudiants en ce qui concerne la structuration phrastique, les vocabulaires acquis, la maîtrise des phrases complexes et la formulation cohérente en expression orale. Nous avons, à la fois, des étudiants d'un niveau de langue médiocre (A2) et d'autres qui ont des connaissances et des habilités linguistiques d'un excellent B1, voire même d'un B1+.

4.3.1.3.2.2. Simulation du DELF B1 : l'épreuve d'expression écrite : Descriptif et résultats

Comme toutes les épreuves du DELF B1, l'épreuve de production écrite est notée sur 25. Nous avons proposé aux étudiants de rédiger un Essai de 160 à 180 mots en 45 minutes. La consigne invite le candidat à défendre son avis d'une manière détaillée en exposant ses arguments et en les illustrant par des exemples précis sur la question de la possibilité de réduction de la pollution dans les grandes métropoles.

Le site du C.I.E.P. duquel nous avons imprimé l'exemple de l'épreuve du DELF B1 que nous avons expérimentée sur quatre étudiants volontaires de la filière MP 16 de l'I.P.E.I.S. n'a pas mis en ligne les grilles d'évaluation des épreuves d'expression écrite et des compréhensions orale et écrite. Lorsque nous avons consulté nos documents d'Habilitation en correction - évaluation du DELF ayant eu lieu à la Maison de France de Sfax en Septembre 2014, nous avons trouvé un descriptif « *assez long* » et très complexe des items et critères d'évaluation pour le niveau B1 du C.E.C.R. (environ 10 pages). Pour un objectif de clarté et dans l'espoir de trouver le modèle - type de contextualisation, nous avons choisi d'utiliser les grilles d'évaluation mentionnées par la conceptrice du R.C.F.S.T. dans la notation des étudiants. Ce qui nous a surpris c'est qu'en expression écrite, les grilles d'évaluation en L.1. ne sont décrites que pour la production écrite d'un compte-rendu (Kammoun, (F.), P.20, 2010). Dans le tableau 13, nous avons conçu des grilles d'évaluation de l'épreuve d'Essai à partir des grilles définies dans le R.C.F.S.T. pour l'épreuve de compte rendu et des grilles d'évaluation du DELF B1 décrites dans le C.E.C.R. Ce tableau comprend les notes des apprenants selon chaque critère ou item d'évaluation défini.

Tableau 13 : Grille d'évaluation pour l'épreuve de l'essai conçue et notes obtenues par les 4 candidats de la filière MP 16 de l'I.P.E.I.S. à l'épreuve d'expression écrite du DELF B1

*** E.BA. ; A.H. ; A.E. et A.J. sont des abréviations des noms et prénoms des candidats qui ont passé l'épreuve et qui ont choisi de rester anonymes.**

	Savoirs	Items d'évaluation	Score sur 25	Notes des étudiants			
				E.B.A.	A.H.	A.E.	A.J.
Grilles d'évaluation de l'expression écrite en DELF B1 scientifique et technique : épreuve d'argumentation	*Savoirs faire*	- Compréhension globale de la thèse ou antithèse - Aptitude à introduire le sujet et à le conclure	8 points	6	3	6.5	6
	Savoirs discursifs	- Enchaînement des idées - Cohérence du plan adopté - Présence d'articulateurs adéquats	4 points	2.5	2	2	3
	Savoirs langagiers	- Compétences linguistiques - Compétences morphosyntaxiques - Compétences lexicale et orthographique - Degré de complexité des phrases	8 points	3	6.5	7	5.5
	Argumentation	- Sélection des arguments essentiels - pertinence des illustrations - Capacité à justifier son point de vue	5 points	4	2	3.5	2.5
	Notation		Notes finales sur 25 points	15.5	12.5	19	17

Les quatre candidats ont tous le niveau B1 du C.E.C.R. en expression écrite. Ce constat est justifié par les notes finales obtenues à la fin de l'épreuve : 15.5 ; 12.5 ; 19 et 17 sur 25. L'expérimentation de l'épreuve du DELF B1 en expression écrite à la sortie du premier trimestre d'apprentissage en L.1 a prouvé à la fois, les témoignages des enseignants de français qui confirment que les étudiants des filières scientifiques et techniques ont un bon B1 et parfois, un mauvais B2 à l'entrée en première année du tronc commun, et aussi les résultats du TCF et des autoévaluations que nous avons réalisées.

Cela ne peut pas contredire l'idée que tout apprenant de FOU représente un cas particulier et que chaque étudiant a ses lacunes et ses propres erreurs, ce qui rend difficile la mission de trouver une description typique des aptitudes et des habilités communes de tous les apprenants. Plus explicitement, la grille des items est quadripolaire (savoirs-faire, savoirs discursifs, savoirs linguistiques et argumentation) et les notes obtenues par les étudiants dans les quatre items sont variables, voire différentes. Chacun des candidats maîtrise très bien un ou deux types de savoirs (langagier ou discursif qui sont notés sur 8 points) ce qui lui permet d'avoir une note supérieure ou égale à la moyenne mais obtient une note médiocre ou basse dans les autres grilles. Parmi les cas étudiés, un seul étudiant (A.E.) a pu atteindre la moyenne dans les quatre grilles d'évaluation des quatre types de savoirs.

4.3.1.3.2.3. Simulation du DELF B1 : l'épreuve de compréhension orale : Descriptif et résultats

Cette épreuve se compose de trois exercices de type QCM avec trois enregistrements sonores (la transcription des enregistrements sonores est dans l'annexe de la thèse). L'étudiant lit les questions avant que l'évaluateur procède aux deux auditions successives avec une pause de 2 minutes entre les deux écoutes.

- Les trois enregistrements sonores durent moins de deux minutes, chacun ;
- L'épreuve de compréhension orale est d'une durée totale de 25 minutes ;
- Le premier et le second exercices comprennent 6 tâches langagières ;
- Dans le dernier exercice, l'étudiant doit exécuter 11 tâches langagières.

La conceptrice du RCFST décrit les critères d'évaluation de la compétence de compréhension orale et les détermine avec précision.

Tableau 14 : Grille d'évaluation de la compréhension orale selon la conceptrice du RCFST.

	Compréhension orale	**Score sur 25**
Compréhension du document (12 points)	Compréhension globale (nature, sujet, enjeu du document…)	3.5
	Compréhension analytique (distinction des idées principales et secondaires)	3.5
	Capacité à reformuler ces contenus	3.5
	Compréhension et utilisation du lexique de spécialité	3.5
Qualité du texte (8 points)	Compétence linguistique morphosyntaxe phonétique, prosodie, fluidité	5.5
	Degré d'élaboration du discours (phrases, articulation, lexique)	5.5

L'épreuve du DELF qu'ont passée les apprenants est composée d'une série d'exercices à trous sous forme de QCM et dont les questions présentées s'articulent autour de la compréhension du document. Les concepteurs d'évaluation du C.I.E.P. n'ont pas intégré dans l'épreuve des questions ouvertes ou semi-ouvertes dont les réponses des apprenants montrent la qualité discursive de leurs réponses et justifient que les étudiants n'ont pas un problème de réception orale d'un message ou d'un discours produit dans des circonstances sonores médiocres (écho, parasites, …), etc (deuxième rubrique de la grille d'évaluation).

A la suite de l'évaluation, nous allons attribuer des notes aux étudiants selon le pointage défini dans la marge de la page : document sonore 1 sur 6 points (6 questions), document sonore 2 sur 6 points (6 questions) et document sonore 3 sur 13 points (11 questions). Après correction de copies, les candidats ont eu tous la moyenne et ont atteint le niveau B1 car les notes accordées étaient respectivement : 15.5, 17, 22.5 et 18.

4.3.1.3.2.4. Simulation de l'épreuve du DELF B1 : l'épreuve de compréhension écrite : Descriptifs et résultats

La quatrième épreuve du DELF B1 est celle de la compréhension des écrits. Elle se déroule en deux moments et s'effectue en 35 minutes (Voir annexe 4.5. de thèse, épreuve DELF B1, épreuve de compréhension des écrits). Le candidat lit le « *document 1* » qui est

un tableau descriptif et comparatif entre deux établissements d'apprentissage du DALF en France, qui sont le *Centre de langue de Saint*-Rémy de Provence et le *Centre de Linguistique de Carnac*, et répond ensuite à deux questions de type remplissage de tableau (exercice à trou du modèle *JClose* du *Hot Potaetos)* et de type « *donnez un point de vue* ».

Le « document 2 » de l'exercice 2 est un texte d'une page intitulé « *Aider les handicapés dans le monde du travail* » extrait du numéro du mois de novembre 2002 de l'article « Tous *ensemble au travail* » de la revue « Comité ». Le texte est suivi de quatre exercices dont le scénario pédagogique est conçu comme suit :

- Exercice 1 : un exercice de QCM ;
- Exercice 2 : une question de justification textuelle ;
- Exercice 3 : deux QCM avec justifications textuelles ;
- Exercice 4 : trois exercices de QCM à choix multiples.

Le RCFST ne comprend pas une description des grilles d'évaluation de l'épreuve de compréhension écrite du DELF B1 scientifique et technique. Or, les pédagogues du CIEP exigent deux critères dans l'évaluation et l'attribution des notes en compréhension écrite :

- Le premier est de diviser l'épreuve en deux parties et de proposer deux supports authentiques écrits ;
- Le second est que la grille d'évaluation soit divisée en deux suivant la conception des consignes de chaque partie (exemple : si la première partie de l'épreuve est notée sur 10 points, la deuxième sera notée sur 15 points).

Les étudiants n'ont pas trouvé de problèmes au niveau de la compréhension ni des deux documents proposés, ni des questions posées. Ils ont répondu à tous les types de questions (remplir un tableau, justifier un texte, QCM et donner un point de vue) et ont donné leur copie avant l'écoulement du temps consacré à l'épreuve. Dans les trois sous-parties des épreuves, les quatre étudiants ont réussi à obtenir à la moyenne.

4.3.2. Comment concevoir une évaluation selon la démarche FOU ?

4.3.2.1. Evaluation des apprentissages pour un public de langue de spécialité

Les travaux de recherche concernant l'apprentissage du français langue étrangère par des apprenants des filières non spécialisées ont vu le jour depuis la deuxième moitié du XIXe siècle. Pour le FST, la plupart des articles consultés sont en rapport avec la problématique de l'enseignement des langues de spécialités scientifiques et techniques n'ont pas traité la problématique de l'évaluation des apprentissages (Lerat, (P.), 2000, p.7 et 1995, p.p.185-190), (Gaultier, (M.Th.) et Masselin, (J.), 1973, p.12), (Parpette, (C.), 1990, P.135), (Coriaccini, (F.M.J.), 1990, p.151) et (Ming, (Y.), 1990, p.106).

Les questions étudiées dans ces articles concernent généralement, la spécificité de la formation, les besoins langagiers du public, les approches retenues, la typologie du lexique spécialisé, le contenu pédagogique, etc. Par contre, l'évaluation qui représente une phase pédagogique qui clôt la formation en langue de spécialité, n'a pas été l'objet crucial de la recherche. Nous ne pouvons pas parler d'une formation ou de l'apprentissage d'une langue de spécialité sans ouvrir le chapitre le plus important, qui est celui de l'évaluation : « *Quand procéder à l'évaluation ?* » ; « *Quel est l'objet de l'évaluation (contenu, méthodologie, prestation, performance, ...) ?* » ; « *Quels items ou critères d'évaluation adoptés ?* » ; « *Pourquoi évaluer ?* » ; etc.

Ce qui paraît évident dans ces travaux est que les items de l'évaluation sont en rapport avec les besoins de la formation en langue de spécialité. Evaluer est un acte de vérification qui nous amènent à savoir si les apprenants ont obtenu des acquis en langue qui leur permettront de réussir en contexte professionnel et académique (Lerat, (P.), 1995, p.186).

4.3.2.2. Evaluer en FOU : concevoir une Carte de compétences ?

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons expliqué que la conception du modèle d'évaluation dans la démarche FOU s'effectue lors de la dernière étape de cette méthodologie qui est l'élaboration didactique. Mangiante, (J.M.) et Parpette, (C.), (2011, pp. 205-228), suggèrent un modèle d'évaluation en formation FOU consistant dans la possibilité du traçage d'une « *carte de compétences transversales et par discipline* ». Cette carte comprend les objectifs universitaires des étudiants pour les quatre compétences

langagières à évaluer. Le principe consiste à définir les niveaux des descripteurs du C.E.C.R. correspondant et à choisir les items (tâches) à évaluer pour chaque public universitaire (sciences humaines, sciences, etc) et ce pour la préparation à la certification linguistique.

Par exemple, lors de la phase de l'analyse des besoins, le public peut définir des besoins en langue sous forme de tâches langagières à l'oral et à l'écrit, extraites de plusieurs niveaux du C.E.C.R. (B1, B2 et C1 à titre d'exemple). L'évaluateur aurait comme missions de diviser le public selon deux critères : le niveau de compétence pour chaque compétence langagière (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2) et la spécialité en FOU (sciences, techniques, touristique, juridique,…).

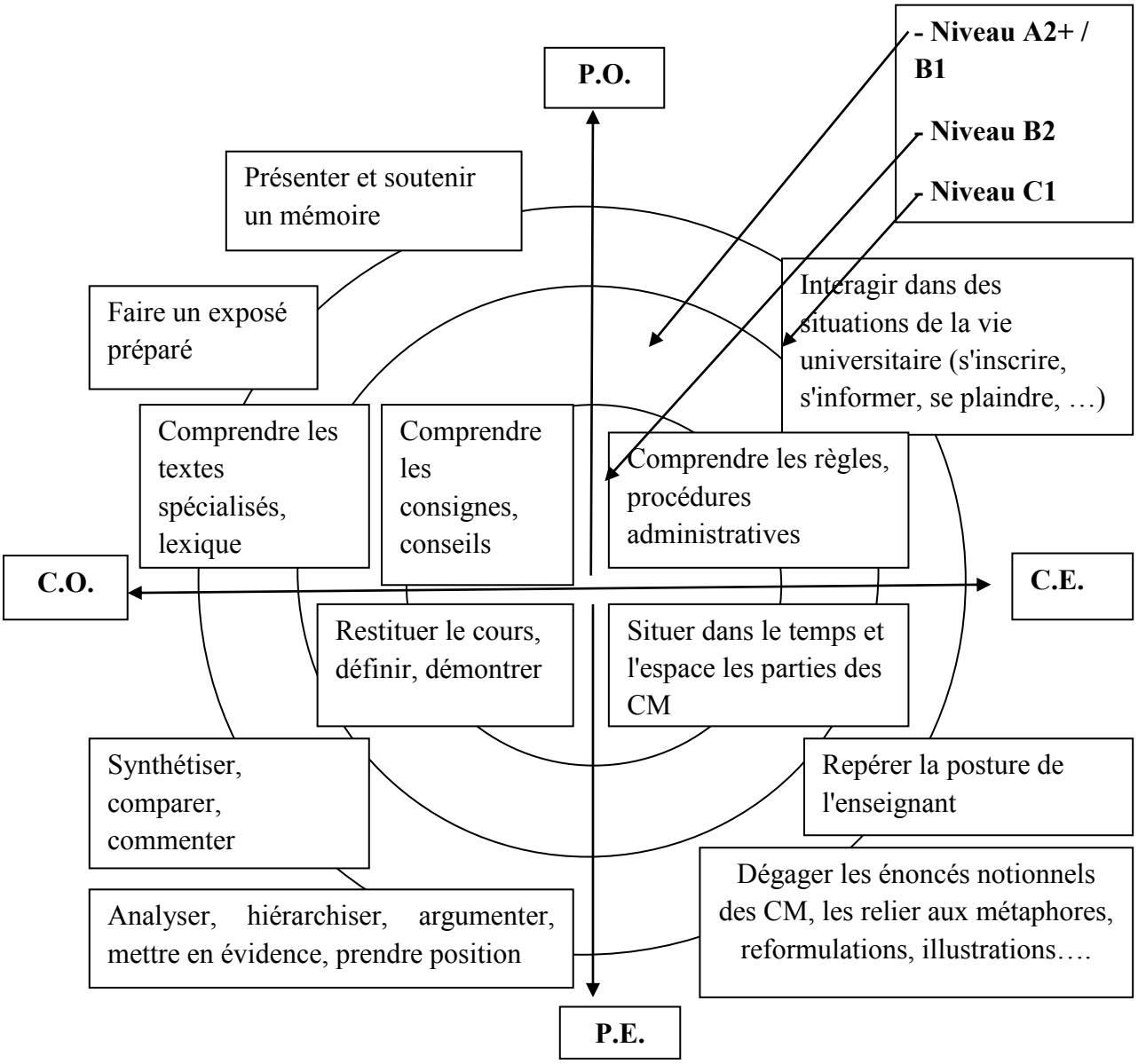


Figure 13: Exemple d'une « *carte de compétences* » d'intégration - évaluation en FOU (objectifs universitaires d'un Cours Magistral) selon (Mangiante (J.M.) et Parpette, (C.), 2011, p.214).

Les épreuves d'évaluation, diffèrent l'une de l'autre, se conçoivent à partir de plusieurs critères pédagogiques distinctifs. Premièrement, il y a ce que nous appelons « *l'objectif de l'épreuve* » : attribuer des notes, classer les niveaux des apprenants, vérifier des acquis. Deuxièmement, nous avons le critère de « *la fonction* » de l'épreuve conçue : normative, appréciative, certifiante, contextualisée avec les besoins du public, etc. Et enfin, il y a la « *nature des activités pédagogiques* » proposées qui influe sur le contenu ou la conception du modèle d'évaluation en FOU.

Une épreuve d'évaluation proposée dans le cadre d'une démarche FOU se fonde sur un ensemble de principes. Le contenu des documents authentiques traités doit être très proche des discours réels. Ainsi, la phase de l'analyse des données doit accorder une importance à la ressemblance des documents authentiques triés vis-à-vis des discours et des textes exploités réellement en contextes académique et professionnel. De plus, les épreuves d'un niveau inférieur à A2 du C.E.C.R. sont exclues puisque le niveau d'entrée en FOU doit être toujours supérieur à A2+. Nous ajoutons que dans le cas du niveau intermédiaire (B1-B2), les enregistrements sonores des documents authentiques durent d'une minute à une minutes trente secondes. Cette durée s'élève à six ou sept minutes pour les documents sonores des niveaux C1 et C2. Par déduction, les documents supports de conception des évaluations sont « *reconstitués* » pour le niveau intermédiaire (B1 - B2) et « *authentiques* » pour le niveau maîtrise (C1 - C2). Il est donc, souhaitable de situer ou d'introduire le passage extrait pour la mise en contexte et pour faciliter la réception, (Mangiante et Parpette, 2011, pp.215-216).

4.3.2.3. Les cartes de compétences approximatives des trois trimestres de L.1

4.3.2.3.1. Méthode et hypothèses : Vers une définition des objectifs universitaires et des tâches à concevoir dans les évaluations selon les besoins réels des étudiants obtenus de l'étude de terrain

Notre objectif est de tracer à la fin de ce chapitre, les trois cartes de compétences trimestrielles qui comprennent les objectifs universitaires du DELF B1 contextualisé.

Nous allons représenter d'abord, les résultats de la phase de l'analyse des besoins langagiers que nous avons faite avec 7 groupes d'étudiants des écoles préparatoires de la région de Sfax. Cette analyse a été effectuée par la mise en place d'un test d'autoévaluation portant sur les quatre compétences langagières. Le test que nous avons choisi est dans le document d'aide à l'apprentissage qui accompagne le cours de FOU en ligne (voir annexe 4.2.4.). Donc, les objectifs universitaires à autoévaluer sont ceux du cours de français sur objectifs universitaires mis en ligne.

Après avoir expérimenté cette simulation du test, nous allons définir à partir des résultats obtenus, les objectifs universitaires que maîtrisent moins les étudiants à la F.S.S. et à l'I.P.E.I.S. La question d'autoévaluation est la suivante : « *Evaluez votre capacité en*

C.O., C.E., E.O. ou E.E. en cochant la bonne description de votre profil : « Pas bien du tout », « Pas très bien », « Assez bien » et « Très bien ».

Selon notre hypothèse, les objectifs universitaires ayant obtenu un pourcentage élevé de réponses « *Pas bien du tout* » et « *Pas très bien* » sont les objectifs que maîtrisent moins les étudiants des filières scientifiques et techniques. Ces objectifs vont être transcrits dans la carte de compétences de conception des évaluations sommatives.

Après avoir comparé les objectifs universitaires de l'autoévaluation avec ceux des programmes conçus, nous allons éliminer les objectifs que les apprenants ne souhaitent pas améliorer et nous allons conserver les objectifs que la *plupart* des apprenants souhaitent développer.

Nous obtiendrons à la fin, une carte de compétences globale qui comprend les objectifs universitaires réels et annuels. Notre mission sera de subdiviser ces objectifs en trois trimestres selon les objectifs universitaires conçus dans le programme du cours de chaque trimestre. Les cartes de compétences obtenues servent comme analyse des besoins langagiers « *à la carte* » et définissent, par conséquent, les objectifs universitaires des évaluations à concevoir par trimestre.

Nous rappelons que notre échantillon d'étude se compose de 7 groupes. L'effectif d'étudiants avec lesquels nous avons travaillé est de 167 dont 115 sont inscrits à l'I.P.E.I.S. et 52 à la F.S.S. Le nombre total des inscrits à l'I.P.E.I.S. est plus important que celui des inscrits à la F.S.S. (trois fois plus), c'est pourquoi l'échantillon représentatif d'étudiants choisi de l'I.P.E.I.S. est presque le double de l'échantillon représentatif choisi de la F.S.S.

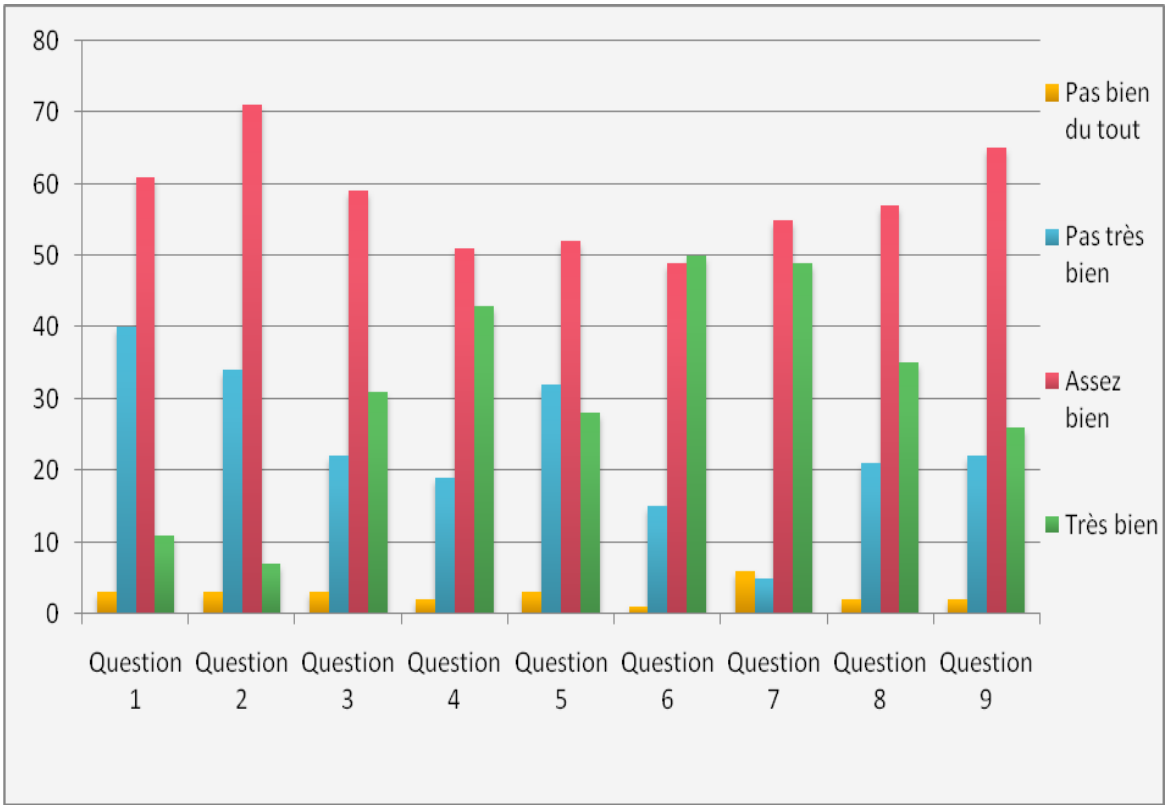
- BG 14 : un groupe de 8 étudiants (I.P.E.I.S.) ;
- PC 14 : un groupe de 33 étudiants (I.P.E.I.S.) ;
- MP 1 : un groupe de 40 étudiants (I.P.E.I.S.) ;
- PT 16 : un groupe de 34 étudiants (I.P.E.I.S.) ;
- MP 12 F.S.S. (18 étudiants) ;
- PC 15 F.S.S. (20 étudiants) ;
- et BG 13 F.S.S. (14 étudiants).

4.3.2.3.2. Résultats de la simulation du test d'Autoévaluation du cours de FOU

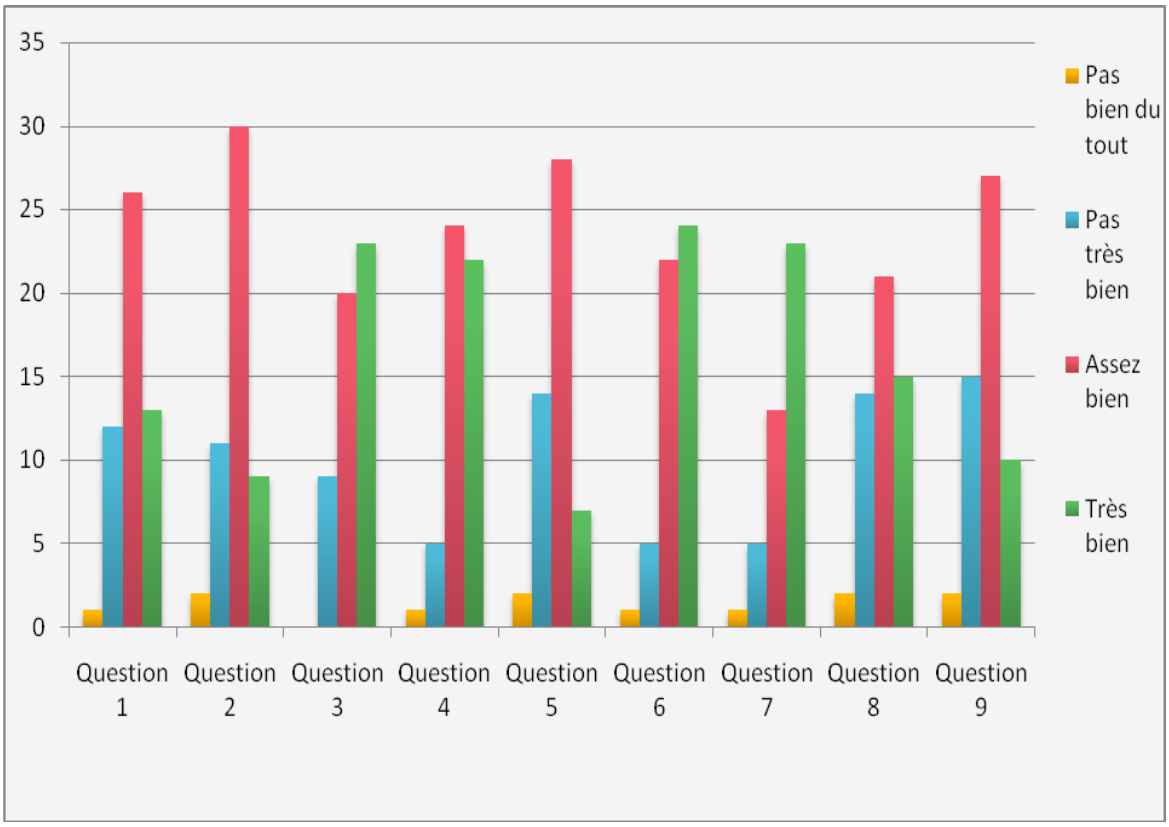
Dans le but de dégager le bilan de l'expérience de l'autoévaluation chez l'étudiant futur ingénieur tunisien, nous avons distribué ce test à sept groupes d'étudiants inscrits à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. au début de l'année universitaire 2014-2015. Les graphiques mentionnés ci-après démontrent les résultats (Graphiques 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 et 23).

4.3.2.3.2.1. Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite

Le test d'autoévaluation de compréhension écrite comprend 9 questions en rapport avec les objectifs universitaires définis dans le cours de FOU et dans le R.C.F.S.T. (voir annexe) et sont du niveau B1 du C.E.C.R.



Graphique 16 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite (C.E.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants)



Graphique 17 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension écrite (C.E.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants)

En observant les deux graphiques (16 et 17) présentant les résultats du test d'autoévaluation de la compétence de compréhension écrite, nous remarquons que la majorité des réponses aux questions 1, 2, 3, 5, 8 et 9 sont « *Assez bien* ». Ces questions sont en rapport avec « *la nature du texte* », « *la situation communicative* », « *les personnages d'une situation communicative* », « *le thème traité dans le texte* », « *la compréhension des articles de presse* » et « *les modes d'emploi* ».

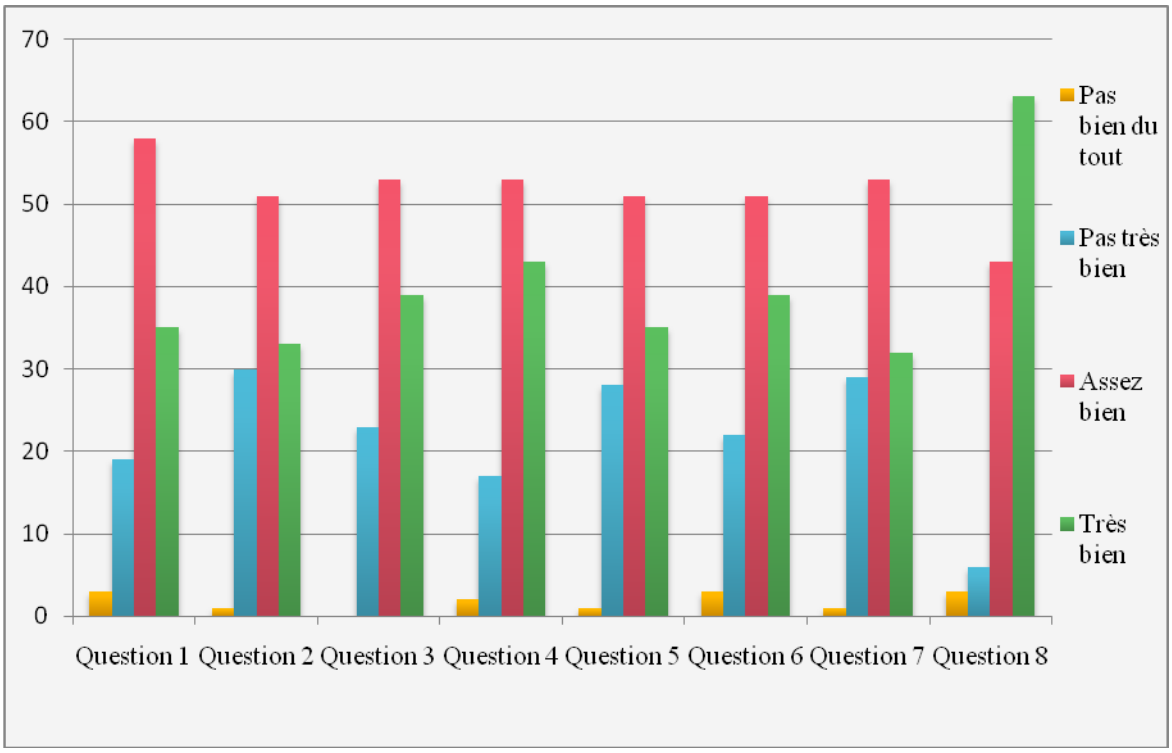
Le paradoxe est que la deuxième moitié des étudiants maîtrisent moins ces savoirs puisque le 1/3 des étudiants a répondu par « *Pas très bien* » aux questions 1 et 2 (I.P.E.I.S.) et aux questions 5, 8 et 9 (F.S.S.).

Une part importante des étudiants (plus que la moitié) a répondu par « *Très bien* » aux questions 3, 4, 6 et 7. Ces quatre questions d'autoévaluation s'articulent autour de « *l'identification des personnages* », « *la compréhension de l'information principale* », « *la compréhension des lettres* » et « *la compréhension des messages électroniques* ».

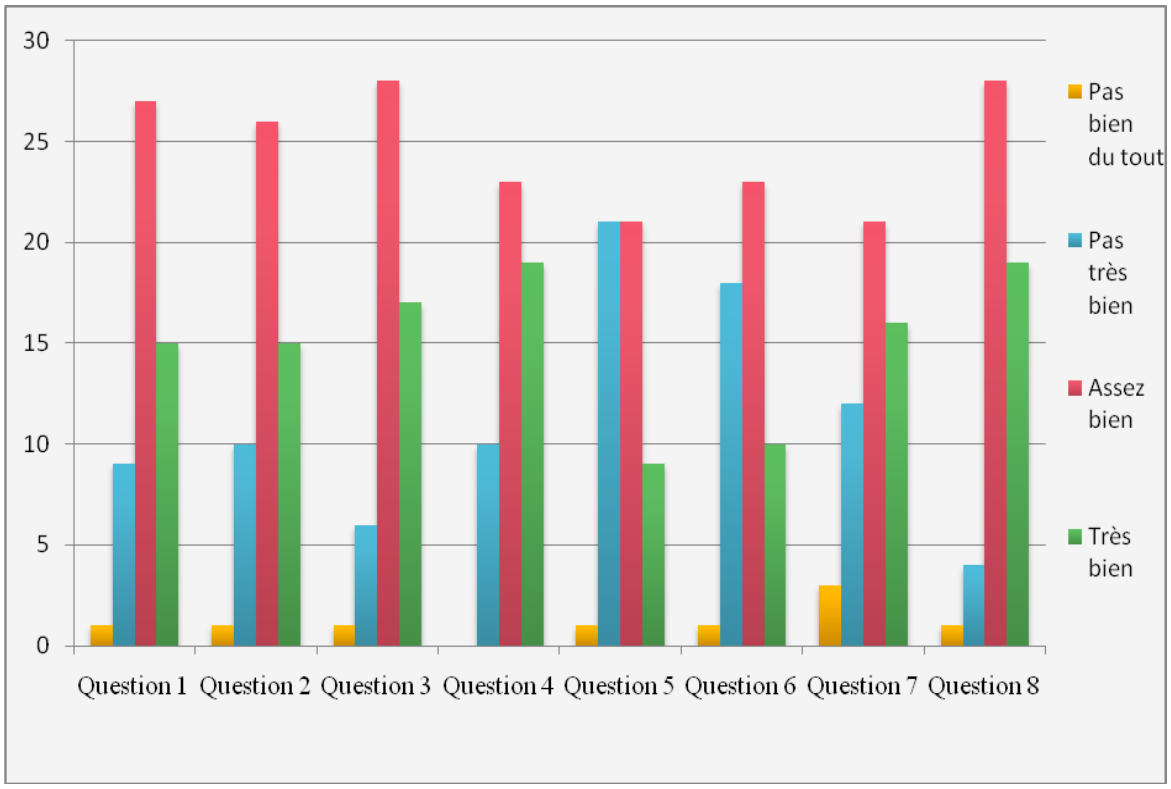
D'après les réponses des étudiants, nous concluons que la majorité des apprenants veulent apprendre à comprendre deux types textuels scientifiques et techniques (questions 8 et 9) qui sont les articles de presse et les modes d'emploi, et que ces étudiants ne savent pas tous situer un texte, dégager sa thématique générale et identifier son type. La carte de compétences d'évaluation de la compréhension écrite va obligatoirement comprendre ces objectifs universitaires.

4.3.2.3.2.2. Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale

Pour ce qui est de l'épreuve de l'autoévaluation de la compréhension orale, elle contient 8 questions (voir annexe 4.2.4). Les deux graphiques des résultats auxquels nous avons aboutis montrent que 45 % à 60 % des apprenants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. ont répondu par « *Assez bien* ».



Graphique 18 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale (C.O.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants).



Graphique 19 : Résultats de l'autoévaluation de la compréhension orale (C.O.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants)

D'après les deux graphiques précédents, deux constats peuvent être faits :

- Le premier constat est que les résultats des graphiques d'autoévaluation des compréhensions écrite et orale sont très proches. La moitié des étudiants ont répondu par « Assez bien » dans les 4 graphiques 16, 17, 18 et 19.

- Le second constat remarqué est qu'une partie importante des apprenants a répondu par « Très bien » aux questions 3, 4, 6 et 8 (graphiques 18 et 19). Par déduction, les objectifs universitaires auto-évalués dans ces quatre questions ne sont pas difficiles pour les étudiants. Ces questions comprennent des autoévaluations à propos de « *l'identification des personnages d'une situation communicative*», « *la compréhension de l'information principale* », « *la caractérisation de la manière de discussion entre intervenants ou personnages* » et « *la compréhension du thème abordé dans un discours ou dans une discussion*».

A l'I.P.E.I.S., les apprenants répondent massivement par « Pas très bien » aux questions 2, 5 et 7. Tandis que de 15 à 25 étudiants de la F.S.S. donnent cette même réponse en répondant aux questions 5, 6 et 7.

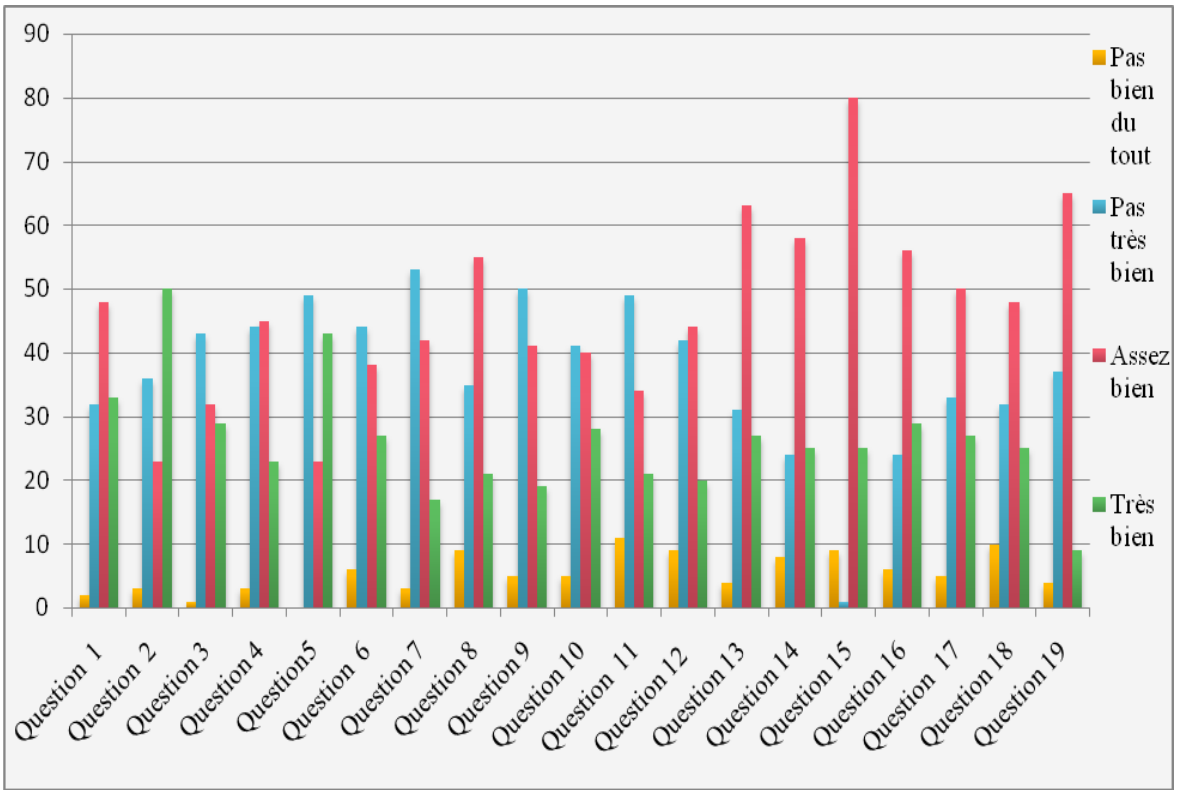
En rassemblant les deux résultats, nous déduisons que les apprenants de première année des cycles préparatoires ont besoin d'améliorer 4 objectifs universitaires en compréhension orale, ceux des questions 2, 5, 6 et 7 :

- « *dire où et quand la situation communicative se passe* », (question 2) ;
- « *définir le type de relation entre intervenants* », (question 5) ;
- « *caractériser la manière dont parlent les intervenants* », (question 6) ;
- et « *comprendre l'intention des personnes intervenantes dans une annonce, message ou programme radiophonique* », (question 7).

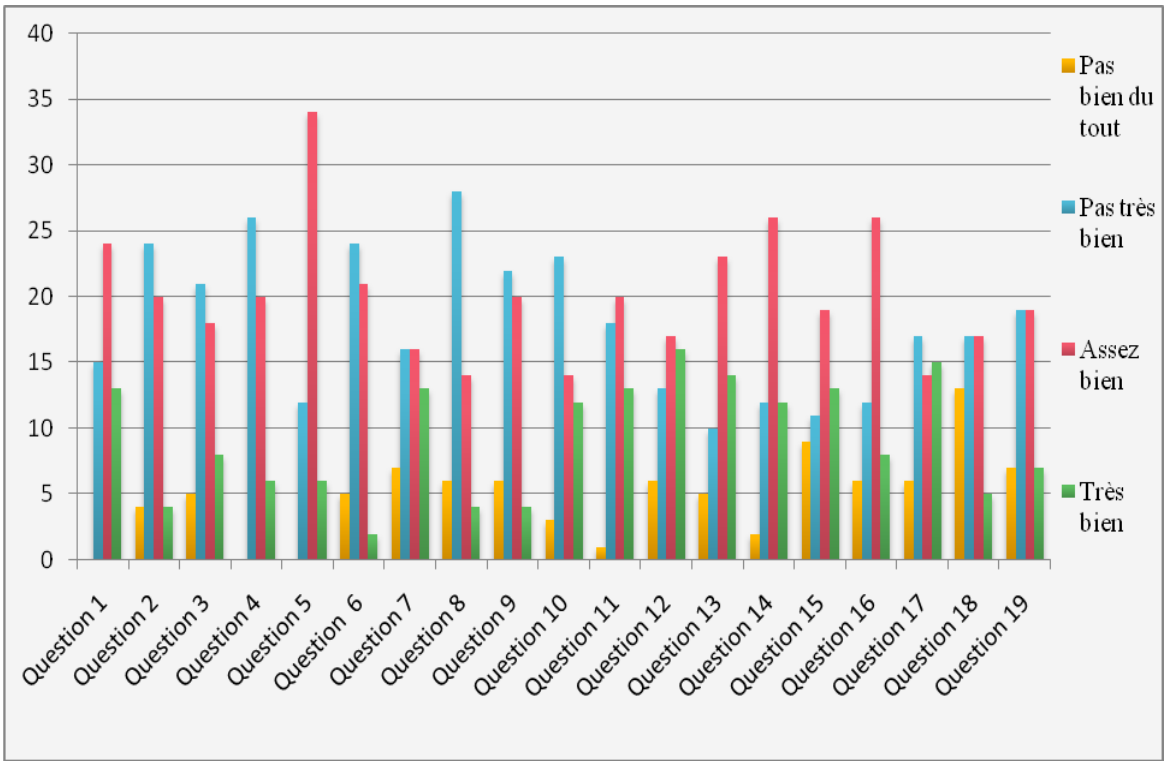
Ces objectifs figureront dans la carte de compétences de conception des évaluations de la compréhension orale.

4.3.2.3.2.3. Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite

La conception des évaluations pour la compétence d'expression écrite semble la plus complexe car le questionnaire d'autoévaluation de cette compétence comprend 19 questions (objectifs universitaires) !



Graphique 20 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite (E.E.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants)



Graphique 21 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression écrite (E.E.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants).

En analysant les deux graphiques 20 et 21 (I.P.E.I.S. et F.S.S.), nous avons pu remarquer que les objectifs universitaires des questions 1, 4, 8, 13, 14, 15, 16, 17 et 19 sont les plus maîtrisés par les étudiants de l'I.P.E.I.S. La moitié des apprenants interrogés, ont répondu par « *Assez Bien* » et le 1/5 par « *Très bien* » ce qui peut prouver que le niveau des étudiants dans ces objectifs universitaires est le B1. Mais, nous constatons également que la deuxième moitié des étudiants n'a pas le niveau B1. Ce deuxième groupe d'apprenants, ayant répondu à ce questionnaire, a un niveau de compétences correspondant à A2 du C.E.C.R. D'ailleurs, il est possible de fractionner les étudiants de première année, selon leur niveau, en deux groupes : un premier groupe ayant le niveau B1 en production écrite et un second groupe ayant le niveau A2 à l'entrée en L.1. Cette division est possible si l'évaluateur veut harmoniser le niveau des tâches conçues à l'évaluation.

A la F.S.S. les réponses aux questions d'autoévaluation numéro 1, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14 et 17 sont majoritairement « *Assez bien* » et « *Très bien* ». Bien que pour d'autres questions (2, 4, 6, 8, 9, 11, 18 et 19), les étudiants répondent par « *Pas très bien* ». Il paraît, au premier abord, que les questions 6 et 9 d'autoévaluation présentent une sérieuse difficulté pour les étudiants de la F.S.S. car les réponses se subdivisent d'une manière presque égale entre « *Pas très bien* » et « *Assez bien* ». De là, nous pouvons envisager que les statistiques élevées des réponses positives par « *Assez bien* » et « *Très bien* » obtenues pour les questions 1, 8, 13, 14 et 17 sont la preuve justificative de la maîtrise des étudiants de ces objectifs universitaires qui sont en rapport avec « *l'identification de la nature du texte à produire* » (question 1), « *la rédaction d'un texte explicatif* » (question 8), « *la demande d'aide ou de conseil* » (Question 13), « *la suggestions et la propositions (solutions, idées, etc)* », (question 14), et « *la présentation des perspectives* » (question 17).

Par contre, si les résultats obtenus pour les questions 1, 8, 13, 14 et 17 sont presque les mêmes à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S., les résultats des réponses aux questions 15, 16 et 19 (à l'I.P.E.I.S.) et 5, 6, 7, 9 et 12 (à la F.S.S.) restent à discuter. Le problème qui se pose se formule en une question : « *Est-ce que les statistiques des réponses positives à ces questions dans les deux institutions vont nous permettre d'attribuer un niveau B1 d'expression écrite aux apprenants de l'I.P.E.I.S. (questions 15, 16 et 19) et la F.S.S. (5, 6, 7 et 9) ?* »

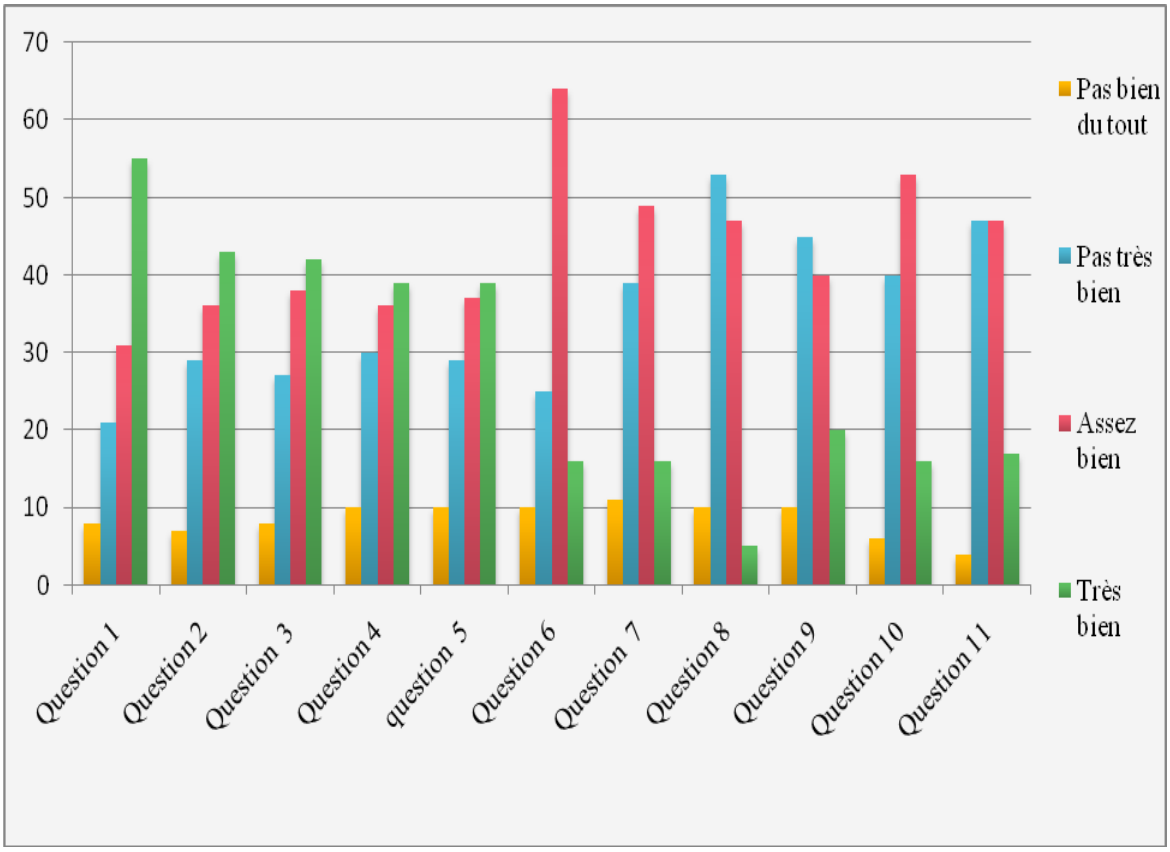
Ce que nous pouvons confirmer, d'après notre démarche expliquée au début de ce chapitre, est que les questions d'auto-évaluation ayant eu un taux élevé de réponses négatives par « *Pas très bien* » et « *Pas bien du tout* » dans les deux institutions universitaires, seront l'objet des items des évaluations des apprentissages à concevoir. Selon les graphiques, les objectifs universitaires des questions 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12 et 18 (I.P.E.I.S.) et 2, 3, 4, 6, 8, 11, 15, 16, 18 et 19 (F.S.S.) correspondent aux objectifs universitaires moins maîtrisés par les étudiants. Quatorze objectifs universitaires en expression écrite du niveau B1, parmi un effectif de dix-neuf proposés aux étudiants lors de l'enquête, figureront dans notre carte de compétences. Ces objectifs sont :

- « *trouver la formulation adoptée à la situation communicative* », (question 2) ;
- « *hiérarchiser et organiser les informations d'un texte* », (question 3) ;
- « *rédiger une lettre* », (question 4 : demande à la carte des apprenants de la F.S.S.) ;
- « *rédiger un mail* », (question 5 : demande à la carte des apprenants de la F.S.S.) ;
- « *transmettre des informations pertinentes* », (question 6 : demande à la carte des étudiants de l'I.P.E.I.S.) ;
- « *transmettre des informations pertinentes* », (question 7) ;
- « *rédiger un dépliant informatif* » (question 8 : demande à la carte des apprenants de l'I.P.E.I.S.) ;
- « *décrire une technologie ou un appareil* », (question 9 : demande à la carte des apprenants de la F.S.S.) ;
- « *résumer un document sonore ou écrit court* », (question 11) ;
- « *se présenter* », (question 12: demande à la carte des étudiants de l'I.P.E.I.S.) ;
- « *exprimer le désaccord* », (question 15 : demande à la carte des étudiants de la F.S.S.) ;
- « *réclamer* », (question 18) ;

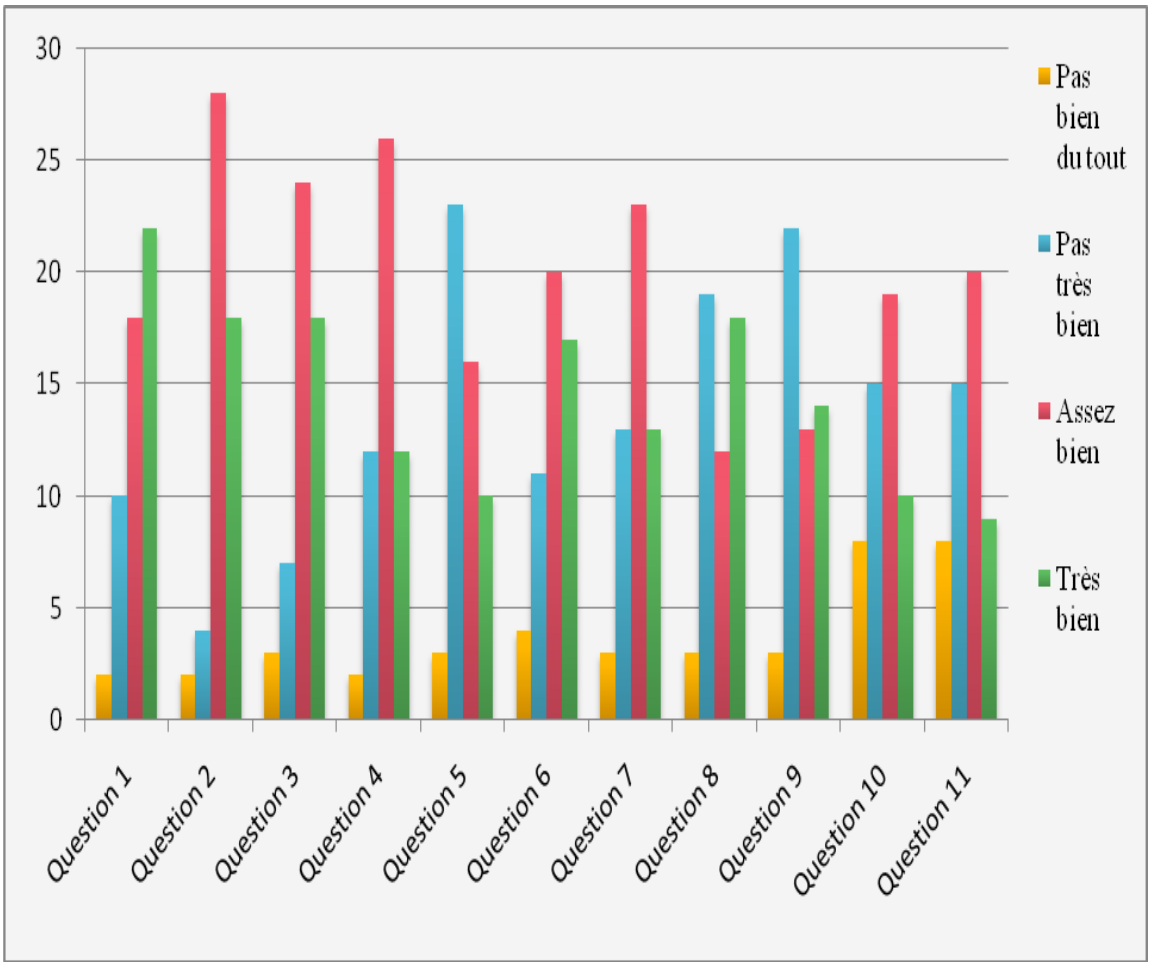
- « *donner des instructions* », (question 19 : demande à la carte des étudiants de la F.S.S.).

4.3.2.3.2.4. Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale

A l'expression orale, l'autoévaluation correspondant au niveau B1 du C.E.C.R. comme le précisent les élaborateurs du dispositif pédagogique de FOU en ligne comprend 11 questions.



Graphique 22 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale (E.O.) à l'I.P.E.I.S. (4 groupes, 115 étudiants)



Graphique 23 : Résultats de l'autoévaluation de l'expression orale (E.O.) à la F.S.S. (3 groupes, 52 étudiants).

Les quatre premières questions de l'autoévaluation ne représentent pas des objectifs universitaires à améliorer pour les étudiants des deux établissements (ayant répondu aux questions) vu que plus de 70 % des réponses sont positives et varient entre « *Très bien* » et « *Assez bien* ». Ces objectifs sont en rapport avec l'aptitude de l'étudiant à se présenter, à narrer son quotidien, à parler de ses études, de ses loisirs, de ses projets et de ses expériences passées.

Les réponses par « *Assez bien* » et « *Pas très bien* » aux questions 6, 7, 8, 9, 10 et 11 par les étudiants de l'I.P.E.I.S. nous amènent à comprendre que ces étudiants sous-estiment leur niveau de compétences. Les objectifs universitaires de ces questions seront inscrits dans la carte de compétences des évaluations. Ils porteront sur les thématiques suivantes :

- « *l'adoption du comportement et de l'attitude à une situation communicative* » (question 6) ;

- « *l'adoption du mimique et de l'intonation au contexte situationnel* », (question 7) ;
- « *la présentation d'un texte et de son thème de discussion* », (question 8) ;
- « *l'introduction d'un commentaire à une image en dégageant un thème de discussion* », (question 9) ;
- « *la présentation d'un exposé oral portant sur une thématique scientifique ou technique* », (question 10)
- « *l'élaboration d'une introduction et d'une conclusion de la présentation orale d'un exposé* », (question 11).

De là, nous pouvons déduire que les objectifs à améliorer pour les étudiants de la Faculté des Sciences de Sfax, ne sont pas loin de ceux des étudiants de l'Institut Préparatoire. Les objectifs universitaires scientifiques et techniques des questions 5, 7, 9, 10 et 11 doivent figurer obligatoirement dans la carte de compétences comme le prouvent les statistiques des réponses.

Pour finir, précisons que les questions 6 et 8, nous posent un problème car, d'une part, les apprenants de l'I.P.E.I.S. veulent développer et améliorer leurs aptitudes en ces objectifs, contrairement aux étudiants de la F.S.S. qui surestiment leur niveau en ces objectifs (sur 52 étudiants, 37 répondent par « *Assez bien* » ou « *Très bien* » à la question 6 et 30 ; ainsi qu'aux « *Assez bien* » ou « *Très bien* » à la question 8). D'autre part, l'objectif universitaire d'autoévaluation de la question 5 est maîtrisé par les étudiants de l'I.P.E.I.S et sous estimé par les étudiants de la faculté des sciences.

Nous considérons les objectifs se rapportant à ces deux questions 6 et 8 comme des objectifs à la carte définis par les apprenants de l'I.P.E.I.S., et ceux qui se rapportent à la question 5 comme un objectif langagier à la carte des apprenants de la F.S.S. Du fait, les objectifs universitaires en expression orale figurant dans la carte des compétences seront :

- « *l'identification de ce qu'il faut faire pour réagir à une situation* », (question 5, objectif à la carte des étudiants de la F.S.S.) ;
- « *l'adoption du comportement et de l'attitude à une situation communicative* » (question 6, objectif à la carte des étudiants de la I.P.E.I.S.) ;

- « *l'adoption du mimique et de l'intonation au contexte situationnel* », (question 7) ;
- « *la présentation d'un texte et de son thème de discussion* », (question 8, objectif à la carte des étudiants de l'I.P.E.I.S.) ;
- « *la présentation et le commentaire d'une image en dégageant un thème de discussion* », (question 9) ;
- « *la présentation d'un exposé oral portant sur une thématique scientifique ou technique* », (question 10) ;
- et enfin « *l'introduction et la conclusion de la présentation d'un exposé* », (question 11).

4.4. Résultats de l'analyse des besoins et cours de FOU : traçage de la carte de compétences contextualisée avec les besoins langagiers des étudiants des filières scientifiques et techniques

Cette phase de traçage des besoins langagiers les moins développés par les apprenants tunisiens des filières scientifiques et techniques n'est que l'étape de l'analyse des besoins contextualisés selon la démarche FOU. La carte de compétences des trois trimestres d'apprentissage du dispositif pédagogique mis en ligne est un outil qui nous aide à déterminer les compétences les moins maîtrisées par le public ciblé comme le justifient les résultats de l'autoévaluation.

La carte de compétences à laquelle nous aboutirons sera un outil indispensable à la détermination des tâches langagières que nous allons concevoir dans le modèle d'évaluation sommative que nous proposerons. Dans cette carte, nous transcrirons les objectifs universitaires scientifiques et techniques que l'étudiant de FOU veut absolument développer au cours de son apprentissage. Tous les objectifs d'autoévaluation ayant comme réponse « *Pas très bien* » et « *Pas bien du tout* » par la majorité des étudiants des deux institutions, figureront dans cette carte.

C.O.

- Comprendre et dire le type du document (Q.1)
- Comprendre et dire où et quant la situation se passe (Q.2)
- Caractériser le type de relation entre intervenants d'une conversation (Q.5)
- Caractériser la manière dont se parlent les intervenants d'une conversation (Q.6)
- Comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique (Q.7)

E.E.

-Trouver la formulation adoptée à la situation (Q.2)
- Hiérarchiser les informations et organiser le texte (Q.3)
- Rédiger une lettre (Q.4)
- Rédiger un mail (Q.5)
- Transmettre des informations pertinentes (Q.6)
- Rédiger un dépliant informatif (Q.7)
- Décrire en détail un appareil, une technologie, (Q.8)
- Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique (Q.9)
- Se présenter en parlant des études, de l'expérience professionnelle et des capacités (Q.11)
- Demander de l'aide ou un conseil (Q.12)

E.O.

- Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation (Q.5)
- Adapter le comportement et l'attitude à une situation donnée (Q.6)
- Adapter ses gestes, son intonation, ses mimiques à ce qui est dit (Q.7)
- Présenter un texte et dégager un thème de discussion (Q.8)
- Commenter une image pour dégager un thème de discussion (Q.9)
- Présenter un exposé portant sur un thème scientifique (Q.10)
- Introduire et conclure un exposé (Q.11)

C.E.

- Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte (Q.1)
- Identification de la situation de production d'un texte (Q.2)
- Identifier les personnages d'une situation communicative (Q.3)
- Définir avec précision le sujet traité dans un document (Q.5)
- Comprendre des articles de presse (Q.8)

Figure 14: Carte de compétences globale de conception des trois évaluations sommatives contextualisées (inspirée du modèle de Mangiante (J-M.) et Parpette (C.), p.p.214, 2011).

Nous subdivisons les objectifs universitaires de la Carte Globale en trois groupes selon les programmes conçus dans les trois trimestres d'apprentissage du dispositif mis en ligne. L'objectif visé sera d'aboutir au contenu des trois évaluations sommatives (inspirées du modèle de certification linguistique du DELF).

Nous allons situer les objectifs universitaires de compréhensions orale et écrite et d'expressions orale et écrite qui figurent dans la Carte Globale de conception d'évaluation, dans le trimestre d'apprentissage qui leur convient. Nous aboutirons à trois cartes de compétences trimestrielles de conception d'évaluation contextualisées. Dans le but de classer les objectifs universitaires de la Carte Globale de conception des évaluations en trois, nous allons extraire du cours, d'abord, les objectifs universitaires de chaque trimestre. Ensuite, nous allons mettre en italique les objectifs universitaires qui sous-tendent les objectifs universitaires de la carte de compétences globales. Bref, les activités mises en italique vont figurer dans les cartes de compétence de conception des évaluations des trois trimestres.

Tableau 15 : Objectifs universitaires trimestriels transcrits dans les fiches descriptives des leçons du cours de FOU.

Objectifs universitaires du Trimestre 1	
C.O.	**E.O.**
• Comprendre des textes informatifs à l'oral ; • Déterminer les situations de communication ; • Comprendre une image explicative ; • Présenter un projet ; • Décrire un principe de fonctionnement.	• Présenter une personne ; • S'adapter aux différentes situations de communication ; • Se présenter en situation professionnelle ou quotidienne ; • Présenter une personne, un lieu ou une chose.
C.E.	**E.E.**
• Comprendre des textes informatifs à l'écrit ; • Comprendre un document explicatif.	• Rédiger un texte de présentation d'une fiche de renseignements ; • Rédiger un texte cohérent en respectant la consigne ; • Expliquer les causes d'un phénomène ; • Parler du passer, raconter, expliquer, conclure et résumer.

Objectifs universitaires du Trimestre 2	
C.O.	**E.O.**
• Comprendre un document sonore et saisir ses idées principales ; • Orienter son écoute en fonction de la situation de communication ; • Comprendre une gamme étendue d'enregistrements et en repérer le type et les caractéristiques.	• Réduire le document sonore au tiers de sa longueur, en mettant en relief les idées essentielles.
C.E.	**E.E.**
• Repérer les caractéristiques et la structure d'un compte-rendu ; • Saisir les idées principales et l'intention de l'auteur ; • Orienter sa lecture en fonction de la situation communicative ; • Rendre compte d'un document authentique écrit d'une page environ en le synthétisant et en reformulant avec ses propres mots l'essentiel ; • Développer une prise de position au moyen d'arguments et d'exemples.	• Produire un texte écrit cohérent et articulé ; • Reconnaître les principes et l'objet d'un résumé ; • S'approprier le sens et la structure d'un texte ; • Repérer les caractéristiques d'un texte ; • Formuler le contenu en fonction des besoins repérés ; • Sélectionner les éléments à conserver pour la rédaction ; • Reproduire fidèlement la pensée de l'auteur originel ; • Comprendre la visée et le fonctionnement d'un essai argumentatif ; • Identifier la situation de communication ; • Identifier la thèse, les arguments, les exemples.

Objectifs universitaires du Trimestre 3	
C.O.	**E.O.**
• Comprendre et saisir l'essentiel d'un document sonore ; • Restituer les idées principales d'un document sonore dans le respect de sa chronologie, de son système énonciatif et de sa structure ; • Comprendre une argumentation à l'oral.	• Utiliser les stratégies appropriées à la situation de communication ; • Restituer les idées essentielles en respectant le plan du texte initial ; • Réduire un document d'une durée de 4 minutes en une minute ; • Défendre une thèse lors d'un exposé oral ou en débat (interaction).
C.E.	**E.E.**
• Lire un document afin d'en saisir l'essentiel ; • Restituer les idées principales d'un document sonore dans le respect de sa chronologie, de son système énonciatif et de sa structure ; • Comprendre une argumentation à l'écrit ; • Analyser la stratégie argumentative d'un texte.	• Maîtriser les techniques du résumé ; • Réduire le nombre des mots du texte au quart avec tolérance au moins de 10% sans obscurcir le sens ; • Rédiger un essai argumentatif ; • Rédiger une concession ou une réfutation ; • Élaborer le plan d'un essai argumentatif ; • Rédiger une introduction et une conclusion ; • Repérer les caractéristiques, le sens et la structure d'un compte-rendu ; • Construire le sens du texte à l'étude.

Le tableau précédent comprend tous les objectifs des trois programmes d'apprentissage. Nous allons identifier où les concepteurs ont-ils proposé ces objectifs dans les trois programmes trimestriels du cours de FOU.

<u>En compréhension écrite</u> :

- « *Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte* », (Trimestres 1, 2 et 3) ;

- « *Définir avec précision le sujet traité dans un document* », (Trimestres 1, 2 et 3) ;
- « *Identifier des personnages d'une situation communicative* », (Trimestre 2);
- « *Compréhension des articles de presse* », (Trimestre 2) ;
- « *Identification de la situation de production d'un texte* », (Trimestre 3) ;

En compréhension orale :

- *« Comprendre et dire le type du document* », (Trimestres 1, 2 et 3) ;
- « *Comprendre et dire où et quant la situation se passe* », (Trimestres 1 et 2) ;
- « *Caractériser le type de relation entre intervenants d'une conversation* », (Trimestre 2) ;
- « *Caractériser la manière dont se parlent les intervenants d'une conversation*», (Trimestre 3) ;
- « *Comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique* », (Trimestres 2 et 3) ;

En expression écrite :

- « *Trouver la formulation adoptée à la situation* », (Trimestres 2 et 3) ;
- « *Hiérarchiser les informations et organiser le texte* », (Trimestres 1, 2 et 3) ;
- « *Rédiger une lettre* », (Trimestre 2) ;
- « *Rédiger un mail* », (Trimestre 2) ;
- « *Transmettre des informations pertinentes* », (Trimestres 2 et 3) ;
- « *Rédiger un dépliant informatif* », (Trimestre 1) ;
- « *Décrire en détail un appareil, une technologie* », (Trimestre 1) ;
- « *Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique* », (Trimestres 1 et 2);
- « *Se présenter en parlant des études, de l'expérience professionnelle et des capacités* », (Trimestre 1) ;
- « *Demander de l'aide ou un conseil* », (Trimestre 1).

En expression orale :

- « *Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation* », (Trimestres 1, 2 et 3) ;
- « *Adapter le comportement et l'attitude à une situation donnée* », (Trimestre3) ;
- « *Adapter ses gestes, son intonation, ses mimiques à ce qui est dit* », (Trimestres 1 et 3) ;
- « *Présenter un texte et dégager un thème de discussion* », (Trimestres 2 et 3) ;
- « *Commenter une image pour dégager un thème de discussion* », (Trimestres 1 et 3) ;
- « *Présenter un exposé portant sur un thème scientifique* », (Trimestres 1 et 3).

Cette répartition de la figuration des objectifs universitaires à évaluer dans les trois phases d'apprentissage de FOU va nous permettre de tracer les trois cartes de compétences de conception des évaluations sommatives. Au lieu de tracer trois cartes de compétences, nous choisissons de schématiser les trois cartes dans la même figure (figure 15).

Compréhension Ecrite

- « *Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte* » (Trimestres 1, 2 et 3).
- « *Identification de la situation de production d'un texte* » (Trimestre 3)
- « *Identifier les personnages d'une situation communicative* » (Trimestre 2)
- « *Définir avec précision le sujet traité dans un document* » (Trimestres 1, 2 et 3)
- « *Comprendre des articles de presse* » (Trimestre 2)

Expression Ecrite

- « *Trouver la formulation adoptée à la situation* » (Trimestres 2 et 3)
- « *Hiérarchiser les informations et organiser le texte* » (Trimestres 1, 2 et 3)
- « *Rédiger une lettre* » (Trimestre 2)
- « *Rédiger un mail* » (Trimestre 2)
- « *Transmettre des informations pertinentes* » (Trimestres 2 et 3)
- « *Rédiger un dépliant informatif* » (Trimestre 1)
- « *Décrire en détail un appareil, une technologie*» (Trimestre 1)
- « *Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique* » (Trimestres 1 et 2)
- « *Se présenter en parlant des études, de l'expérience professionnelle et des capacités* » (Trimestre 1)
- « *Demander de l'aide ou un conseil* » (Trimestre 1)

Compréhension Orale

- « *Comprendre et dire le type du document* » (Trimestres 1, 2 et 3)
- « *Comprendre et dire où et quand la situation se passe* » (Trimestres 1 et 2)
- « *Caractériser le type de relation entre intervenants d'une conversation* » (Trimestre 2)
- « *Caractériser la manière dont se parlent les intervenants d'une conversation* » (Trimestre 3)
- « *Comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique* » (Trimestres 2 et 3)

Expression Orale

- « *Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation* » (Trimestres 1, 2 et 3)
- « *Adapter le comportement et l'attitude à une situation donnée* » (Trimestre 3)
- « *Adapter ses gestes, son intonation, ses mimiques à ce qui est dit* » (Trimestres 1 et 3)
- « *Présenter un texte et dégager un thème de discussion* » (Trimestres 2 et 3)
- « *Commenter une image pour dégager un thème de discussion* » (Trimestres 1 et 3)
- « *Présenter un exposé portant sur un thème scientifique* » (Trimestres 1 et 3)

Figure 15: Cartes de compétences de conception des évaluations contextualisées et trimestrielles du cours de FOU (Modèle de Mangiante (J-M.) et Parpette, (C.), 2011, p.214).

Dans la figure 15, nous avons reparti le contenu des évaluations sommatives des trois trimestres. Selon les résultats obtenus de l'état des lieux (réalisé au cours du premier trimestre de l'année universitaire 2014 - 2015), nous en avons déduit que:

- La moitié des objectifs langagiers des étudiants en expression écrite sont à évaluer à la fin du premier trimestre, (6 objectifs d'un effectif de 10) ;
- La plupart des objectifs en compréhension orale sont à figurer dans l'évaluation sommative du trimestre 2, (5 objectifs parmi une totalité de 6) ;
- Les six objectifs universitaires à évaluer en expression orale figureront tous dans l'évaluation sommative du troisième trimestre.

D'ailleurs, nous précisons que les évaluations sommatives trimestrielles que nous concevons dans le sixième chapitre ne vont pas contenir des activités langagières qui s'inspirent de tous les objectifs mentionnés dans la carte de compétences. Les activités proposées et les tâches langagières à concevoir seront approximatives vu l'impossibilité d'introduire toutes les activités en une seule situation évaluative.

Conclusion

L'expérimentation des modèles d'évaluation que nous estimons admettre dans la conception des évaluations et qui sont évoqués par la conceptrice du RCFST et les concepteurs du dispositif pédagogique d'apprentissage de FOU, nous a aidée à déduire la nécessité de ne pas recourir à un seul type et outil d'évaluation des apprentissage dans notre contexte. Le fait d'analyser les besoins langagiers universitaires par le remplissage des grilles d'autoévaluation au début de la formation en FOU est une étape inhérente à la réussite de l'étudiant dans son parcours d'apprentissage trimestriel et au succès de son tuteur à trier les objectifs qui doivent obligatoirement figurer dans l'évaluation pour vérifier le progrès de l'apprenant.

De surcroît, il est important selon l'avis des enseignants de l'I.P.E.I.S., que les étudiants obtiennent quatre notes à la fin du trimestre permettant l'évaluation des quatre compétences langagières d'expressions et de compréhensions orales et écrites. Actuellement, l'évaluation de l'oral est moins favorisée par rapport à celle de l'écrit dans les institutions universitaires d'études scientifiques et technologiques, ce qui justifie l'avis de ces enseignants. Nous avons simulé un exemple d'épreuve de DELF B1 avec quatre étudiants de l'I.P.E.I.S. et les résultats de cette simulation nous ont encouragés à penser à la contextualisation de l'exemple de l'épreuve du DELF en y appliquant la méthodologie FOU. Les trois épreuves sommatives trimestrielles inspirées de ce modèle figureront dans le chapitre suivant.

SIXIEME CHAPITRE:

La conception des évaluations :

Modèles d'évaluation des apprentissages

en versions papier et numérique

« *Le concepteur ou la conceptrice pédagogique réalise les analyses nécessaires d'un projet de formation utilisant les technologies pédagogiques. Cette personne assure le bon fonctionnement de l'ensemble du déroulement du projet d'élaboration et en est le pivot au niveau pédagogique, en ce qui a trait au parcours de formation (réseau des évènements), au choix des médias, à l'élaboration des contenus de guidance (guide, consignes, directives, etc.), à la supervision de l'élaboration du contenu didactique, à la coordination des différentes parties impliquées dans le projet, à l'élaboration des moyens d'évaluation des apprentissage. Le concepteur ou la conceptrice pédagogique assure également le design des matériels de formation et la validation des contenus médiatisés du point de vue pédagogique*. », (Site officiel de l'Association canadienne des concepteurs et des conceptrices pédagogiques)[55].

---

[55]*L'Association Canadienne des concepteurs et des conceptrices pédagogiques* a comme mission de « *Renforcer la capacité d'agir et d'entreprendre des conceptrices et concepteurs pédagogiques en favorisant leur développement et en promouvant la profession dans les différents milieux où elle est exercée* ». Site officiel à consulter sur : http://accp-caid.org/Activites/Act_ateliers.php

Introduction

Deux dispositifs pédagogiques d'évaluation seront présentés dans ce dernier chapitre en versions papier et sur *Cdrom*.

- Le premier est un Portfolio à la carte qui comprend la partie Autoévaluation de compétences et la partie Dossier d'apprentissage. Ce document sert à la fois, à l'autoévaluation et au suivi du progrès de l'apprenant par son tuteur du début jusqu'à la fin de chaque trimestre ;
- Le second est un dispositif d'évaluation trimestriel et sommatif. Nous allons concevoir des exemples d'évaluation des apprentissages des quatre compétences langagières inspirés du modèle de certification linguistique du DELF B1. Cette évaluation sommative est conçue suite à l'examen de l'état des lieux décrit et analysé dans le cinquième chapitre.

1. Outil pédagogique d'évaluation formative (et diagnostique) proposé : E-portfolio contextualisé

1.1. Description du dispositif

Afin de réussir la régulation des apprentissages, la conceptrice du RCFST a suggéré un exemple de Portfolio qui sert au suivi de l'apprenant. Ce portfolio va être révisé et contextualisé selon le contenu pédagogique des leçons du cours. Nous allons concevoir un E-portfolio numérique qui permet à l'apprenant du FOU de :

- Fixer les objectifs à atteindre ;
- Réaliser ses tâches langagières ;
- Mentionner les difficultés qu'il a rencontrées ;
- Et décrire les activités qu'il a à effectuer.

Par exemple, pour la leçon 1 du trimestre 1 intitulée « *Présenter, se présenter 1* », nous concevons une fiche e-portfolio intitulée « *Trimestre 1 - Fiche 1 - Leçon première : Présenter- se présenter* ». Les fiches d'aide à l'apprentissage du cours et les grilles d'autoévaluation seront déplacées dans Portfolio. Dans la quatrième page de la fiche d'aide à l'apprentissage de la compétence de compréhension orale, les concepteurs du cours sollicitent des apprenants de réaliser leurs tâches d'apprentissage à l'aide d'un journal de bord. Nous citons :

> « ***Tenez un journal de bord***
>
> *Notez régulièrement toutes vos activités : titre et durée du document utilisé, type d'exercice effectué, ce que vous en avez pensé, les progrès ou difficultés que vous constatez.*
>
> *Le journal de bord vous aidera à observer vos habitudes ainsi que vos progrès. Il sera également très utile à votre enseignant-conseiller qui pourra ainsi mieux vous conseiller* »[56].

[56] Ben Rejeb, (B.), (2010), Fiches d'aide à l'apprentissage des quatre compétences langagières du cours de FOU à consulter sur le site officiel de l'U.V.T. URL consultée le 06-06-2014 sur http://rel.uvt.rnu.tn/course/view.php?id=103

A travers la fiche d'auto-évaluation, l'étudiant peut autoévaluer son niveau de compétences d'entrée et de sortie de tous ses objectifs universitaires. La fiche comprend quatre tableaux permettant l'autoévaluation des quatre compétences langagières (Production Orale, Production Ecrite, Compréhension Orale et Compréhension Ecrite) incluant chacune, des rubriques renvoyant aux tâches d'apprentissage à améliorer ou déjà améliorées pour le trimestre en cours. Il s'agit d'un test diagnostique ou prédictif précédant la phase d'apprentissage. En cochant ou non devant la case de chaque tâche, l'apprenant confirme ou nie qu'il peut ou ne peut pas réaliser la tâche du niveau de compétences B1.

Les « *Fiches d'auto-évaluation* » contiennent des grilles d'auto-évaluation que doit remplir l'étudiant afin de pouvoir examiner les situations communicatives et les compétences qu'il maîtrise moins. Ce travail lui permettra de cibler ses objectifs d'apprentissage. Il comprend quarante-sept questions l'aidant à autoévaluer ses quatre compétences langagières. Le problème est que ce test est très global puisque les concepteurs n'ont pas précisé la phase d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant rencontrera chacune des situations communicatives mentionnées dans les grilles (au cours du premier, second ou troisième trimestre). L'apprenant s'autoévalue dans des situations communicatives différentes. Ces situations sont inspirées du niveau B1-B2 du C.E.C.R. et présentées dans le R.C.F.S.T. Les concepteurs ont proposé quatre réponses possibles aux grilles d'autoévaluation et ont demandé aux étudiants d'en choisir une pour répondre à chaque item de la grille. Ces réponses sont « *très bien* », « *pas très bien* », « *assez bien* »et « *pas bien du tout* ».Nous les remplaçons dans le dispositif conçu par nous, par ces trois réponses : « *Je peux* », « *Je peux et j'améliore* » et « *Je ne peux pas*».

Ce test doit être refait au début de chaque phase d'apprentissage dans le but de cibler les objectifs universitaires à développer pour chaque trimestre. Les situations communicatives des grilles d'autoévaluation du cours de FOU pour la compétence de compréhension orale sont indiquées dans le test et sont au nombre de dix-sept. Nous les énumérons :

- « *comprendre le type du document écouté* » ;
- « *dégager la situation communicative* » ;
- « *identifier les personnages* » ;

- « *trier l'information générale et principale* » ;
- « *caractériser le type des acteurs d'une conversation* » ;
- « *décrire la manière des personnages quant ils discutent* » ;
- « *comprendre les intentions des interlocuteurs, dégager le thème de discussion* » ;
- « *comprendre les interventions des autres étudiants en classe »* ;
- *« comprendre le prof de littérature en classe* » ;
- « *comprendre la radio » ;*
- *« comprendre des émissions de télévision non enregistrées* » ;
- « *comprendre des vidéos »* ;
- *« comprendre des films, comprendre et participer à une conversation* » ;
- « *comprendre et reconnaitre les différents accents francophones, comprendre différents registres (familier, formel, commercial, scientifique, universitaire, etc.)* ».

Il est possible que ces grilles soient révisées selon deux critères. Le premier est celui de la répartition des grilles d'une manière harmonisée avec le programme d'apprentissage de chaque trimestre. Par exemple, l'item de la grille « *comprendre les intentions des interlocuteurs, dégager le thème de discussion* » doit figurer dans les items d'autoévaluation du premier trimestre. Cet item est lié aux objectifs universitaires de la première leçon du trimestre 1 intitulée « *Présenter, Se présenter* ». Quant au second, il consiste à revoir le contenu des grilles. A titre d'exemple, la neuvième grille d'autoévaluation correspond à l'item *« comprendre le prof de littérature en classe* ». Deux questions se posent en ce moment. La première est « *est-ce qu'il s'agit de comprendre un prof de littérature ou un enseignant de français scientifique et technique ?* ». Bien que la deuxième est « *Pourquoi parler de « comprendre en classe » s'il s'agit, bel et bien, d'une situation d'apprentissage en ligne ?* ».

Nous signalons que les grilles d'autoévaluation de la compétence de compréhension écrite sont au nombre de neuf et ce sont les suivantes :

- « *comprendre la nature d'un texte* » ;
- « *comprendre une situation communicative* » ;
- « *identifier les personnes en situation* » ;
- « *saisir les informations principales* » ;
- « *dégager le sujet étudié dans le texte, comprendre les lettres* » ;
- « *lire des messages électroniques* » ;
- « *comprendre un article de presse* » ;
- et « *comprendre un mode d'emploi* ».

Ces items d'autoévaluation peuvent tous figurer dans les grilles d'autoévaluation des trois trimestres car ils permettent d'autoévaluer toutes activités langagières de compréhension écrite du niveau B1 surtout qu'ils se rapportent à l'identification de la situation communicative et à la compréhension détaillée du contenu et du type d'un document lu.

Seize stratégies d'expression écrite sont identifiées. L'apprenant-ingénieur doit exprimer dans le test d'autoévaluation prédictive s'il peut ou non réussir chacune de ces situations communicatives, à savoir :

- « *identifier la nature du texte à produire* » ;
- « *trouver les bonnes formulations* » ;
- « *hiérarchiser et organiser les idées d'un texte* » ;
- « *rédiger un dépliant informatif* » ;
- « *rédiger un texte informatif* » ;
- « *décrire une technologie* » ;
- «*rédiger le compte-rendu d'un exposé scientifique* » ;

- « *résumer un document* » ;
- « *se présenter* » ;
- « *demander aide et conseil* » ;
- « *faire des suggestions* » ;
- « *exprimer un désaccord* » ;
- « *exprimer l'hésitation* » ;
- « *présenter des perspectives* » ;
- « *faire une réclamation* » ;
- « *donner des instructions* » ;
- et « *se présenter généralement* ».

Nous tenons à préciser que la répartition de ces grilles d'autoévaluation selon les trois programmes d'apprentissage du cours de FOU est indispensable, voire utile. D'ailleurs, les grilles de « *rédaction d'un dépliant informatif* », de « *rédaction d'un texte informatif* », de « *description d'une technologie* » et de « *production du compte-rendu d'un exposé scientifique* » devraient nécessairement être placées dans les grilles d'autoévaluation du trimestre 2 puisque ces grilles sont en rapport direct avec le contenu des leçons du second trimestre. Ainsi, nous avons sept items qui doivent figurer uniquement dans le test d'entrée d'autoévaluation du premier trimestre. Ces items sont « *se présenter* », « *demander aide et conseil* », « *faire des suggestions* », « *exprimer un désaccord* », « *exprimer l'hésitation* », « *faire une réclamation* »et « *se présenter généralement* ».

En revanche, la grille d'autoévaluation de production orale suggérée par les concepteurs est la seule grille qui peut être proposée aux apprenants au début des trois trimestres. Elle comprend cinq objectifs à autoévaluer. Nous les citons :

- « *montrer ses connaissances dans son domaine* » ;
- « *mettre en évidence ses capacités d'organisation » ;*

- *« bien maîtriser la langue »* ;
- « *persuader autrui du bien fondé de l'opinion défendue »*
- et *« avoir la capacité de réflexion et de sensibilité »*.

Ces grilles des quatre compétences figureront dans la partie *Autoévaluation diagnostique* du portfolio au début de chaque trimestre. L'apprenant refait son autoévaluation au début de chaque programme d'apprentissage.

1.2. Version papier du dispositif conçu « *Portfolio d'autoapprentissage du français sur objectifs universitaires pour les filières scientifiques et techniques (Première année)* »

L'intégralité du portfolio adapté et conçu est mise dans la première partie de l'annexe de cette thèse. Nous allons présenter seulement les deux premières pages de ce document pédagogique. Cet outil d'autoévaluation comprend deux volets :

- Le premier volet permet de réaliser l'évaluation prédictive ou l'autoévaluation qui se déroule au début de chaque trimestre d'autoapprentissage. L'apprenant définit les objectifs universitaires de compréhensions et d'expressions écrites et orales qu'il maîtrise moins avant de commencer son programme d'apprentissage.
- Le second volet de ce dispositif de suivi et de tutorat comporte les fiches descriptives des séances d'autoapprentissage que doit remplir l'étudiant. Le contenu de chaque fiche correspond à une unité pédagogique du cours de FOU. Nous mentionnons que toute fiche est adaptée aux objectifs universitaires de la séance. A la fin de la séance de tutorat, l'apprenant remplit sa fiche de suivi pour décrire le déroulement de sa séance, les activités qu'il a réalisées et les ressources qu'il a consultées et pour vérifier s'il a amélioré son niveau de compétences et s'il a vraiment atteint les objectifs universitaires de la séance.

Cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique

(PREFSUP)

(1e année des études préparatoires aux cycles d'ingénieur)

Mon E-Portfolio d'autoapprentissage du module de français sur objectifs universitaires scientifique et technique

Je m'appelle .....

Je suis inscrit en .....

Mon numéro de carte d'étudiant est.....

Mon Institution universitaire présentielle est.....

Mon tuteur est M./ Mme .....

Année universitaire : 20.../20...

Mon e-portfolio d'apprentissage du français est mon outil pédagogique de suivi et d'autoévaluation au cours de mes trois trimestres d'apprentissage. Ce document me permet :

- de définir ma biographie langagière et mon profil en langue française ;
- de remplir mes grilles d'autoévaluation trimestrielles des quatre compétences langagières et mes fiches de suivi d'apprentissage dans lesquelles je pourrai transcrire mes objectifs universitaires à améliorer, mes tâches langagières à effectuer, mes ressources exploitées, mes difficultés rencontrées et mes solutions proposées pour réussir mes tâches.

Mon tuteur peut me conseiller et me guider en mentionnant son avis au cours ou à la fin de chaque séance d'apprentissage.

Figure 16 : Deux premières pages du Portfolio conçu.

2. Dispositif d'évaluation sommative scientifique et technique conçu et contextualisé pour les trois trimestres (modèle inspiré du DELF B1)

2.1. Description du contenu

2.1.1. Justification du choix des documents supports authentiques de chaque évaluation conçue par trimestre

Les différents domaines notionnels spécialisés (verbes et substantifs) employés dans les C, T.D. et T.P. des quatre filières scientifiques et techniques de nos publics spécialisés en MP, PC, PT et PB sont la source d'inspiration et de choix des documents authentiques des évaluations sommatives. Les enseignants des modules de spécialité (mathématiques, physique, chimie et informatique) ont accepté de nous fournir les thèmes et le lexique des corpus spécialisés en langue française qu'emploient les étudiants dans leur apprentissage scientifique et technique. Le tableau 16 comprend le lexique scientifique et technique de chaque trimestre d'apprentissage en première année du tronc commun.

Tableau 16 : Lexique spécialisé scientifique et technique trimestriel inspiré des modules d'apprentissages fondamentaux de première année des écoles préparatoires tunisiennes.

Trimestre	Vocabulaire de spécialité (à partir duquel nous nous inspirons pour les documents supports de conception des évaluations sommatives)	Modules scientifiques et techniques de spécialité
Lexique spécialisé scientifique et technique du trimestre 1	Vitesse, accélération, théorème d'énergie, mécanique.	Physique 1
	Structure de la matière, théorie de BOHR, modèle quantique de l'atome, atomes polyélectroniques, ondes, absorption, émission, ionisation.	Chimie 1
	Ensemble, notions logiques, corps, entiers naturels et dénombrement, arithmétiques.	Algèbre 1
	Typologie des nombres réels, suites numériques, fonctions de variables, Archimède, adhérence, partie entière, dense.	Analyse 1
	Structures d'algorithme, type simple, action simple, Boucles.	Informatique 1

Lexique spécialisé scientifique et technique du trimestre 2	Electromagnétique, optique.	Physique 2
	Classification périodique des éléments, liaison chimique, principes de la thermodynamique, groupe, périodes VSEPR, énergie interne, entropie, enthalpie.	Chimie 2
	Fractions rationnelles, espaces vectoriels et applications linéaires, familles libres, familles génératrices, applications linéaires.	Algèbre 2
	Continuité des fonctions d'une variable réelle, dérivation, des fonctions, développement limité, valeur intermédiaire forme de Leibnitz, formule de Taylor.	Analyse 2
	Sous-algorithmes, fonctions, procédures.	Informatique 2
Lexique spécialisé scientifique et technique du trimestre	Electrostatique , magnétostatique , champ électrostatique.	Physique 3
	Loi d'action des masses, ordre, contrôle de vitesse.	Chimie 3
	Matrice d'une application linéaire, déterminants et applications, matrices remarquables.	Algèbre 3
	Fonctions convexes, intégrale des fonctions continues, équations différentielle, fonction à deux variables, épigraphe, équation linéaire, continuité par morceaux, inégalité de convexité, formule de Schwartz, fonctions en escaliers, séparables.	Analyse 3
	Types composés, tableaux unidimensionnels, tableaux tridimensionnels, caractères, tableaux.	Informatique 3

Il est important de rappeler que les concepteurs du cours n'ont pas recouru au contenu des programmes officiels d'apprentissage scientifiques et techniques de première année afin de pouvoir sélectionner des documents scientifiques et techniques. Ils ont utilisé plutôt des ressources scientifiques et techniques générales (non adaptées avec les programmes des modules technologiques et scientifiques enseignés au cours des trois trimestres). Donc, ce qui met en valeur les documents authentiques de notre DELF scientifique et technique conçu, est l'adaptation des documents triés avec les programmes d'apprentissage des étudiants tunisiens des écoles préparatoires.

En effet, nous avons abouti au lexique transcrit dans le tableau précédent, après avoir effectué des entretiens avec les enseignants des modules scientifiques et techniques de l'I.P.E.I.S. en octobre et novembre 2014. Ce travail était l'objet de notre troisième phase de l'état des lieux (voir l'annexe 4 : *Etude de terrain 3* auprès des enseignants des modules scientifiques et techniques de l'I.P.E.I.S.). Ce lexique est le corpus spécialisé qui nous a permis de choisir les documents écrits et sonores des trois évaluations sommatives des trois trimestres.

2.1.2. Rappel des principes de l'évaluation sommative et hybride

Concevoir des évaluations selon notre modèle, ce n'est pas seulement une conception des exercices, dont les documents authentiques supports sont inspirés du lexique de spécialité, et dont les tâches langagières sont contextualisées avec les besoins du public de FOU et le profil de sortie en L.1., mais c'est que le modèle sommatif du DELF B1 exige que les évaluations soient notées sur 100 points, à savoir 25 points par épreuve et par conséquent, la plus importante mission du concepteur des évaluations est de définir les grilles d'évaluation.

L'évaluation en classe tunisienne est essentiellement de type normatif et sollicite la mise en place d'un système de notation qui assure l'attribution de la note finale à la fin du programme d'apprentissage. Après avoir attribué une note finale sur 100 points pour les quatre épreuves, l'évaluateur divisera cette note par 5 pour aboutir à une note sur 20 points.

Nous ajoutons que la raison de la conception d'un DELF B1 pour l'évaluation sommative, n'est pas la certification des étudiants car c'est seul le C.I.E.P. qui peut proposer une session certifiante. Les principes justificatifs de notre choix portent sur l'importance de l'harmonisation des évaluations avec le contenu du cours dont les tâches sont conçues à partir du niveau B1 du C.E.C.R. ce qui commande la conception d'une évaluation inspirée de la même démarche. D'autant plus que nous essayons d'appliquer et d'admettre l'une des recommandations de l'auteure du RCFST qui a proposé que les évaluations de fin de chaque trimestre d'apprentissage doivent suivre le modèle du DELF (1e et 2e année d'études préparatoires) et DALF (3e, 4e et 5e années d'études au cycle d'ingénieur). Nous avons aussi comme objectif de préparer les étudiants futurs ingénieurs à l'évaluation certifiante en passant des évaluations du modèle DELF en classe de FOU. Ainsi, nous souhaitons préparer le public ciblé à la certification linguistique, et ce par la conception d'un modèle d'évaluation similaire à celui du DELF. Ce travail de recherche peut inciter le MESERS, ultérieurement, à introduire des programmes d'apprentissage qui

font évoluer et permettent d'évaluer le niveau des apprenants dans les quatre compétences, surtout que l'oral est actuellement moins favorisé à l'évaluation. Par ailleurs, nous appelons les concepteurs pédagogiques des évaluations du C.I.E.P. à réfléchir sur la possibilité de contextualiser les certificats linguistiques à long terme.

Nous présentons trois dispositifs d'évaluation inspirés du modèle du DELF B1 et contextualisés, conçus à partir des résultats des phases d'analyse des besoins langagiers trimestriels (autoévaluation) et de la collecte des données (documents supports qui comprennent le lexique de spécialité). La conception des évaluations s'inscrit dans la dernière phase de la démarche FOU, celle de la conception du dispositif (modèle d'apprentissage, objectifs, documents supports, tâches, évaluations, items, durée, etc.). Donc, notre dispositif de cours de FOU en ligne est inachevé car il ne comprend pas le modèle d'évaluation.

D'ailleurs, quelques ressources, dispositifs et manuels pédagogiques ayant admis la conception des apprentissages / évaluations selon l'approche actionnelle (conception par tâches langagières) nous ont inspirée pour concevoir des évaluations trimestrielles des quatre compétences. Les modèles et les outils pédagogiques que nous avons admis dans la conception des évaluations sommatives sont les tâches langagières conçues dans le cours de français sur objectifs universitaires scientifique et technique, le modèle des tâches de DELF B1 mentionné dans *Préparation à l'examen du DELF B1* (2008) et DELF B1 200 activités (2006), les fonctionnalités numériques possibles et installées de Moodle 2.4 (dans la mise en place des évaluations en mode en ligne) et le référentiel de formation *Repères I langue française : Activité de langue pour communiquer en français à l'université*, (Sahnoun, (M.), 2010 et Benaïssa (Z.)).

2.2. Présentation des dispositifs en version papier

2.2.1. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour trimestre 1 en version papier

2.2.1.1. Page de garde de l'évaluation sommative du premier trimestre

Phase d'évaluation : Sommative du premier trimestre.

Option : Scientifique et technique

Public : Etudiants de première année.

Contexte de spécialité : *Ecoles préparatoires aux études d'ingénieurs*,

Instituts d'études technologiques,

Facultés des sciences.

Niveau : 1e année (B1 du C.E.C.R. et du R.C.F.S.T.)

Conceptrice : Fatma FAKHFAKH

Evaluateur / correcteur : …….....……

Phase d'apprentissage : Trimestre 1

Nom : …….....……

Prénom : …….....……

Code étudiant : …….....……

Institution universitaire : …….....……

Année universitaire : …….....……

2.2.1.2. Description des épreuves du premier trimestre

2.2.1.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral

Epreuve de Compréhension de l'oral

(25 points)

(Durée : 25 minutes environ)

Réponses à des documents sonores authentiques scientifiques et techniques d'une durée de six minutes environ (deux auditions par document).

Objectifs universitaires :

- *« Comprendre et dire le type du document »*
- « *Comprendre et dire où et quand la situation se passe* »

Note obtenue : _____

2.2.1.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit

Epreuve de Compréhension de l'écrit

(25 points)

(Durée : 35 minutes environ)

Réponses à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits scientifiques et techniques.

Objectifs universitaires :

- « *Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte* »
- « *Définir avec précision le sujet traité dans un document* »

Note obtenue : _____

2.2.1.2.3. Descriptif de l'épreuve de l'expression de l'écrit

Epreuve d'Expression de l'écrit

(25 points)

(Durée : 45 minutes environ)

Expression d'une attitude générale (essai, lettre, article,…) et / ou restituer un document.

Objectifs universitaires :

- « *Hiérarchiser les informations et organiser le texte* »
- « *Rédiger un dépliant informatif* »
- « *Décrire en détail un appareil, une technologie*»
- « *Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique* »
- « *Se présenter en parlant des études, de l'expérience professionnelle et des capacités* »
- « *Demander de l'aide ou un conseil* »

Note obtenue : _____

2.2.1.2.4. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral

Epreuve d'expression de l'oral

(25 points)

(Durée : 15 minutes environ)

Epreuve en trois parties (Entretien dirigé / Exercice en interaction / Expression d'un point de vue) à partir d'un document déclencheur.

Objectifs universitaires :

- « *Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation* »
- « *Adapter ses gestes, son intonation, ses mimiques à ce qui est dit* »
- « *Commenter une image pour dégager un thème de discussion* »
- « *Présenter un exposé portant sur un thème scientifique* »

Note obtenue : _____

2.2.1.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du premier trimestre

Première Partie

Compréhension de l'oral (Trimestre 1)

Document sonore 1 :

Intitulé : Qu'est-ce que la transition énergétique ? [57]

Contexte : Débat national sur l'énergie renouvelable lancé par le *Ministère de l'écologie, du développement renouvelable et de l'énergie.*

Transcription :(document réservé à l'évaluateur - examinateur)

Chaque jour, nous consommons de l'énergie devenue indispensable dans notre quotidien. Sans elle, pas de déplacements, de chauffage ni même de lumière ! Pour bénéficier de ce confort, nous produisons l'énergie de différentes manières.

Depuis longtemps, nous utilisons les énergies qu'on appelle « *fossiles* ». Elles comprennent le charbon, le pétrole et le gaz. Aujourd'hui, la plupart de nos équipements les utilisent, comme nos voitures qui roulent à l'essence ou au diesel. Mais elles viendront un jour à manquer, et produisent beaucoup de gaz à effet de serre.

Dans les années 70, la France a investi dans le nucléaire. Aujourd'hui, ce sont 58 réacteurs qui fournissent les trois quarts de notre électricité ! Mais le nucléaire, c'est également des déchets qu'il faut traiter, et des risques d'accident dont il faut se soucier.

Enfin, il y a les énergies dites « *renouvelables* ». La nature fournit sans limite ces matières premières. Elles permettent de produire de l'énergie de façon beaucoup moins polluante ! Mais elles sont également variables : le soleil ne brille pas toujours, et le vent ne souffle pas tout le temps.

Mais la transition énergétique, c'est également s'interroger sur notre consommation d'énergie. Nous n'avons pas forcément conscience de l'impact de nos gestes au quotidien, à la fois sur la nature et sur l'environnement... Par exemple, a-t-on vraiment besoin d'éclairer toute sa maison lorsque l'on occupe une seule pièce ?

[57]Débat national sur l'énergie renouvelable lancé par le *Ministère de l'écologie, du développement renouvelable et de l'énergie* le 27 mars 2013. Vidéo sur Youtube, consultée le 20 - 02 -2015 sur https://www.youtube.com/watch?v=p60NmOy4fqU

Mieux consommer, permet aussi d'optimiser notre système énergétique, afin d'être moins dépendant des importations toujours plus chères, et garantir un accès équitable à tout le monde.

Mais alors, pourquoi débattre de la transition énergétique ? Car nous devons faire des choix d'investissement, sur la prolongation de la vie des centrales nucléaires, ou le développement de nouvelles filières d'énergies renouvelables, et chacun doit pouvoir donner son avis. Toutes les énergies ont leurs avantages et inconvénients, mais quel bouquet énergétique utiliserons-nous dans 10, 20, 30 ou 40 ans ?

C'est à toutes ces questions que le débat national sur la transition énergétique va apporter des réponses. Citoyennes, citoyens, vous avez la parole ! Alors, exprimez-vous!

Activité 1

(Comprendre et situer un texte)

Tâche : Choisissez la bonne réponse pour définir la situation communicative du document écouté (10 pts).

a) De quoi parle le document ?

- □ des processus de production d'énergie
- □ des avantages de l'énergie dans notre vie quotidienne
- □ de l'économie de l'énergie
- □ de l'importance de produire l'énergie d'une manière moins polluante et moins chère

b) De quel type de document s'agit-il ?

- □ un document informatif
- □ un document scientifique et environnemental
- □ un document technologique et écologique

c) Comment pouvez-vous caractériser le discours de l'émetteur ?

- □ un discours de sensibilisation
- □ un discours informatif
- □ un discours didactique
- □ un discours scientifique

d) A quel auditoire s'adresse l'émetteur ?

- □ à tous les citoyens français
- □ à tout public

e) Quelles sont les sources d'énergie évoquées dans ce document sonore ?

- ☐ fossiles
- ☐ fossiles et renouvelables
- ☐ nucléaires et renouvelables
- ☐ fossiles, nucléaires et renouvelables

f) Que présente l'émetteur à la fin de son discours ?

- ☐ une invitation aux interlocuteurs à recourir à la transition énergétique
- ☐ une invitation aux interlocuteurs pour proposer des solutions et des projets possibles en discutant la transition énergétique

g) Combien de fois la France a changé ses ressources énergétiques selon le document ?

- ☐ trois fois
- ☐ deux fois

h) Comment qualifie-t-on la « transition énergétique » ?

- ☐ indispensable
- ☐ complémentaire aux autres types de ressources
- ☐ renouvelable
- ☐ à débattre
- ☐ écologique et économique
- ☐ possible et efficiente

i) « *Par exemple, a-t-on vraiment besoin d'éclairer toute sa maison lorsque l'on occupe une seule pièce ?* » Dans cette phrase, il s'agit d'une :

- ☐ interrogation totale
- ☐ interrogation partielle
- ☐ fausse interrogation
- ☐ interrogation indirecte

j) « *<u>Elles</u> permettent de produire de l'énergie de façon beaucoup moins polluante !* » Le pronom personnel souligné renvoie à qui / quoi ?

- ☐ énergies renouvelables
- ☐ matières premières

Activité 2

(Tri d'informations écoutées)

Tâche : Confirmez par OUI ou infirmez par NON pour chaque information mentionnée dans le tableau ci-dessous (3 pts).

Information écoutée du document	Oui	Non
La France a recouru à l'énergie nucléaire en 1970. Est-ce qu'elle utilise encore cette ressource énergétique ?		
La transition énergétique permet-elle de bénéficier de l'énergie renouvelable plus longuement ?		
La France lance un débat ouvert sur les ressources d'énergie actuelles		

Document sonore 2 :

Intitulé : Le noyau des atomes[58]

Contexte : Cours sur le noyau des atomes

Transcription : (document réservé à l'évaluateur - correcteur)

Le noyau est la partie dense dans l'atome. Celui-ci contient plus de 99 % de sa masse. Pourtant, le noyau occupe seulement le un cent millionième de l'espace qu'occupe un atome. Si cette boule de pierre devait représenter la grosseur d'un noyau d'un atome, alors l'atome humain aurait la grandeur d'un stade de *football*. Les électrons habiteraient aux extrémités de ce stade.

A l'intérieur d'un noyau se trouvent les protons et les neutrons. Les protons ont une charge positive et ont aussi une masse. Les scientifiques utilisent une unité spéciale de masse appelée Unité de Masse Atomique pour mesurer la masse d'un proton. Un proton a une masse égale à une unité de masse atomique. Les neutrons sont neutres et ont une masse juste légèrement supérieure à celle des protons. Généralement, la masse d'un neutron sera considérée comme la même que celle d'un proton, c'est-à-dire égale à une unité de masse atomique.

Qu'est-ce qui différencie les atomes ? La réponse est le nombre de protons. Différents atomes ont des nombres différents de protons. Par exemple, un atome d'Hélium contient deux protons. Un atome d'Aluminium contient treize protons.

[58]*Le noyau des atomes*, mis en ligne 02 février 2012, : https://www.youtube.com/watch?v=PQzBfw9-WVw

Le numéro atomique est le nombre de protons que contient le noyau d'un atome. L'hydrogène par exemple contient un proton et un numéro atomique un. Tandis que l'oxygène a un numéro atomique de huit car il contient huit protons.

Activité 3

(Comprendre un phénomène naturel)

Tâche : Caractérisez et expliquez le phénomène naturel du noyau de l'atome en remplissant le vide par le mot qui manque (5 pts).

La *masse du noyau* représente 99 % de *l'atome* composé d'un ensemble de protons et de neutrons. Les *neutrons* ont une masse moins légère que *les protons*. La masse d'un neutron est la même que celle d'un proton cela veut dire égale à une *Unité de Masse Atomique*.

Activité 4

(Définir des notions scientifiques)

Tâche : Reliez un syntagme de la rubrique A avec un syntagme de la rubrique B pour trouver la relation logique et complétez les mots qui manquent (7 pts).

Rubrique A	**Rubrique B**
Le noyau d'un ……..	comprend treize atomes.
Ce qui différencie les atomes	est le nombre des protons.
Un atome d'aluminium	est huit.
Le …….. atomique de l'oxygène	correspond à un …… de son espace.

2.2.1.4. Conception de l'épreuve de compréhension de l'écrit du premier trimestre

Deuxième Partie

Compréhension de l'écrit (Trimestre 1)

Document 1 :

Intitulé : Les molécules de l'espace

Contexte : Article extrait de la revue scientifique *la Recherche,* (Penzias, (A) et Encrenaz, (P.), N°99, date : mai 2000, p. 33)[59].

Depuis plus de deux ans, les radioastronomes vont de découverte en découverte. Grâce à de remarquables progrès technologiques, le milieu interstellaire perd peu à peu son mystère : déjà plus de vingt molécules terrestres de complexité toujours croissante ont été détectées dans le ciel. A la faveur de ces observations, l'image du milieu interstellaire qui a prévalu trente ans durant s'effondre. Il apparaît aujourd'hui comme un vaste laboratoire de chimie où les températures joueraient un rôle fondamental. A partir des éléments H, C, N et 0, des molécules organiques y prennent naissance grâce à des réactions catalysées par des poussières interstellaires de nature encore inconnue. Les résultats obtenus sont loin d'expliquer, si peu que ce soit, l'origine de la vie sur la terre. Ils ne permettent pas non plus de supposer que ce phénomène existe dans le milieu interstellaire. Mais la découverte récente de radicaux hydroxyles dans une galaxie extérieure à la nôtre indique sans conteste que la Voie lactée ne constitue nullement un milieu exceptionnel.

L'élément le plus abondant dans l'univers est l'hydrogène. C'est à partir de lui que tous les éléments se sont formés, au cours des réactions nucléaires intervenant dans les étoiles : par exemple, le carbone dont est faite cette page a été créé à l'intérieur d'une étoile chaude. Cette synthèse d'éléments à partir de l'hydrogène, et en particulier la transformation hydrogène-hélium, est une des principales sources d'énergie de l'étoile. De même, le milieu interstellaire - c'est-à-dire l'espace situé

[59] A.Penzias, (Arno), et Encrenaz, (Pierre), site de la revue *La Recherche*, N°99 daté mai 2000, p. 33 *Les molécules de l'espace,* http://www.larecherche.fr/actualite/aussi/molecules-espace-texte-integral-01-05-2000-83999

entre les étoiles - est lui aussi constitué essentiellement d'hydrogène. Mais on y trouve également des éléments lourds : ceux-ci proviennent en majeure partie de l'éjection de matière due à l'explosion d'étoiles très vieilles sous forme de **supernovae**. Cette matière expulsée se refroidit rapidement, puis se condense en nuages qui forment, par contraction gravitationnelle, de nouvelles étoiles légèrement différentes des étoiles initiales. Ainsi, la connaissance du milieu interstellaire, qui contient des poussières et des atomes libres ou ionisés, nous renseigne sur l'évolution subie par les éléments et sur la nature des constituants présents dans les étoiles en formation.

Activité 1

(Détermination de la situation communicative et du thème essentiel)

Tâche : Cochez devant la bonne réponse pour définir le document et son contenu (4pts).

a) L'intention de la personne qui parle est de

- ☐ convaincre
- ☐ expliquer
- ☐ informer
- ☐ raconter

b) Ce document est

- ☐ un article
- ☐ une conférence
- ☐ un cours

c) Quel(s) domaines sont mentionné(s)

- ☐ chimie
- ☐ invention technologique
- ☐ science
- ☐ physique

d) le mot le plus proche pour définir « interstellaire » est :

- ☐ interplanétaire
- ☐ intergalactique
- ☐ intersidéral

Activité 2

(Explication du thème général et de la théorie scientifique en question)

Tâche 1 : De quel sujet est-il question ? (1pts)

Tâche 2 : Cet article est écrit en vue d'expliquer quelle théorie ? (1pts)

Activité 3

(Logique des phrases de contenu scientifique)

Tâche : Dites si le rapport est un rapport consécutif, causal ou comparatif dans ces phrases extraites du texte (2pts).

Phrase	**Rapport causal**	**Rapport consécutif**	**Rapport comparatif**
Grâce à de remarquables progrès technologiques, le milieu interstellaire perd peu à peu son mystère.			
A partir des éléments H, C, N et 0, des molécules organiques y prennent naissance grâce à des réactions catalysées par des poussières interstellaires de nature encore inconnue.			

Activité 4

(Conjugaison : Distinction Indicatif / Subjonctif)

Tâche : Changez la conjugaison du verbe de l'indicatif au subjonctif présent avec la même personne, puis donnez son infinitif (4pts)

Verbe	conjugaison en subjonctif	Infinitif
Les radioastronomes vont de découverte en découverte.		
[…] que la Voie lactée ne constitue nullement un milieu exceptionnel.		

Document 2 :

Intitulé : Question de santé : les ondes sont sur écoute

Contexte : Revue *Science Ouest*, Propos recueillis par Celine Dugey, Laboratoire Lab-STICC UMR CNRS 3192.

SO[60] : Quel est le rôle de la fondation santé et radiofréquences ?

CP[61]: La fondation finance des études scientifiques sur les interactions ondes-personnes. Elle a été créée en 2005 pour cinq ans, donc jusqu'à fin 2010, pour répondre aux interrogations du public et des scientifiques face à l'explosion des technologies mobiles. Différents ministères (Recherche, Éducation, Santé...) ainsi que les principaux opérateurs et équipementiers français ont apporté un capital initial de 4,8 millions d'euros. Le conseil scientifique est indépendant. Il définit les grands axes de recherche de la fondation, lance des appels à projets et sélectionne les propositions sur avis d'une expertise internationale.

SO : Quel genre de recherche soutenez-vous ?

CP : Nous finançons 26 projets sur des thèmes différents : modélisation, dosimétrie, mais aussi des sujets de sciences humaines et sociales comme la

[60] SQ: abréviation de la revue Science Ouest

[61] CP ou Christian Person est chercheur à Télécom Bretagne(1) et membre du conseil scientifique de la fondation santé et radiofréquences.

perception des ondes ou encore des études épidémiologiques. L'objectif est de communiquer les résultats à l'extérieur, vers le public comme vers les instances nationales et internationales. Nous exigeons, par exemple, que chaque projet fasse l'objet d'une publication dans une revue scientifique avec comité de lecture.

SO : Comment êtes-vous arrivé dans le comité scientifique de la fondation ?

CP : En tant que chercheur à Télécom Bretagne, je travaille depuis 1991 dans le domaine des télécommunications, pour mettre au point des instruments de mesure de champs mais aussi des antennes. J'ai déjà participé à des études épidémiologiques sur les interactions ondes-personnes et je suis expert technique auprès du Cofrac, une association en charge de l'accréditation des téléphones, pour vérifier notamment qu'ils ont un indice DAS réglementaire (lire ci-contre). Actuellement, je mène des projets pour le développement d'antennes pour les nouveaux standards de télécommunication, comme le Wimax, le Wi-Fi *ultra haut débit*. Et je travaille sur de nouvelles techniques pour mesurer l'indice DAS ; je fabrique des fantômes. Ce sont des *aquariums* munis de capteurs et remplis de liquides qui modélisent le comportement des tissus du cerveau humain que l'on expose aux ondes !

Activité 5

(Typologie et contenu textuel)

Tâche : Cochez la bonne réponse afin de définir le contenu du document (4pts).

a) De quel type de document s'agit-il ?

- ☐ causerie
- ☐ conférence
- ☐ entretien

b) Qui est-ce Christian Person ?

- ☐ directeur d'une association
- ☐ chercheur
- ☐ président de la fondation de santé et radiofréquence
- ☐ membre de la fondation de santé et radiofréquence

c) Quelles sont les activités de la communauté scientifique qu'a présentées Christian Person ?

- ☐ financement des projets
- ☐ planification des recherches
- ☐ publication dans des revues scientifiques
- ☐ organisation des événements scientifiques

d) Donnez le mode du verbe souligné de cette phrase « *[…]que chaque projet fasse l'objet d'une publication.* »

- ☐ subjonctif
- ☐ conditionnel
- ☐ indicatif

Activité 6

(Présenter quelqu'un)

Tâche : Présentez Christian Person en emplissant cette fiche signalétique (7 pts).

Fiche de présentation
Je m'appelle …….....…… (nom et prénom) Je suis …….…….....……. (travail) dans la …….....….(lieu de travail) en ……..…….(Pays)depuis …….(année) et je me préoccupe de .....…….……, ……..... et…….....(énumérer les tâches de travail).

Activité 7

(Typologie phrastique)

Tâche : Donnez le type de ces phrases extraites du document (2pts).

Phrase	**Type**
Comment êtes-vous arrivé dans le comité scientifique de la fondation ?	
L'objectif est de communiquer les résultats à l'extérieur, vers le public comme vers les instances nationales et internationales.	

2.2.1.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du premier trimestre

Troisième Partie (Trimestre 1)

Expression de l'écrit

Activité 1

(Organisation et cohérence d'un texte)

Tâche : Associez les passages du document pour aboutir à un texte cohérent[62] (5pts)

A	L'œuvre de Bohr s'attache à penser cette révolution dans les principes de la philosophie naturelle tels que Kant les avait définis et tels que la tradition de la physique allemande du XIXe siècle les avait soumis à un débat constant : qu'est-ce qu'une représentation, comment s'assurer de la cohérence d'un énoncé et de la vérité d'une théorie physique, qu'est-ce que la réalité d'un processus ? Dans ces textes capitaux - notamment ceux des discussions avec Einstein -, les difficultés formelles de la physique atomique ne sont pas disjointes des paradoxes qu'elles impliquaient, aux yeux de Bohr, dans les domaines du langage, de la théorie de la connaissance et des sciences humaines.
B	De son nom complet, Niels Henrik David Bohr, n'est pas vraiment un modèle de littéraire, bien au contraire : prix Nobel de physique en 1922, ce physicien danois n'est pas le premier venu dans le secteur. Son ouvrage, *Physique atomique et connaissance humaine*, réédité en 2008, chez Gallimard, approche et vulgarise les questions qui ont occupé sa vie.
C	Ce jour, Google célèbre donc le 127e anniversaire de sa naissance. Et pour la petite histoire, l'anecdote fameuse, c'est cet échange avec Einstein que la postérité a retenu, entre les deux hommes de sciences. Les deux hommes se disputaient autour de question sur la physique quantique. À un moment donné Einstein, excédé, jeta à Niels Bohr : « *Dieu ne joue pas aux dés !* »,

[62]Gray, (N.), *Niels Bohr, l'homme de la mécanique quantique Et célèbre pour son altercation avec Einstein,* Le texte est du site officiel de la revue ActuLitté, les univers du livre,https://www.actualitte.com/patrimoine/niels-bohr-l-homme-de-la-mecanique-quantique-37284.htm, mis en ligne Le 07 octobre 2012.

	ce à quoi Bohr répondit : « *Qui êtes-vous Einstein, pour dire à Dieu ce qu'il doit faire !* »
D	Il est peut-être un peu moins connu qu'Albert Einstein, mais son incidence dans le domaine de la mécanique quantique n'est pas moindre. Aujourd'hui, Niels Bohr est mis à l'honneur de ce dimanche matin radieux, avec un doodle, ces petits dessins qui égayent la page d'accueil du moteur de recherche.
E	*Si Niels Bohr (1885-1962) a introduit en physique des changements aussi profonds que ceux qui avaient accompagné la naissance de la science moderne de la nature au XVIe et au XVIIe siècle, c'est parce que, physicien, il est aussi philosophe. Le rôle fondamental qu'il joue dans la formation de la théorie quantique entre 1913 et 1927 le conduit en effet à proposer, avec la notion de « complémentarité », une interprétation nouvelle des concepts d'objet et de phénomène qui transforme la conception générale de la science et qui anticipe sur de nombreux aspects de l'épistémologie contemporaine.*

Activité 2

(Réclamer / Ecrire un mail à quelqu'un / Demander quelque chose)

Tâche : Vous venez d'acheter un ordinateur portable qui s'est révélé défectueux. Vous écrivez un mail de réclamation contenant une description du problème technique et une demande de réparation (20 pts).

……
……
……
……
……
……
……
……
……
…….....

2.2.1.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du premier trimestre

Quatrième Partie (1)

Expression de l'oral

Activité 1

(Entretien dirigé)

Tâche : L'apprenant se présente en parlant de ses activités, de ses loisirs, de sa famille, de ses centres d'intérêts et de ses projets futurs.

L'examinateur peut poser des questions comme :

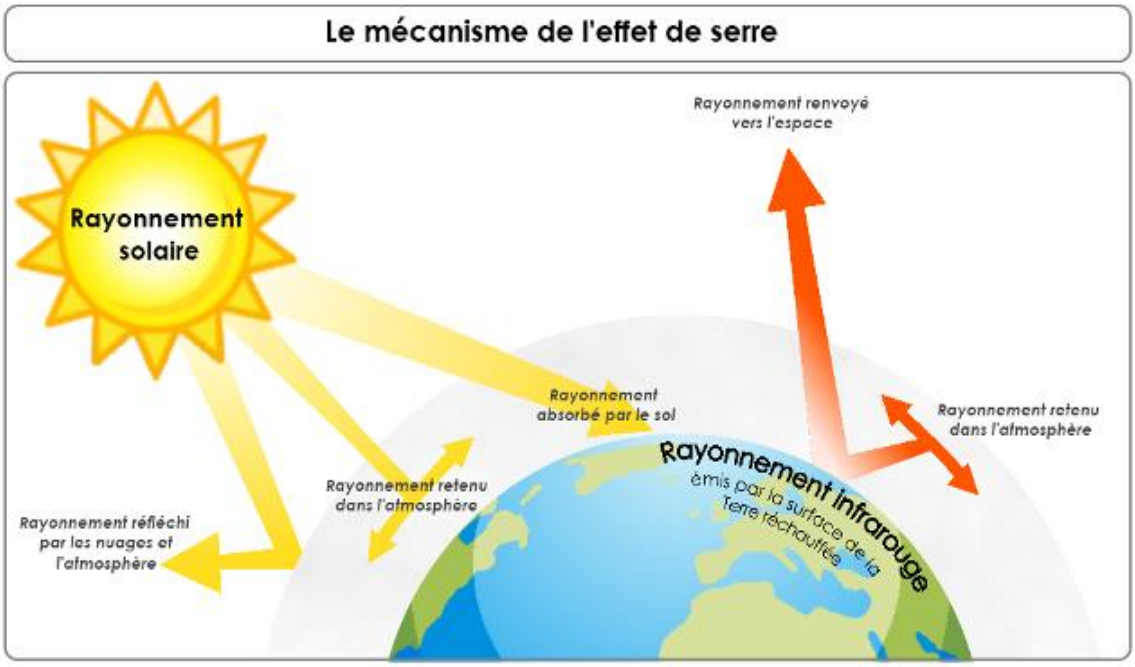
Quels sont vos projets pour les vacances de l'été ?

Quels sont vos loisirs et activités ?

Activité 2

(Exercice en interaction)

Tâche : Commentez la photo suivante et discutez le phénomène de l'effet de serre avec l'examinateur.



Activité 3

(Expression d'un point de vue)

Tâche : Lisez le texte, regardez les images et donnez votre avis et vos solutions pour lutter contre la pollution en Tunisie.

Si vous avez visité Sfax ou Kerkennah pendant cet été, vous aurez sans doute remarqué que la région s'est transformée en une poubelle géante sans qu'aucun responsable ni autorité ne s'en préoccupe ! La ville de Sfax accueille l'un des premiers ports phosphatiers du monde, avec toutes les dégradations conséquentes sur l'environnement[63].

[63]Fgaier, (S.), *Tunisie : Pollution Alarmante dans la région de Sfax et de Kerkennah*, lu et consulté le 01-03-2015 sur le Site du Blog tunisien NAWET http://nawaat.org/portail/2010/08/31/tunisie-pollution-alarmante-dans-la-region-de-sfax-et-de-kerkennah/

2.2.2. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour le trimestre 2 en version papier

2.2.2.1. Page de garde de l'évaluation sommative du deuxième trimestre

Phase d'évaluation : Sommative du premier trimestre.

Option : Scientifique et technique

Public : Etudiants de première année.

Contexte de spécialité : *Ecoles préparatoires aux études d'ingénieurs*,

Instituts d'études technologiques,

Facultés des sciences.

Niveau : 1e année (B1 du C.E.C.R. et du R.C.F.S.T.)

Conceptrice : Fatma FAKHFAKH

Evaluateur / correcteur : …….....……

Phase d'apprentissage : Trimestre 2

Nom : …….....……

Prénom : …….....……

Code étudiant : …….....……

Institution universitaire : …….....……

Année universitaire : …….....……

2.2.2.2. Description des épreuves du deuxième trimestre

2.2.2.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral

Epreuve de Compréhension de l'oral

(25 points)

(Durée : 25 minutes environ)

Réponses à des documents sonores authentiques scientifiques et techniques d'une durée de six minutes environ (deux auditions par document).

Objectifs universitaires :

- *« Comprendre et dire le type du document »*
- « *Comprendre et dire où et quand la situation se passe* »
- « *Caractériser le type de relation entre intervenants d'une conversation* »
- « *Comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique*»

Note obtenue : ————————————

2.2.2.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit

Epreuve de Compréhension de l'écrit

(25 points)

(Durée : 35 minutes environ)

Réponses à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits scientifiques et techniques.

Objectifs universitaires :

- « *Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte* »
- « *Identification de la situation de production d'un texte* »
- « *Identifier les personnages d'une situation communicative* »
- « *Définir avec précision le sujet traité dans un document* »
- « *Comprendre des articles de presse* »

Note obtenue : ————————————

2.2.2.2.3. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'écrit

Epreuve d'Expression de l'écrit

(25 points)

(Durée : 45 minutes environ)

Expression d'une attitude générale (essai, lettre, article,…) ou / et restituer un document.

Objectifs universitaires :

- « *Trouver la formulation adoptée à la situation* »
- « *Hiérarchiser les informations et organiser le texte* »
- « *Rédiger une lettre* »
- « *Rédiger un mail* »
- « *Transmettre des informations pertinentes* »
- « *Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique* »

Note obtenue : _____

2.2.2.2.4. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'oral

Epreuve d'expression de l'oral

(25 points)

(Durée : 15 minutes environ)

Epreuve en trois parties : (Entretien dirigé / Exercice en interaction / Expression d'un point de vue) à partir d'un document déclencheur.

Objectifs universitaires :

- « *Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation* »
- « *Présenter un texte et dégager un thème de discussion* »

Note obtenue : _____

2.2.2.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du deuxième trimestre

Première Partie

Compréhension de l'oral (Trimestre 2)

Document sonore 1 :

Intitulé : Les ondes électromagnétiques inquiètent les suédois[64].

Contexte : Reportage diffusé sur France 24 le 06 Mai 2009

Transcription : (document réservé à l'examinateur - correcteur)

Sonia Hekerbergue souffre d'électro-hypersensibilité. En clair, elle a du mal à supporter les ondes électromagnétiques. Tout commence en 1994, alors secrétaire dans un laboratoire d'analyses médicales, elle voit apparaître des rougeurs sur son visage, des migraines récurrentes et une grosse fatigue. Au bout de trois mois, on lui annonce qu'elle développe une réaction aux ondes électromagnétiques.

Sonia : « *J'ai des réactions aux équipements électroniques. Pas tous, mais je peux rendre réactions à la peau si je suis près à une ampoule à basse consommation par exemple. J'ai les douleurs à la peau, j'ai des rougeurs et si je reste trop longtemps exposée, je peux faire de l'acné ou même avoir des problèmes encore plus graves* ».

En 1995, Sonia est obligée de quitter son travail. Elle réussit à faire reconnaître sa maladie comme un handicap : un statut reconnu par l'Etat suédois. Depuis, son existence a complètement changé. Elle est obligée de s'adapter à un nouveau mode de vie.

Sonia : « *Je n'utilise pas de téléphone portable. Ici, nous n'avons pas de téléphone sans fil, nous avons changé notre télé pour un écran LCD. Et la différence est importante. Nous n'avons pas de Wifi. J'éteins tous les équipements possibles. Je ne mets pas en veille* ».

Comme Sonia, ils sont 300.000 en Suède, à souffrir d'électro-hypersensibilité. En cause, les ondes électromagnétiques émises par les téléphones portables, antennes

[64] *Les ondes électromagnétiques inquiètent les suédois*, Reportage diffusé sur France 24 le 06 Mai 2009, Doucement accessible sur You tube : https://www.youtube.com/watch?v=1-d6EOzpUgQ

roulées et autres bornes Wifi. Dans ce laboratoire de neurologie expérimentale, le professeur Denison a été un des premiers à révéler la mésange sur l'être humain.

Docteur Denison : « *Il y a énormément d'éléments scientifiques qui indiquent clairement que les ondes électromagnétiques affectent votre santé. Dans le cas de l'électrosensibilité, nous avons besoin de plus d'études pour vraiment être capables d'aider ces gens. Nous avons l'espoir d'obtenir des résultats qui viendront de la communauté scientifique* ».

L'exemple suédois est loin d'être unique. Dernièrement un rapport du parlement européen recommandait une prévention plus importante face aux ondes électromagnétiques.

Un témoin : « *Nous devrions utiliser le principe de précaution. S'il y a un petit risque que quelqu'un puisse souffrir de radiation. Il vaut mieux protéger cette personne avec la loi que de ne pas l'écouter* ».

La dernière réglementation contre les radiations dans l'Union Européenne date de 1999. Elle apparaît aujourd'hui obsolète quand on pensait qu'il existe 500 millions téléphones portables en circulation en Europe.

Activité 1

(Comprendre les informations essentielles d'un document sonore)

Tâche : Ecoutez la vidéo et répondez aux questions (7pts).

a) L'électro-hypersensibilité est :

- □ une maladie neurologique contre les ondes électrostatiques
- □ une allergie contre les ondes électromagnétiques
- □ une allergie temporaire contre les outils technologiques
- □ un handicap

b) La vidéo présente combien d'interlocuteurs ?

- □ deux
- □ trois
- □ quatre
- □ six

c) Depuis quelle année, Sonia souffre-t-elle de cette maladie ?

 1993

 1994

 1996

 1998

d) Quel est le travail de Sonia ?

conseillère de produits électromagnétiques

 secrétaire dans un laboratoire d'analyses médicales

e) Quelles décisions ont été prises par Sonia afin de se soigner ?

 diminuer les heures de travail

 quitter son travail

 éteindre tous les équipements électriques

 mettre en veille les équipements de sa maison

f) Quel est le type du document écouté ?

 entretien

 reportage

 témoignage

g) L'Etat suédois reconnaît la maladie comme

 maladie de travail

 handicap

 maladie de longue durée

 allergie

Activité 2

(Emploi de l'indicatif et du subjonctif)

Tâche : Vérifiez la conjugaison (3pts).

a) Trouvez les verbes qui manquent :

Nous devrions utiliser le principe de précaution. S'il y a un petit risque que quelqu'un puisse souffrir de radiation, il vaut mieux protéger cette personne avec la loi que de ne pas l'écouter.

b) A quel mode est conjugué chacun de ces deux verbes ?

- ☐ L'impératif
- ☐ Le conditionnel
- ☐ Le subjonctif
- ☐ L'indicatif

c) Qu'a dit le docteur Denison?

- ☐ Il y a énormément d'éléments scientifiques qui indiquaient clairement que les ondes électromagnétiques affectent votre santé. Dans le cas d'électrosensibilité, nous aurons besoin de plus d'études pour devenir vraiment capables d'aider ces gens. Nous aurons l'espoir d'obtenir des résultats qui viendront de la communauté scientifique
- ☐ Il y a énormément d'éléments scientifiques qui indiquent clairement que les ondes électromagnétiques affectent votre santé. Dans le cas de l'électrosensibilité, nous allons besoin de plus d'études pour vraiment être capables d'aider ces gens. Nous avons l'espoir d'obtenir des résultats qui viendront de la communauté scientifique

Activité 3

(Prise de notes d'un document écouté)

Tâche : Prenez note et dites à quoi renvoie chacun de ces chiffres évoqués dans la vidéo ? (4pts)

300.000

500 millions

1999

1994

Document sonore 2

Intitulé : Comment fonctionnent les radars de contrôle de vitesse ?[65]

Contexte : Série d'apprentissage KOZAKO

Transcription : (document réservé à l'examinateur - correcteur)

En fait, il existe deux types de radars : ceux qui mesurent directement la vitesse par effet *doppler* et ceux qui la déduisent d'une succession de mesures distances. La plupart des radars, qui au bord d'une route, fonctionnent selon le principe de l'effet *doppler*. Ces radars, comme ceux des radars des avions, émettent un rayonnement microonde. Le rayonnement microonde, c'est une onde avec une fréquence que l'œil ne perçoit pas. Cette onde est réfléchie en partie par le véhicule et elle revient dans le radar. Le rayonnement retour est analysé par un détecteur. Si l'une des fréquences diffère du rayonnement émis, c'est que le véhicule bouge. Ce changement de fréquence, est dû à l'effet doppler. Mais alors, qu'est-ce que l'effet doppler ? Quand une onde est émise ou réfléchie par un mouvement, sa fréquence est modifiée en fonction de la vitesse de l'objet. En fait, d'une quantité proportionnelle à sa vitesse. Et c'est vrai pour toutes les ondes.

Tenez par exemple, si un bateau navigue face aux vagues, la fréquence du tangage, le balancement d'un vent en arrière augmente car les vagues arrivent plus vite. Au contraire, s'il navigue au même sens que les vagues, sa fréquence diminue. Elle devient nulle, si le navire avance à une vitesse plus élevée que les vagues par exemple. Autre exemple, le son ! Quand un formula se rapproche d'une caméra, le son qu'elle émet est plus aigu quand elle s'éloigne. La fréquence du son est plus élevée. Idem pour la scène d'une ambulance. Et c'est la même chose pour la lumière et les ondes.

Et si on revient à notre radar, la mesure de fréquence entre le rayonnement émis et le rayonnement réfléchi, nous donne la vitesse de véhicule. Il existe une autre façon de mesurer la vitesse : les jumelles *laser*. Il ne s'agit plus d'un radar, mais d'un *laser* qui émet la lumière infrarouge que l'œil ne perçoit pas. Comme pour les radars, une petite partie du rayonnement est réfléchie par un véhicule et récupérée par un détecteur dans les jumelles. Mais cette fois, on mesure le temps mis par la lumière pour faire l'aller-retour entre le *laser* et le véhicule. Or, on connaît la

[65] Série KEZAKO, Document intitulé " *Comment fonctionnent les radars de contrôle de vitesse ?* " et mis en ligne le 04 - 06 - 2013, consulté sur la chaine Youtube en février 2014, https://www.youtube.com/watch?v=l0xYTwpH1kg

vitesse de la lumière : environ 300.000 km par seconde. Connaissons la vitesse de la lumière et le temps mis pour faire trajet, on en déduit la distance entre le *laser* et le véhicule. En répétant plusieurs fois la mesure de distance à intervalle régulier, on peut connaître la vitesse de véhicule. La mesure de distance est effectuée plusieurs centaines de fois en quelques dizaines de secondes. Ces principes de mesure, qu'on a cités jusqu'à maintenant mesurant la distance et la vitesse, trouvent également leur application dans de nombreux domaines comme l'astrophysique ou la médecine par exemple.

Activité 4

(Typologie et contenu d'un document sonore court)

Tâche : Présentez le document et trouvez la situation de communication en répondant à ces questions (5pts)

a) Quel est le type du document ?

- émission télévisée
- reportage
- classe virtuelle enregistrée
- documentaire

b) De quoi parle-t-on ?

- de la vitesse des ondes
- de l'effet *doppler*
- des types de radars
- des principes de mesure de vitesse
- des ondes électriques
- des mouvements des véhicules

c) Quels sont les exemples cités dans le document

- les avions
- les vagues et la vitesse des ondes
- les Caméoscopes
- les voitures
- les équipements
- les jumelles *laser*

d) Qu'est-ce qu'un rayonnement microondes ?

- ☐ c'est l'effet d'une onde émise
- ☐ c'est une onde sonore
- ☐ c'est une onde que l'œil ne perçoit pas

e) L'interlocuteur est un :

- ☐ enseignant
- ☐ conférencier
- ☐ présentateur
- ☐ journaliste

Activité 5

(Comprendre un rapport logique)

Tâche : Déterminez le rapport logique en cochant devant la bonne réponse (3pts).

Enoncé	Comparaison	But	Hypothèse	Cause - effet
Quand une onde est émise ou réfléchie par un mouvement, sa fréquence est modifiée en fonction de la vitesse de l'objet.				
Ces radars, comme ceux des radars des avions, émettent un rayonnement microonde.				
En répétant plusieurs fois la mesure de distance à intervalle régulier, on peut connaître la vitesse de véhicule.				
Si un bateau navigue face aux vagues, la fréquence du tangage, le balancement d'un vent en arrière augmente car les vagues arrivent plus vite.				

Activité 6

(Prise de notes / lexique scientifique et technique)

Tâche : Ecoutez le document et dégagez trois mots en rapport avec le phénomène de l'effet *doppler* (3pts).

a) ……

b) ……

c) …….

2.2.2.4. Conception de l'épreuve de compréhension de l'écrit du deuxième trimestre

Deuxième Partie

Compréhension de l'écrit (Trimestre 2)

Document 1 :

Quel rapport existe-t-il entre un aimant et un courant électrique ? Aucun ?

Et pourtant, placez une boussole sur un plan. Elle indiquera le nord. Maintenant, montez un circuit simple (pile, ampoule fils) et rapprochez-le parallèlement à l'aiguille de la boussole. Vous constaterez alors que cette dernière bouge. Débranchez la pile, l'aiguille retrouve ses points cardinaux. Si on veut aller plus loin, on peut sophistiquer le circuit et remplacer l'ampoule par une bobine. Pour cela, il vous suffit d'enrouler un fil autour d'un crayon, de retirer ce dernier et de brancher les deux extrémités du fil au circuit. Approchez de cette bobine un objet métallique de petite taille, un clou par exemple. Il sera irrésistiblement attiré. Si vous placez votre boussole près des extrémités de la bobine, vous constaterez que l'un des côtés attire le pôle nord et l'autre le pôle sud. Une bobine parcourue par un courant électrique se comporte donc comme un aimant à la différence près quelle se démagnétise lorsque l'on coupe le courant. Ce magnétisme résulte du courant électrique qui traverse la bobine. Le magnétisme d'origine électrique s'appelle l'électromagnétisme. L'électromagnétisme, c'est aussi l'électricité d'origine magnétique. En effet, produire un courant électrique avec un aimant, c'est possible. Comme preuve, modifiez le montage précédent en ôtant la pile et en la remplaçant par un galvanomètre, un appareil qui sert à mesurer l'intensité du courant électrique. Votre circuit ne possède alors plus aucune source d'électricité. Et pourtant, lorsque vous entrez et sortez l'aimant de la bobine, l'aiguille du multimètre oscille. Vous avez mis en mouvement les électrons et reproduit le principe de la dynamo. Dans cet appareil, l'aimant est fixe et entoure une bobine. La rotation de cette dernière donne naissance à un courant électrique. Auteurs : Equipe La main à la pâte, Publication 1 avril 1998[66].

[66] Equipe La main à la pâte, Site fondation *La main à la pâte* http://www.fondation-lamap.org/fr/page/12070/l-lectromagn-tismePublication 1 avril 1998.

Activité 1

(Compréhension d'un texte scientifique et technique et identification des informations)

Tâche : Identifiez le type et le contenu du document (4pts)

a) Quel est le type du texte ?

- informatif
- explicatif
- narratif
- argumentatif

b) Quel est le type du document ?

- conférence
- cours
- article
- étude

c) Combien y a-t-il d'expérience(s) scientifique(s) expliquée(s) dans le texte ?

- une
- deux
- trois

d) De quoi parle-t-on dans le texte ?

- L'explication de deux phénomènes d'électromagnétisme
- Le rapport aimant - bobine - courant électrique
- La description de quelques expériences scientifiques
- Le rapport entre aimant et courant électrique

Activité 2

(Vocabulaire scientifique et technique)

Tâche : Donnez deux mots dérivés des substantifs « *électricité* » et « *magnétisme* » et donnez leur nature grammaticale (4pts).

Mots dérivés du substantif *électricité*	**Nature grammaticale**

Dérivés du substantif *magnétisme*	**Nature grammaticale**

Activité 3

(Concordance des temps verbaux lors de la description d'une expérience scientifique)

Tâche : Indiquez le temps verbal, la personne et le mode de chaque verbe souligné (6pts).

Placez une boussole sur un plan. Elle indiquera le nord. Maintenant, montez un circuit simple (pile, ampoule fils) et rapprochez-le parallèlement à l'aiguille de la boussole. Vous constaterez alors que cette dernière bouge. Débranchez la pile, l'aiguille retrouve ses points cardinaux.

Verbe	**Mode**	**Temps**	**Personne**
Placez			
Indiquera			
Montez			
Bouge			

Document 2 :

Intitulé : Max Tegmark : « L'essence du monde est mathématique »

Contexte : Quelle est la nature ultime du monde réel ? La question pousse les physiciens à élaborer des hypothèses défiant l'intuition. La réalité est toujours différente de ce qu'elle paraît.

La Recherche : Dans votre dernier livre, vous affirmez que la réalité n'est que mathématique. Qu'entendez-vous par là ?

Max Tegmark : L'idée selon laquelle notre Univers est un objet mathématique est très ancienne. Elle remonte à Euclide et à d'autres savants grecs. Il y a quatre cents ans, Galilée affirmait que notre monde était écrit dans le langage des mathématiques, et au XVIIIe siècle Laplace et d'autres l'ont suivi dans cette voie. Depuis, nous n'avons cessé de découvrir de plus en plus de structures mathématiques expliquant le monde qui nous entoure. Tout, autour de vous, est fait de molécules, de particules, autant d'entités qui sont définies par des nombres. Et l'espace lui-même n'a finalement d'autres propriétés que ses propriétés mathématiques.

La Recherche : Tout serait donc mathématique, même nous ?

Max Tegmark : Si vous prenez au sérieux cette idée de brique élémentaire du monde et d'espace purement mathématiques, alors l'idée du tout mathématique vous paraît moins insensée. Pensez à votre meilleur ami et à tout ce que vous aimez chez lui : son grand sens de l'humour, son sourire, etc. Tout cela peut être traduit en termes d'interactions complexes entre particules que des équations mathématiques pourraient décrire. Au début de la physique, les scientifiques comme Laplace ont commencé par décrire une toute petite partie de la réalité. Se demander pourquoi une banane est jaune ou une tomate est rouge, ne leur apparaissait pas comme une question très mathématique. Mais plus la physique a avancé dans sa description du monde, des propriétés des particules, plus tout est apparu mathématique. On sait aujourd'hui expliquer les couleurs de la banane et de la tomate. Et c'est en utilisant des mathématiques pures que Peter Higgs, Robert Brout et François Englert ont calculé et prédit l'existence d'une particule, un boson, donnant sa masse à toutes les autres. Sa découverte en 2012 au collisionneur de particules construit à Genève a conduit au prix Nobel de physique l'an dernier ! Certes, il reste énormément de choses que les équations n'expliquent

pas encore, la conscience par exemple. Mais je pense que nous y arriverons, nous sommes juste limités par notre imagination et notre créativité.

La Recherche : Il n'y a pas de raison qu'une part du monde y échappe, selon vous ?

Max Tegmark : Aucune. Il n'y a pas une part du réel qui serait mathématique et une autre qui ne le serait pas. Ce n'est pas que le monde possède certaines propriétés mathématiques, c'est que toutes ses propriétés sont mathématiques ! L'idée reste très controversée. Mais elle me rend très optimiste : si le monde n'est que mathématique, nous pouvons potentiellement tout en comprendre !

22/07/2014 par Hélène Le Meur, N°489 de La Recherche[67].

Activité 4

(Saisir les informations d'un entretien)

Tâche : Définissez le contenu du document lu (6pts)

a) Il s'agit dans ce texte d'

- ☐ une conférence
- ☐ un témoignage
- ☐ un entretien

b) Euclide, Galilée, Higgs et Englert sont

- ☐ des chercheurs en molécules
- ☐ des mathématiciens
- ☐ des historiens et philosophes

c) Max Tegmark est un

- ☐ historien
- ☐ sociologue et philosophe
- ☐ écrivain
- ☐ mathématicien

[67] Tegmark, (Max), « *L'essence du monde est mathématique* », Site de la revue *La Recherche*, 22/07/2014 par Hélène Le Meur, N°489. http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/est-ce-reel/max-tegmark-essence-du-monde-est-mathematique-01-07-2014-177427

d) Selon Max Tegmark le monde est composé de

- molécules et particules
- vides et espaces

e) Quelle est la connaissance que la théorie de Tekmark n'a pas pu expliquer selon le texte?

- la création humaine
- la conscience
- l'imagination

f) Selon les propos de Max Tegmark, l'idée que tout est mathématique est une hypothèse

- vérifiée
- estimée
- potentielle

Activité 5

(Lexique d'un texte scientifique)

Tâche : Donnez un synonyme et un antonyme pour chaque mot extrait du texte (4pts).

Mots	Synonyme	Antonyme
Savant	*Scientifique*	*Ignorant / Illettré*
Commencer	*Débuter*	*Finir / Terminer*

Activité 6

(Typologie phrastique et rapport logique)

Tâche : Indiquez le type de la subordonnée (1pt).

Phrase complexe	Type de subordination
[…] Galilée affirmait que notre monde était écrit dans le langage des mathématiques […].	

2.2.2.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du deuxième trimestre

Troisième Partie (Trimestre 2)

Expression de l'écrit

Activité 1

(Ecrire une lettre / argumenter et convaincre)

Tâche : Ecrivez une lettre à un ami étudiant inscrit en une institution d'études scientifiques et / ou technologiques française pour le convaincre de venir à votre institution universitaire et passer un séjour chez vous.

L'objectif du séjour est de présenter à votre ami votre institution, vos amis de classe, vos enseignants, le laboratoire, la bibliothèque universitaire, les formations universitaires et les avenirs professionnels en Tunisie. Vous pouvez lui proposer la possibilité d'une coopération entre vos institutions, etc… (25pts).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2.2.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du deuxième trimestre

Quatrième Partie (Trimestre 2)

Expression de l'oral

Activité 1

(Entretien dirigé)

Tâche : L'apprenant se présente en parlant de ses études (contraintes, satisfactions, etc) et rend compte de son expérience d'apprentissage du premier trimestre.

L'examinateur peut poser des questions comme :

Quels sont vos résultats pour le premier trimestre ?

Quelles contraintes avez-vous rencontrées ?

Est-ce que vous êtes satisfait de vos études ?

Activité 2

(Exercice en interaction)

Tâche : Vous êtes en train de réaliser une expérience scientifique dans le laboratoire de chimie. Tout à coup, vous avez cassé le miroir du microscope (faute d'inattention). Défendez votre situation.

L'examinateur prend le rôle de votre enseignant qui vous accusera.

Activité 3

(Expression d'un point de vue)

Tâche : Lisez le document et donnez votre avis sur la question du recyclage des déchets en Tunisie. Défendez votre avis en l'illustrant de deux exemples.

La Tunisie produit chaque année près de 2,2 millions de tonnes de déchets ménagers, soit 0,6% kg par jour pour chaque citoyen, essentiellement composés de matières organiques (68%), de plastique (11%) et de papier (10%) selon l'Agence nationale de gestion des déchets (Anged). Ce qui dégrade l'environnement, augmente la pollution et détériore la qualité de la vie.

Des associations ont été créées après la révolution pour assurer le tri et le recyclage des déchets. Or, ces associations de collecte des déchets, de leur recyclage et de leur valorisation sont loin d'atteindre leurs objectifs. Beaucoup reste encore à faire malgré la participation de la société civile qui œuvre, à travers ses associations, à initier les citoyens à préserver la propreté de l'environnement et à leur apprendre le tri sélectif des déchets en vue de leur recyclage[68].

[68] Les documents sont extraits du http://www.lapresse.tn/21022015/96138/quelles-solutions-pour-le-recyclage-des-dechets.html

2.2.3. Evaluation inspirée du modèle DELF B1 pour le trimestre 3 en version papier

2.2.3.1. Page de garde de l'évaluation sommative du troisième trimestre

Phase d'évaluation : Sommative du premier trimestre.

Option : Scientifique et technique

Public : Etudiants de première année.

Contexte de spécialité : *Ecoles préparatoires aux études d'ingénieurs*,

Instituts d'études technologiques,

Facultés des sciences.

Niveau : 1e année (B1 du C.E.C.R. et du R.C.F.S.T.)

Conceptrice : Fatma FAKHFAKH

Evaluateur / correcteur : …….....……

Phase d'apprentissage : Trimestre 3

Nom : …….....……

Prénom : …….....……

Code étudiant : …….....……

Institution universitaire : …….....……

Année universitaire : …….....……

2.2.3.2. Description des épreuves du troisième trimestre

2.2.3.2.1. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'oral

Epreuve de Compréhension de l'oral

(25 points)

(Durée : 25 minutes environ)

Réponses à des documents sonores authentiques scientifiques et techniques d'une durée de six minutes environ (deux auditions par document).

Objectifs universitaires :

- *« Comprendre et dire le type du document* »
- « *Caractériser la manière dont se parlent les intervenants d'une conversation* »
- « *Comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique*»

Note obtenue : _____

2.2.3.2.2. Descriptif de l'épreuve de compréhension de l'écrit

Epreuve de Compréhension de l'écrit

(25 points)

(Durée : 35 minutes environ)

Réponses à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits scientifiques et techniques.

Objectifs universitaires :

- « *Comprendre la nature, la forme et la typologie d'un texte* »
- « *Identification de la situation de production d'un texte* »
- « *Définir avec précision le sujet traité dans un document* »

Note obtenue : _____

2.2.3.2.3. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'écrit

Epreuve d'Expression de l'écrit

(25 points)

(Durée : 45 minutes environ)

Expression d'une attitude générale (essai, lettre, article,…) ou / et restituer un document.

Objectifs universitaires :

- « *Trouver la formulation adoptée à la situation* »
- « *Hiérarchiser les informations et organiser le texte* »
- « *Transmettre des informations pertinentes* »

Note obtenue : _____

2.2.3.2.4. Descriptif de l'épreuve d'expression de l'oral

Epreuve d'expression de l'oral

(25 points)

(Durée : 15 minutes environ)

Epreuve en trois parties (Entretien dirigé / Exercice en interaction / Expression d'un point de vue) à partir d'un document déclencheur.

Objectifs universitaires :

- « *Identifier ce qu'il faut faire pour réagir à une situation lors d'une conversation* »
- « *Adapter le comportement et l'attitude à une situation donnée* »
- « *Adapter ses gestes, son intonation, ses mimiques à ce qui est dit* »
- « *Présenter un texte et dégager un thème de discussion* »
- « *Commenter une image pour dégager un thème de discussion* »
- « *Présenter un exposé portant sur un thème scientifique* »

Note obtenue _____

2.2.3.3. Conception de l'épreuve de compréhension de l'oral du troisième trimestre

Première Partie

Compréhension de l'oral (Trimestre 3)

Document sonore 1 :

Intitulé : Thermodynamique cours 1

https://www.youtube.com/watch?v=EUVNhmHUY4c

Contexte : Cours 1 de physique de thermodynamique (semestre 1), Professeur Faouzi Bensamka (Université Cadi Ayyad)

Transcription :

La thermodynamique correspond à l'étude de la dynamique des systèmes thermomécaniques, c'est-à-dire à l'étude d'un système au cours de son évolution en fonction des échanges d'énergies mécaniques au travail et thermique c'est-à- dire chaleur ou quantité de chaleur avec le milieu extérieur au système. Un peu d'histoire, la thermodynamique est une branche relativement récente de la physique puisqu'elle s'est développée au début du 19e siècle. Ce développement a été lié à la mise au point et à l'amélioration des machines à vapeur avec l'ingénieur écossais James Watt. Sur cette photo, on peut voir l'un des premiers types de machines à vapeur.

Quels sont les buts et les principes de base de la thermodynamique ? Je rappelle que la thermodynamique cherche à décrire les échanges de chaleur et de travail entre un système avec son milieu extérieur. De ce fait, elle est basée sur trois principes. Alors, le premier principe exprime la conservation de l'énergie qui est un principe très important en mécanique. Deuxième principe, c'est l'impossibilité de transformer toute la chaleur issue d'une source de chaleur ou d'un réservoir de chaleur en travail. Troisième principe, plus un corps est froid, plus il est difficile de le refroidir ou faire baisser sa température. La température est une grandeur fondamentale de la thermodynamique. D'ailleurs, on peut définir la thermodynamique comme la science de tous les phénomènes qui dépendent de la température et de ses changements.

Alors, quelle est la définition de la température ou d'une échelle de température ? Chacun de nous a une connaissance plus ou moins intuitive de la notion de température. On peut dire qu'un corps est chaud ou froid selon que sa température est plus ou moins élevée. Mais une définition précise à notre stade est encore plus

difficile. L'un des grands succès de la thermodynamique classique au 19e siècle est précisément d'avoir donné une définition de la température absolue d'un corps. Cette définition a conduit à la création de l'échelle Kelvin. Sur cette échelle, la température minimale pour tous les corps, et j'insiste pour tous les corps, est le zéro kelvin, soit -273 degrés Celsius. Il s'agit de ce qu'on appelle le zéro absolu.

En thermodynamique, nous avons besoin de variables pour décrire l'état d'un système. De ce fait, l'état d'un système est décrit par ce qu'on appelle des paramètres d'état ou des variables d'état. Pour les fluides, qui sont les gaz et les liquides qui nous intéressent dans ce cours, les variables thermodynamiques les plus utilisées sont la pression, le volume et la température. Ce qui nous intéresse en plus, à travers ces variables, c'est la relation qui les lie à l'équilibre thermodynamique. Donc, la relation entre pression, volume et température à l'équilibre thermodynamique, c'est ce qu'on appelle l'équation d'état d'un fluide. Le cours de thermodynamique que nous allons voir propose une description purement macroscopique du comportement du système physique qui sont eux-mêmes macroscopiques. Elle vise en particulier, la caractérisation des états d'équilibre des systèmes en fonction des contraintes qui leur sont imposées. Elle vise la prédiction de l'évolution du système quand certaines contraintes sont appliquées ou levées. Elle vise enfin, la détermination des échanges d'énergies entre un système et son environnement : c'est-à-dire son milieu extérieur. La thermodynamique est une remarquable école de logique sur le plan de la fermeté, du raisonnement et de la précision de discours qui le transcrit. Mais, c'est aussi une discipline difficile dont la maîtrise ne vient que lentement. Elle nécessite en particulier, le respect de quelques reflexes essentiels, définition précise des systèmes étudiés, description précise des diverses grandeurs du système et de celles du milieu extérieur, définition précise des transformations imposées au système extérieur. Comme dans toutes les sciences exactes, pour établir des lois, établir des relations entre des grandeurs physiques tels que la pression, le volume et la température, pour calculer des valeurs de travail, de quantité de chaleur, de température, de pression et de volume, on a besoin d'un minimum de bagages mathématiques. Ce sera l'objet du chapitre 1.

Activité 1

(Comprendre le type, le contenu et l'objet du document)

Tâche : Cochez devant les bonnes réponses (6pts).

a) Comment caractérisez-vous ce texte ?

- ☐ polémique
- ☐ logique
- ☐ biographique
- ☐ historique
- ☐ littéraire
- ☐ théorique
- ☐ expérimental

b) Que présente-t-il ?

- ☐ informations
- ☐ enquêtes
- ☐ consignes
- ☐ cadre théorique
- ☐ cours
- ☐ débat

c) A qui s'adresse-t-il ?

- ☐ des journalistes
- ☐ des enseignants
- ☐ des étudiants
- ☐ des auteurs

d) Quel thème aborde-t-il ?

- ☐ une présentation de la thermodynamique
- ☐ une analyse du rapport chaleur - température
- ☐ une justification d'une expérience scientifique sur la thermodynamique

c) Ce document est à quelle personne ?

- ☐ première
- ☐ deuxième
- ☐ troisième

d) Ces mots (thermodynamique / chaleur / volume / pression / température)

- ☐ peuvent être supprimés du document sonore
- ☐ leur suppression nuit au sens du texte
- ☐ peuvent être remplacés par d'autres
- ☐ développent des idées essentielles
- ☐ sont des mots clés
- ☐ peuvent être reformulés

Activité 2

(Saisir des informations scientifiques et techniques de son domaine)

Tâche : Répondez par vrai ou faux (5pts).

Information	**Vrai**	**Faux**
La thermodynamique est une branche de la chimie et des mathématiques.		
Pression, volume et température sont les composantes de la thermodynamique.		
Les milieux extérieurs et intérieurs peuvent changer les résultats d'une expérience en thermodynamique.		
L'échelle Kelvin est inventée par James Watt.		
Le zéro degrés de l'échelle kelvin correspond à zéro Celsius.		

Document sonore 2 :

Intitulé : De l'atome antique à l'atome quantique

https://www.youtube.com/watch?v=zyP1-VdeaY0

Contexte :

Transcription :

- Qu'est-ce que la matière ? Tout ce que nous devrons toucher, voir, sentir. Que ce soit les pierres, l'eau, l'air, les êtres vivants, les plantes. Tout est construit en matière. Et en plus, cette matière est en constante transformation. La vapeur devra se condenser pour donner de l'eau, l'eau, en se refroidissant, va nous donner de la glace. Devant une telle diversité de phénomènes, d'aspects, de propriétés que peut-on dire tout court sur la matière ?

- Et bien que peut-on dire ? Les philosophes de l'Antiquité avaient déjà posé la question : qu'est-ce que la matière ? Dans cette grande aventure de la connaissance humaine qui dure jusqu'à nos jours, les hommes ont toujours, cherché à réduire les théories compliquées à quelques éléments simples. En particulier, est-ce qu'on peut rendre compte de la complexité des phénomènes que nous voyons à l'aide de quelques entités élémentaires.

- Dans l'Antiquité, on peut voir deux descriptions de la matière : la description présentée par Démocrite en termes d'atomes qui se déplacent dans le vide, et celle diamétralement opposée, d'Aristote, en termes des cinq éléments, c'est-à-dire la terre, l'eau, l'air, le feu et l'éther. Toutefois, c'est la vision d'Aristote contraire à notre vision actuelle qui va traverser plus de deux mille ans d'histoire, alors que la vision de Démocrite sera mise au placard. Et bien, on revient à la notion des atomes, grâce à Galilée qui au début du 17e siècle fonde les principes de la science moderne basée sur l'expérimentation et l'observation. Les observations astronomiques de Capeler Copernic permet à Newton de fonder la loi de la gravitation universelle. Bientôt, on applique ces mêmes méthodes à l'étude de la composition des corps. Par exemple, avec Lavoisier, et on voit que les substances simples que nous appelons aujourd'hui, oxygène, hydrogène, fer remplacent les vieilles notions de la chimie du Moyen-âge.

- Depuis ce stade de la connaissance, on n'est toujours pas parvenu au concept d'atome qui sont pourtant les objets qui nous intéressent aujourd'hui. Pour cela, il faut attendre la fin du 19e ou le début du 20e siècle. En 1905, Einstein va publier un travail fondamental où il montre que le mouvement incessant des atomes va

conduire à des mouvements d'objets que l'on peut observer avec les yeux. Nous montrerons qu'aujourd'hui, on sait que les atomes sont des objets composites qui sont formés de petits grains chargés négativement : les électrons qui gravitent autour d'un noyau, qui, lui, est chargé positivement. Pour comprendre, comment ces atomes mis en ordre forment la matière que nous voyons autour de nous avec toute sa diversité, les physiciens ont dû créer une nouvelle théorie qui s'appelle la Mécanique Quantique. C'est une théorie très surprenante et qui rencontre des propriétés microscopiques des objets mais qui est très éloignée de ce que nous voyons tous les jours autour de nous. Dans ce cours, nous voulons montrer de façon simple, et sans avoir recours à des mathématiques difficiles, les grands principes de la physique, les grandes expériences qui ont permis de comprendre les phénomènes. C'est extrêmement important pour comprendre le monde qui nous entoure et dont nous faisons tous partie.

Activité 3

(Retenir des informations scientifiques et techniques de son domaine)

Tâche : Ecoutez le document sonore et cochez devant l'information correcte (7pts).

a) Pour Aristote, les matières ayant composé le monde sont :

- ☐ la terre, l'eau, l'air et le feu
- ☐ la terre, l'eau, l'air, le feu et l'éther
- ☐ les atomes

b) La notion d'atome a vu le jour avec les recherches de

- ☐ Démocrite
- ☐ Aristote
- ☐ Copernic

c) La matière est

- ☐ constante en transformation
- ☐ inconstante en transformation
- ☐ constante après sa transformation

d) La renaissance de la notion de l'atome était

- ☐ au début du 19e siècle
- ☐ au début du 20e siècle

e) Selon le document sonore, la matière peut être :

- ☐ sentie, vue et touchée
- ☐ touchée et vue
- ☐ vue, touchée, écoutée et sentie
- ☐ touchée et écoutée

f) La Mécanique Quantique est une science qui étudie

- ☐ la composition des atomes
- ☐ la composition de la matière

g) L'atome est composé

- ☐ d'un noyau chargé négativement et des électrons qui l'entourent chargés positivement
- ☐ d'un noyau chargé positivement et des électrons qui l'entourent chargés négativement

Activité 4

(Vocabulaire scientifique et technique)

Tâche 1 : Ecoutez le document et trouvez un synonyme à chacun de ces mots (3pts).

a) Examen (observation)

b) Application (expérimentation)

c) Minuscules (macroscopiques)

Tâche 2 : Ecoutez le document sonore et essayez de trouver les quatre mots qui manquent au texte mentionné ci-dessous (4pts).

La substitution dans le cas de la *Théorie de la Relativité* est relativement simple, vu que malgré ses approximations importantes comme l'équivalence masse-énergie, son noyau de la relativité du temps est incorrect autant d'un point de vue physique que conventionnel.

Au contraire avec la *Mécanique Quantique,* le thème est plus complexe, car il requiert d'un côté de reconnaître que c'est une connaissance plus descriptive, en ayant elle-même limité, avec son *Principe d'Incertitude,* ce qui concerne l'étude des mécanismes basiques de l'énergie et la connaissance de la réalité en-dessous d'un certain seuil. De cette manière, elle évite de commettre des erreurs sur la définition de la matière et autres concepts, atteignant une utilité indiscutable dans le monde de la science et de la technologie.

2.2.3.4. Conception de l'épreuve de compréhension écrite du troisième trimestre

Deuxième Partie

Compréhension de l'écrit (Trimestre 3)

Document 1 :

Intitulé : La théorie des cordes

Contexte : Cours sur la parution de la théorie

La théorie des cordes a initialement été conçue comme une alternative pour décrire l'interaction forte : il s'agissait par exemple de décrire le processus de collision entre deux hadrons comme la collision de deux cordes qui, en se brisant, forment d'autres hadrons. En 1968, Gabriele Veneziano trouve une formule mathématique pour décrire un tel processus ; ces théories, appelées modèles duaux, font naître de grands espoirs. Quelques années plus tard une théorie concurrente apparaît : la chromodynamique quantique. Le succès des expériences de l'accélérateur SLAC (Stanford) en 1969 et la mise en évidence de la liberté asymptotique en 1973 imposent par la suite la chromodynamique quantique, la plupart des physiciens abandonnent alors les modèles duaux, à l'exception de quelques-uns. Ainsi, en 1975, Joël Scherk et John Schwarz montrent que la théorie des cordes contient une particule de spin 2 et de masse nulle, susceptible d'être identifiée au graviton, c'est-à-dire au quantum de la gravitation. Les cordes pourraient être donc plus adaptées pour décrire l'interaction gravitationnelle que l'interaction forte. En 1984, John Schwarz et Michel Green construisent un modèle cohérent de la théorie des cordes qui incorpore la violation de la parité et qui ne présente pas d'anomalies dans un espace-temps à 10 dimensions. L'intérêt pour la théorie des cordes regagne la communauté des physiciens en 1985, quand Edward Witten démontre que le nombre des dimensions peut être réduit de 10 à 4 tout en préservant la supersymétrie, à condition que les 6 dimensions supplémentaires soient compactifiées dans un espace spécial, dit de Calabi-Yau. La même année, David Gross et ses collaborateurs parviennent à construire des modèles, appelés cordes hétérotiques, qui contiennent des théories de jauge. Le rêve d'une théorie du tout prend enfin forme !

Site officiel du *Voyage vers l'Infiniment Petit*, Introduction à la théorie des cordes.[69]

[69] Site officiel du *Voyage Vers l'Infiniment Petit*, article : Introduction à la théorie des cordes. http://www.diffusion.ens.fr/vip/pageA01.html.

Activité 1

(Identification des théories scientifiques traitées)

Tâche : Reliez la date (rubrique A) avec l'évolution de la recherche ayant lieu (rubrique B) en théorie des cordes (4pts).

Rubrique A	**Rubrique B**
1968	Découverte d'une formule mathématique pour décrire le processus de collision de deux cordes
1969	Les premières expériences de l'accélérateur.
1975	La possibilité d'employer les cordes pour décrire l'interaction gravitationnelle que l'interaction forte
1984	L'invention d'un modèle cohérent de la théorie des cordes qui incorpore la violation de la parité et qui ne présente pas d'anomalies dans un espace-temps à 10 dimensions.
1985	La genèse des modèles de cordes hétérotiques.

Activité 2

(Saisir la forme et le contenu d'un texte scientifique et technique)

Tâche : Définissez la forme et le contenu du document lu (4pts).

a) Quel est le type de ce texte ?

- narratif
- explicatif
- descriptif
- informatif

b) A votre avis, qu'elle est la nature du contenu de ce texte ?

- un cours
- une histoire
- une argumentation
- une comparaison

c) Quels sont les domaines scientifiques évoqués ?

- ☐ sciences exactes
- ☐ sciences naturelles
- ☐ biologie
- ☐ géologie
- ☐ mathématiques
- ☐ physique
- ☐ chimie
- ☐ géométrie

d) Les recherches évoquées dans le texte ont eu lieu lors d'une période de

- ☐ 10 ans
- ☐ 15 ans
- ☐ 20 ans
- ☐ dès les premières recherches jusqu'à nos jours

Activité 3

(Mots dérivés et vocabulaire scientifique et technique)

Tâche : Donnez les verbes des mots soulignés de ce paragraphe extrait du texte (4pts).

En 1984, John Schwarz et Michel Green construisent un modèle cohérent de la théorie des cordes qui incorpore la violation de la parité et qui ne présente pas d'anomalies dans un espace-temps à 10 dimensions.

Mot	**Verbe**
Cohérent	
Incorpore	
Dimensions.	

Activité 4

(Modes verbaux)

Tâche 1 : Conjuguez à l'imparfait les verbes de ce paragraphe. Faites les transformations nécessaires (4ts)

En 1984, John Schwarz et Michel Green construisent un modèle cohérent de la théorie des cordes qui incorpore la violation de la parité et qui ne présente pas d'anomalies dans un espace-temps à 10 dimensions.

……

……

……

……

Tâche 2 : Donnez le mode, le temps et la personne de chaque verbe souligné (3pts).

La théorie des cordes a initialement été conçue comme une alternative pour décrire l'interaction forte : il s'agissait par exemple de décrire le processus de collision entre deux hadrons comme la collision de deux cordes qui, en se brisant, forment d'autres hadrons.

Verbe	Mode	Temps	Personne

Document 2 :

Intitulé : Le transport durable

Le *« transport durable »* est un type de transport qui produit peu, voire pas d'émissions à effet de serre et de pollution atmosphérique. On peut citer comme exemples les transports en commun, le covoiturage, le partage de voitures, la marche et la bicyclette.

Le secteur des transports est fortement consommateur d'énergie. Encore aujourd'hui, il dépend essentiellement du pétrole dont les ressources sont limitées. La réduction

de la consommation en carburant et la diversification des sources d'énergie représentent donc des enjeux majeurs pour ce secteur. Le développement des véhicules hybrides et électriques pose notamment la problématique du stockage de l'électricité dans les batteries. Terrain de recherche pour l'avenir!

Au Québec, plusieurs études ont vu le jour, notamment celles du GRAME (Groupe de recherche appliquée à la macroécologie) dont la mission est de réaliser une évaluation de l'efficacité environnementale et de l'efficience économique, ainsi que de créer différentes mesures appliquées au secteur des transports.

Site de la Revue Sciences Plus,

31-01-2013- Le Transport durable[70].

Activité 5

(Extraire des informations textuelles)

Tâche : Répondez à ces trois questions (2 phrases maximum par réponse) (6pts).

a) Qu'est ce qu'un transport durable ?

……

……

b) Citez deux arguments du texte justifiant l'importance de penser à ce type de transport ?

……

……

c) Quelles sont les deux missions fondamentales du groupe de recherche GRAME ?

……

……

[70] Site de la revue Sciences, *Le transport durable*, mis en ligne le 31-01- 2013. Consulté le 08 - 02- 2014 sur http://www.sciencesplus.ca/fr/ressource/486

2.2.3.5. Conception de l'épreuve de l'expression de l'écrit du troisième trimestre

Troisième Partie

Expression de l'écrit (Trimestre 3)

Activité 1

(Résumer un texte scientifique et technique)

Tâche : Lisez le texte 1 et résumez-le pour aboutir à un texte 2. Le texte 2 doit contenir 100 mots environ avec une marge de tolérance de ± 20 %.

Texte 1	Texte 2
Le 21e siècle est à peine commencé que déjà il promet d'offrir sa part de défis. Plusieurs grands enjeux nécessitent des solutions concrètes et efficaces pour le bien-être des générations à venir, particulièrement en ce qui concerne l'état de l'environnement. La nature fonctionne selon un équilibre fragile qui menace de s'effondrer. Comment en sommes-nous venus à une telle situation et surtout comment y remédier? En tête de liste de tous ces problèmes se situe probablement le réchauffement climatique. Sa cause serait l'augmentation importante de la quantité de gaz à effet de serre provoquée par l'activité humaine. Le dioxyde de carbone est plus particulièrement ciblé comme étant le problème, résultant de la combustion d'hydrocarbures, réaction omniprésente dans le monde industriel. En même temps, l'air que nous respirons s'emplit à un rythme croissant de polluants atmosphériques, entraînant des effets néfastes sur notre santé. Certains troubles respiratoires, des lésions aux organes internes, quelques cancers et des maladies chroniques proviennent d'une exposition prolongée à ces	

particules nocives. Pour filtrer l'air et le purifier de ces particules indésirables, les arbres et les plantes, dont la quantité décroît constamment, ne suffisent déjà plus. Non seulement cela, ces polluants seraient aussi la cause de l'amincissement de la couche d'ozone, des pluies acides et de la multiplication des catastrophes naturelles. Bref, les raisons ne manquent pas pour se pencher sur ce problème complexe et tenter de le résoudre[71].	

Activité 2

(Argumenter et défendre une thèse)

Tâche :

« *Il y a quelques décennies, les femmes ont revendiqué leur place sur le marché du travail autrefois réservé au sexe masculin et sont parvenues à s'y implanter, enrichissant divers secteurs. Les sciences, cependant, restent encore aujourd'hui un domaine dans lequel elles se trouvent parfois sous-représentées* ».

Produisez un essai argumentatif pour défendre cette thèse. Illustrez vos arguments par des exemples de la vie actuelle.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[71] Article intitulé *Un équilibre fragile*, lu et consulté le 02-03-2015 sur le site officiel de la revue en ligne *Science Plus* : http://www.sciencesplus.ca/fr/ressource/1520

2.2.3.6. Conception de l'épreuve de l'expression de l'oral du troisième trimestre

Quatrième Partie

Expression de l'oral (Trimestre 3)

Activité 1

(Entretien dirigé)

Tâche : L'apprenant se présente en parlant de ses activités, ses projets futurs et ses études (contraintes, satisfactions, etc) et rend compte de son expérience d'apprentissage du second trimestre.

L'examinateur peut poser des questions comme :

Quels sont vos projets pour les vacances de l'été ?

Quels sont vos loisirs et activités ?

Quels sont vos résultats obtenus au second trimestre ?

Quelles contraintes as-tu rencontrées ?

Est-ce que tu es satisfait(e) de tes études ?

Activité 2

(Exercice en interaction)

Tâche : Vous avez envoyé une demande de stage à une société technologique et vous avez reçu un mail de confirmation. Vous êtes allé à la société pour discuter les détails de l'emploi (horaires, objectifs, durée, missions, tâches, etc).

Votre évaluateur prend le rôle du directeur de la société.

Activité 3

(Expression d'un point de vue)

Tâche 1 : Observez les deux images et dégagez le thème de discussion.

Tâche 2 : Donnez votre point de vue (deux exemples illustrés).

2.2.4. *Cdrom* conçu et recommandations pour la mise en place de l'évaluation sommative conçue en version numérique sur la plateforme de l'U.V.T. (Voir annexe 1 de thèse)

Le dispositif numérique que nous avons conçu est l'aboutissement de nos résultats de recherche. Le modèle d'évaluation que nous proposons est de type hybride. Les tâches langagières des activités de répétition (compréhensions de l'écrit et de l'oral) vont être évaluées en mode en ligne sur la plateforme Moodle 2.4 de l'Université Virtuelle de Tunis. Par contre, les activités de productions orale et écrite prendront le mode présentiel à l'évaluation.

Pour réussir ce modèle d'évaluation, nous recommandons que l'évaluation sommative en ligne ait lieu en même temps dans toutes les institutions universitaires scientifiques et technologiques de la Tunisie (mêmes date et heure de passation des épreuves).

Nous sollicitons que les techniciens de l'ENT ferment le lien d'accès à l'évaluation sommative dès que le temps de l'évaluation se termine et qu'ils suppriment les options automatiques d'*effacer* et de *refaire* l'exercice lors des évaluations.

Conclusion

Le dernier chapitre de cette thèse consiste en la suggestion d'un contenu pédagogique d'une évaluation hybride possible conçue pour le dispositif du cours du FOU scientifique et technique mis en ligne. Notre apport est que cette conception a eu lieu suite à notre étude des résultats des entretiens, des enquêtes et des tests réalisés avec les étudiants de première année d'études préparatoires aux cycles d'ingénieurs et leurs enseignants de français démontrée au cinquième chapitre (phases de collecte de données et d'analyse des besoins dans la démarche FOU).

La phase de conception pédagogique correspond à une partie de la phase de l'*élaboration didactique* en FOU qui est celle de la conception du dispositif d'apprentissage (mode d'apprentissage, séquences pédagogiques, durée, nombre de séances et d'heures, répartitions, etc) et des évaluations (contenu, items, type, durée, critères, etc). Donc, selon la démarche FOU, nous avons conçu la deuxième partie de l'élaboration didactique du dispositif mis en ligne de manière que nous faisons partie des concepteurs du dispositif.

CONCLUSION GENERALE

« *Qu'il y ait contradiction entre évaluation formative et évaluation certificative semble devenu un lieu commun de la pensée pédagogique. L'idée n'est évidemment pas dénuée de sens :*

- *l'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif ;*

- *l'évaluation certificative est vue au contraire comme un " jugement dernier ", elle intervient à la fin d'un cursus d'études ou d'un module et, à ce stade, il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment du bilan, l'heure de vérité ; le rapport d'évaluateur à évalué est alors moins coopératif, car leurs intérêts sont divergents, l'évaluateur veut établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant, alors que ce dernier tente de faire illusion ; l'évaluation certificative est donc une variante du jeu du chat et de la souris.*»

(Perrenoud, (P.), 2001, p.25)

1. Synthèse

En guise de conclusion, nous rappelons que l'examen des critères définitoires du FOU, a montré que le public en FOU est un public spécifique, hétérogène et composé d'étudiants dont le domaine de spécialité est l'un de ces quatre spécialités : MP, BG, PT, ou PC. Ces étudiants suivent un programme d'apprentissage dans l'un des établissements universitaires d'ingénierie tunisiens. La notion de FOU (objectifs universitaires de contexte scientifique et technique) est encore discutable parce que le module de français dans ces institutions s'apprend comme une unité pédagogique fondamentale intitulée *français* et non pas *français sur objectifs universitaires,* et que la conception des évaluations est en rapport avec la vérification de l'acquisition des savoirs appris au cours du trimestre et non pas avec l'obtention des objectifs universitaires contextualisés.

D'ailleurs, les programmes d'apprentissage actuels sont plutôt, préparatoires à l'épreuve de l'évaluation du C.N.E.E.I. qui se passe à la fin de l'année universitaire de la deuxième année. L'évaluation aurait dû être inspirée des besoins langagiers authentiques des étudiants. Ce que nous reprochons aux responsables des institutions universitaires scientifiques et techniques ainsi qu'aux enseignants du module de français, c'est qu'ils n'ont pas pris de décision pour coordonner avec le MESRES afin de proposer une solution pédagogique. Les étudiants auraient dû suivre un programme d'apprentissage dont le contenu répond à leurs besoins langagiers futurs professionnels et non pas un programme dont le contenu est inspiré de l'épreuve d'évaluation du C.N.E.E.I. Nous rappelons que ce programme n'a pas été révisé par le MESRES depuis plus d'une décennie.

La conception du RCFST tunisien s'inscrivait dans le cadre du projet PREFSUP et avait comme but d'introduire les normes du C.E.C.R. dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du FOU en contexte universitaire scientifique et technique tunisien (les niveaux communs de référence, l'approche actionnelle, l'apprentissage et l'évaluation par tâches, l'autodirection à partir des travaux des membres du CRAPEL, les classifications des compétences, etc) et d'obtenir un document officiel qui unifie les progressions pédagogiques d'apprentissage et d'évaluation des situations communicatives scientifiques et techniques dans le cadre du développement des compétences langagières.

Ainsi, notre cours, même s'il est conçu en ligne dans une version numérique accessible à partir d'une plateforme Moodle 2.4. et en adoptant les approches Actionnelle et par Compétences, nous remarquons qu'il existe des insuffisances au

niveau de l'application de la démarche FOU. Les concepteurs se sont appuyés sur le RCFST et non sur un état des lieux réalisé dans les départements d'études préparatoires scientifiques et techniques. Cet état des lieux (que nous avons effectué en 2014 après quatre ans de la conception du cours) aurait dû précédé les phases de conception des tâches langagières et celle de la fixation des objectifs universitaires du cours. Nous ajoutons, aussi, que la phase de l'élaboration didactique n'est pas achevée puisque la scénarisation des évaluations n'a pas eu lieu.

Plusieurs tâches ne s'accomplissent qu'en situations d'apprentissage présentielles. Tel est le cas de quelques tâches d'expressions orale et écrite (stratégies d'apprentissage de génération). Cette spécificité nous a amenée à recourir à une conception hybride des évaluations. Nous avons suggéré, dans ce sens, que les épreuves de compréhensions orale et écrite se passent en mode en ligne et que les épreuves de production à l'oral et à l'écrit soient effectuées en mode présentiel dans les locaux des institutions universitaires tunisiennes scientifiques et techniques.

Nous avons exposé les scénarii pédagogiques de notre corpus (le cours de FOU mis en ligne pour les futurs ingénieurs de première année) et limité les objectifs universitaires du niveau B1 / B1+ définis dans le référentiel tunisien et les caractéristiques de l'enseignement - évaluation du FOU en ligne afin de suggérer le modèle d'évaluation approprié au contexte tunisien, aux exigences du C.E.C.R. et aux conditions pédagogiques de l'apprentissage en ligne en Tunisie.

Pour l'évaluation formative, la conception du E-Portfolio fait suite à un recueil de données de terrain. Quatre enseignants interrogés sur cinq ont exprimé leur vœu de concevoir un portfolio pour le suivi des apprenants. Le suivi, lors du tutorat, n'est possible que par les *feedback* sur le *forum* en ligne de la séance et sur la fiche d'apprentissage de l'unité pédagogique scénarisée dans le portfolio. L'outil pédagogique e-portfolio conçu dans le chapitre sixième (mis en version intégrale dans l'annexe 1) sera utile aux tuteurs pour suivre la progression ou la régression de l'étudiant. Ce document sert également à décrire les différentes ressources utilisées et à mentionner les difficultés rencontrées lors de l'accomplissement des tâches et de la confrontation d'une situation communicative scientifique et technique d'apprentissage (ou d'évaluation).

Notre souci consiste à trouver la bonne version d'évaluation sommative inspirée du modèle de certification linguistique du DELF (ce qui est sollicité par la conceptrice du

RCFST) et adaptées au contexte tunisien d'études préparatoires aux cycles d'ingénieurs. Pour ce faire, nous avons simulé des épreuves-types du modèle DELF B1 avec des étudiants de l'I.P.E.I.S. et distribué des enquêtes aux étudiants et au enseignants de l'I.P.E.I.S. et de la F.S.S. afin de vérifier la possibilité de mettre en place un tel type d'évaluation et de concevoir des évaluations inspirées de ce modèle.

2. Résultats et discussion

Dans le but de terminer la conception de la deuxième partie du dispositif, à savoir la partie « évaluation », nous avons recouru à une étude de terrain réalisée en octobre et novembre 2014 à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. réalisée auprès des étudiants de première année, des enseignants de *français*, des enseignants des modules scientifiques et techniques et des directeurs des institutions.

Les résultats obtenus nous ont amenée à déduire que les étudiants de première année inscrits dans les instituts d'études scientifiques et technologiques sont aptes à suivre des formations et des cours en mode en ligne (ils maîtrisent les outils *Web*). Signalons que la majorité d'entre eux est motivée pour passer des évaluations en mode hybride.

Pour leur part, les enseignants de français refusent d'assurer des tutorats car les institutions tunisiennes d'études d'ingénieurs ne sont pas habilitées à faire usage de l'équipement qui leur permet d'assurer des évaluations et des enseignements en mode en ligne. De leur côté, les directeurs et les enseignants des institutions scientifiques et techniques sont pour la formation en ligne et l'évaluation hybride du module de français. Actuellement, les évaluations prennent la forme de deux épreuves collectives (un test et un devoir) et les enseignants sont conviés de soumettre trois notes (la troisième note étant celle de la production orale). Il est important donc, de penser à introduire un modèle d'évaluation qui permet à l'évaluateur d'attribuer quatre notes évaluant les quatre compétences langagières et de faire le suivi des apprenants du début à la fin du programme d'apprentissage.

Les documents authentiques présentés (Visio-sonores pour la compréhension orale, textes extraits des revues pour la compréhension écrite et images pour les activités de médiation et d'expression) sont inspirés des contenus des programmes officiels des modules scientifiques et techniques de chaque trimestre. Ainsi, l'e-portfolio conçu se présente comme un outil de suivi et de régulation d'apprentissage conçu à la carte selon le

contenu pédagogique du cours de FOU et les vœux des étudiants et des enseignants du module de *français*.

La définition du contenu pédagogique des évaluations était le but de cette recherche. Nous avons répondu à plusieurs questions problématiques telles que :

- Quelle évaluation formative possible dans notre contexte ?
- Que doit comprendre l'évaluation sommative ?
- Quelles tâches à proposer dans chaque évaluation sommative trimestrielle ?
- Quels documents authentiques proposer ?
- Ne faut-il pas penser proposer un système d'évaluation qui permet d'attribuer des notes pour chaque compétence développée ?
- Si le RCFST parle de la possibilité de recourir au modèle de certification linguistique de type DELF et que le cours en ligne est conçu à partir d'un niveau commun de référence (B1 du C.E.C.R.), comment pourrons-nous introduire ce système d'évaluation et trouver une version adaptée aux besoins de l'étudiant ingénieur en Tunisie ?
- Comment harmoniser les évaluations scénarisées avec le contenu du cours et du RCFST et les résultats obtenus de l'étude de terrain ayant eu lieu à l'I.P.E.I.S. et à la F.S.S. ?

Pour ce qui est de la conception de la *carte de compétences* de scénarisation pédagogique du contenu des épreuves d'évaluation, inspirée du modèle de Mangiante et Parpette (2011, p.214), elle a été établie après avoir accompli une analyse des résultats obtenus de l'autoévaluation effectuée avec les étudiants de l'I.P.E.I.S. et la F.S.S. Les réponses des apprenants à cette autoévaluation nous ont servi de référent de justification des objectifs universitaires définis dans le RCFST et dans le cours car ces mêmes objectifs étaient les items de l'autoévaluation.

Alors que la question de l'évaluation-apprentissage en mode en ligne est un terrain prometteur en Tunisie et que les recherches en FOU sont très récentes (Msalmi, (M.), 2013 & Njeh, (M.), 2011), notre thèse se manifeste comme une continuation des recherches précédentes. Désormais, cette recherche est une ouverture sur la conception des évaluations dans les contextes d'apprentissage-évaluation du FOU en ligne tunisien (qui n'est pas encore mis en place), et ce pour plusieurs raisons :

- La première est qu'actuellement, la notion du FOU a un statut encore flou. Aucune circulaire officielle du MESRES n'a formulé une définition ou

présentation exposant ce que c'est le module du FOU. Deux modules de français sont enseignés et s'évalués pour les étudiants non-spécialistes : ce sont le module de *Français* et celui des *Techniques de Communication*.

- La deuxième est que la majorité des apprentissages et des évaluations assurés dans les établissements de l'enseignement supérieur scientifique et technologique sont en mode présentiel (presque 90 % des évaluations et des programmes d'apprentissages scénarisés en Tunisie).
- La troisième est qu'actuellement, les enseignants de français sont les seuls qui conçoivent les programmes et les modalités d'évaluation dans les institutions scientifiques et techniques (le RCFST est un document interne de l'U.V.T. et n'est pas mis en place par le MESRES).
- La quatrième raison que nous pouvons citer est que le dispositif pédagogique du FOU en ligne n'est pas encore expérimenté. De ce fait, nous ne pouvons pas juger ou estimer la réussite d'un tel modèle d'apprentissage et d'évaluation même si l'étude de terrain a montré que plus de la moitié des enseignants et des étudiants sont pour le mode hybride (nous avons 4 enseignants sur cinq interrogés qui sont pour le tutorat et nous avons environ 60 % des étudiants ayant participé à nos enquêtes qui sont motivés pour l'apprentissage hybride).
- Finalement, la cinquième et dernière raison est que les enseignants de français dans les institutions d'ingénierie ne sont pas tous préparés pour pouvoir assurer tel type de cours et d'évaluation ! Nous rappelons que selon les réponses des enseignants du module de français à quelques questions des entretiens réalisés, nous avons retenu que la plupart de ces enseignants n'ont pas suivi de sessions de formation concernant le FOU, ni sur la certification linguistique, ou l'enseignement-évaluation hybride ou en ligne. Donc, la réflexion sur l'urgence de former les formateurs doit précéder l'instauration des systèmes de certification linguistique contextualisés, des programmes en FOU et des enseignements-évaluations en mode en ligne.

3. Sollicitations et perspectives

Dès le début de l'année universitaire 2015-2016, l'Université Virtuelle de Tunis a commencé à introduire une deuxième plateforme avec le MOODLE. Cette plateforme est de type MOOC, connue en anglais par *Massive Open On line Courses* et en français par CLOM ou *Cours en Ligne Ouvert et Massif*.

Il serait souhaitable de permuter la plateforme Moodle 2.4 par la plateforme MOOC. L'évaluation massive sera plus facile selon les fonctionnalités numériques d'un MOOC. Par exemple, nous avons environ 2000 étudiants inscrits en première année dans la région de Sfax (nous avons au niveau régional, 1200 étudiants inscrits à l'I.P.E.I.S. et plus de 800 à la F.S.S.). Donc, l'accès à la plateforme sera massif lors de la période des évaluations sommatives (fin de chaque trimestre). Une plateforme de type MOOC permet l'accès massif des étudiants et des enseignants-tuteurs aux apprentissages et aux évaluations. L'Université Virtuelle de Tunis, dispose tous ses cours pour le moment sur la plateforme de Moodle 2.4. Un cours conçu en ligne n'est jamais *Ouvert* et accessible à tous les étudiants car tout apprenant suivant une formation sur MOODLE doit avoir son propre compte pour y accéder. Il ne pourrait être non plus *Massif* puisque la classe virtuelle ou la cyberclasse est toujours composée d'un effectif limité d'étudiants. D'ailleurs, l'enseignement en ligne en Tunisie n'a été mis en place que dans quelques institutions universitaires, particulièrement les scientifiques et techniques. Alors, il est le temps de penser à l'ouverture massive et gratuite des apprentissages et des évaluations surtout que le nombre des étudiants inscrits dans les filières scientifiques et technologiques dépasse les 12000 au niveau national, (Fakhfakh, p.p.3-6, 2016).

Ce que nous suggérons aux concepteurs du cours est de demander aux techniciens de l'ENT rattachés à l'U.V.T. de transférer le contenu pédagogique de la plateforme MOODLE vers la plateforme MOOC car mettre en place un cours et une évaluation sur une plateforme MOOC facilite l'apprentissage, l'accès, le tutorat et l'évaluation en ligne vu que l'apprentissage est à la fois très massif et ouvert à tous.

Des milliers de candidats peuvent accéder à la plateforme en même temps. Donc, si les données pédagogiques numérisées du cours de FOU étaient transférées de MOODLE à MOOC, les évaluations que nous avons conçues pourraient se passer simultanément dans toutes les institutions universitaires scientifiques et techniques. Tous les étudiants des institutions universitaires tunisiennes scientifiques et techniques seront aptes à suivre la formation en CLOM ou MOOC sans contraintes de réseaux (surcharge d'accès au site), d'accès (tuteurs et apprenants ne seront pas obligés de suivre des sessions de formation d'utilisation de la plateforme), de tutorat (les régulations des apprentissages et les discussions sur forum seront notifiés automatiquement sur les mails personnels des utilisateurs), d'utilisation (une part importante des institutions universitaires scientifiques et technologiques sont en train de concevoir des CLOM pour le tutorat de plusieurs modules

technologiques) ou d'évaluation (les évaluations sur CLOM sont plus accessibles et plus faciles car tous les étudiants de la Tunisie peuvent passer l'évaluation sommative en même temps sans aucun problème technique éventuel.

Au cours de l'année universitaire 2014-2015, nous avons assuré en tant que tutrice de référence deux formations sur une plateforme franco-tunisienne de type MOOC. Il s'agit du premier MOOC tunisien lancé en Mai 2014, et qui a comme finalité l'amélioration du niveau de français des étudiants dans *l'Afrique francophone et ailleurs*. L'Université Virtuelle de Tunis a voulu tester les échos de l'idée et des principes pédagogiques du MOOC chez le public d'étudiants de la Tunisie avant de lancer sa propre plateforme au début de l'année universitaire 2015-2016.

Nous tenons à préciser à la fin de ce travail, que les pédagogues et les chercheurs en évaluation des apprentissages ont besoin de redéfinir le statut et les rapports existant entre les différents acteurs en situation d'évaluation hybride (l'évalué, l'autoévaluateur, l'évaluateur- examinateur - tuteur, le concepteur - scénariste d'évaluation, le correcteur d'évaluation et les administrateurs et les informaticiens ingénieurs de l'U.V.T. assurant l'évaluation). La coprésence de ces acteurs participe à la réussite de la phase d'évaluation. Il serait possible toutefois, que l'évaluateur - examinateur prenne un double ou un triple rôle : le rôle du concepteur et le rôle du correcteur. Le problème qui se pose en Tunisie, et qui se pose encore dans beaucoup de pays, est que l'évaluateur n'a pas une tâche pédagogique propre à lui-même. Autrement-dit, nous devons réfléchir à la possibilité d'instaurer un système de formation d'évaluateurs, voir à professionnaliser le métier de l'évaluateur de langue. La centration des tâches d'évaluation (conception, passation, suivi, correction) et de tutorat chez un seul acteur peut produire une sorte de pyrrhonisme à propos de la qualité de l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ABE, (D.) & al., (1979) : *Didactique et Authentique : Du Document à la Pédagogie, Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

ALLAL, (L.), (1999) : *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation contenue des enseignants,* De Boeck, Bruxelles.

AUBERT-LOTARSKI, (A.), (2009) : *Agir en situation complexe - L'approche systémique - Note de synthèse 4*, Institut d'Administration scolaire, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut et l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles. Lu et consulté le 24/02/2013 sur http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Profils/gapfpe/kits/grh_app/notes_synthese/note_4_approche_systemique.pdf. p.1.

AUDET, (L.), (2001) : *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, p.10, Document préparé pour le *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada* (REFAD; www.refad.ca) http://dev.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf

AZOUZI, (A.), (2008) : *Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue Synergies Europe n° 3*.

BAGNOLI, (P.) & al. (2010) : *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue,* lu et consulté le 05/03/2013 sur http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2bfrnzs01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf, p.2.

BARTHEMEMY, (F.) & al. (2011) : *Le français Langue Etrangère*, L'Harmattan, Paris.

BEACCO, (J-C.), & DAROT, (M.), (1978) : Pour lire les sciences sociales : une analyse du discours, B.E.L.C., Paris.

BEAUTE, (J.), (1998) : *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Chroniques Sociales, Lyon.

BELAN, (S.) & NARCY-COMBES, (M.F.), (2012) : *Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ?, Mélanges CRAPEL* n°32, Nancy.

BEN REJEB, (B.) & al., (2010) : *Cours de Français scientifique et technique*, PREFSUP, mis en ligne sur la plateforme Moodle de l'UVT. Consulté sur l'URL : http://rel.uvt.rnu.tn/course/view.php?id=103

BERTOCCHINI, (P.) & CASTANZO, (E.), (2010) : La *Notion de Progression*, *Le Français dans le Monde*, n°368.

BESSE, (J.M.) & al., (2009) : *La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez des adultes en grande difficulté*, Revue Économie et Statistique*,* N° 424-425.

BIANCHINI, (L.), (2007) : *L'USAGE DU FRANÇAIS AU MAGHREB*, *Constellations francophones*, N°2.

BLANCHET, (P.), (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Publication linguistiques de Louvain, Belgique.

BLOOMFIELD, (A.) & MUBANGA BEYA, (A.), (2006) : *DELF B1 200 activités*, CLE, Paris.

BOUDHIBA, (S.), (2014) : *Enseignement supérieur, francophonie et développement durable en Afrique du Nord : le cas de la* Tunisie, Cité in : *L'Université Africaine et sa contribution au développement local : exemple du Cameroun*, Editions Kartala.

BOUKHANNOUCHE, (L.), (2012) : *Le FOU français sur objectif universitaire,* article lu et consulté le 14/01/12 sur le site le site d'EDUFLE : http://www.edufle.net/Le-FOU-francais-sur-objectif.html

BOUKHARI, (A.), (2006) : *La réforme de l'enseignement du français en Tunisie*, Revue *Le français aujourd'hui N°154* : *former au français dans le Maghreb*, Armand Colin et AFEF, Paris.

BOYON, (J.), (2011) :*Le français pour travailleurs scientifiques et techniques,* Département des langues étrangères, Université technique à Liberec - République tchèque.

CARTON, (F.), (1983) : *Pour une didactique des stratégies conversationnelles,* Revue *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

CARTON, (F.) & al. (1989) : *Le Français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation,* Revue *Mélanges Pédagogiques,* CRAPEL, Nancy.

CARTOUX, (M.), (2006) : *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de* spécialité *?*, Journées d'Etude de l'EA 2025.

CASTELLOTTI, (V.) et PY, (B.), (2002) : *La Notion de Compétence en Langue,* Question n°6, ENS éditions, Paris.

CEMBALO, (S-M.), (1990) : *Du problème à l'action une tentative de rénovation des pratiques pédagogiques dans l'utilisation du français comme langue d'étude universitaire. Le français dans le monde,* Recherches et applications, publics spécifiques et communication spécialisée.

CEMBALO, (M.) & ESCH, (E.), (1972) : *Réflexion sur cours de langue pour débutants*, Revue *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2000) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*.

CHARNOCK, (R.), (1999) : *Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques,* la revue du GERAS, Section 6 : Didactique de la langue spécialisée, N° 23/26.

CIEKANSKI, (M.), (2012) : *L'Analyse Ergonomique du Travail d'Accompagnement du conseiller dans les Systèmes d'apprentissage autodirigé,* Revue *Mélanges CRAPEL,* n°32, Nancy.

CORIACCINI, (F.M.J.), (1990) : *Cursus Universitaire de formation au français spécialisé*, Cité in *Le français dans le monde*, Paris.

CUQ, (J-P.), (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris.

DAROT, (M.), (1975) : *Discours mathématique et discours didactique*, Paris, B.E.L.C.

DE BOUTTEMONT, (C.), (2002) : *Le système éducatif tunisien, Revue Internationale d'éducation de Sèvres*.

DEFAYS, (J.M.) & DELTOUR, (S.), (2003) : *Le français langue étrangère et seconde*, Mardaga, Belgique.

DE KETELE, (J.M.), (2010) : *Ne pas se tromper d'évaluation,* Cité in *Revue française de linguistique appliquée*, volume 15 / 1.

DE ROSNAY, (J.), (1975) : *Le Macroscope : vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Prix de l'Académie des sciences morales et politiques.

DONNADIEU, (G.D.) & al. (2003) : *L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ?,* Synthèse des travaux du Groupe AFSCET : " *Diffusion de la pensée systémique* ". Lu et consulté le 21/02/2013 sur http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf.

DUBOIS, (J.) & al. (1973) : *Le dictionnaire de la linguistique, librairie Larousse*, Paris.

DUDA, (R.), (1974) : *Fonctions discursives et communication écrite,* Mélanges Pédagogiques, n°4, CRAPEL.

DUGEY, (C.), (2014) : *Les ondes sont sur écoute*, Question de Santé, Revue Science Ouest, Laboratoire Lab-STICC UMR CNRS 3192. http://www.espace-sciences.org/archives/jsp/fiche_article_1254401798293.html

ELIMAM, (A.), (2012) : *Le français langue seconde d'enseignement (Repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*), ILV Editions.

FAKHFAKH, (F.), (2016) : *Un cours de Français scientifique et technique conçu sur MOODLE : Vers une suggestion d'ouverture sur MOOC*, cité in colloque TICEMED 10 : Sources ouvertes dans l'éducation et communication des connaissances dans la société, Université d'Aix- Marseille.

FAKHFAKH, (F.), (2015) : *Le projet pilote MOOC FOFLE en Tunisie : mise au point de l'expérience*, In actes en ligne du colloque *E-Formation 2015*, Université de Lille 1. URL : http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/preactes/23.pdf

FAKHFAKH, (F.), (2013) : *L'enseignement /apprentissage du FOU pour les étudiants de la première année Licence en Langue, Littérature et Civilisation françaises en Tunisie, et le nouveau module optionnel d'Autoformation*, In Revue Roumanie d'Etudes Francophones : *Dire, écrire, lire la / les francophonie(s),* N°5, Publication de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), URL : http://www.unibuc.ro/depts/limbi/literatura_franceza/Evenimente/docs/2015/apr/24_16_38_13Lidia_Cotea_Compte_rendu.pdf

FAKHFAKH, (F.), (2011) : *Le développement des compétences de l'écriture en Autoformation : Le cas du Centre de Ressources de la F.L.S.H. de Sfax*, mémoire de mastère, Université de Sfax.

FIGARI, (G.), (1995) : *Evaluer : Quels référentiels ?,* De Boeck, Bruxelles.

FERROUKHI, (K.), (2009) : *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie*, Cité in *Synergies Algérie,* n° 4.

GAULTIER, (M. T.) & MASSELIN, (J.), (1973) : *L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers,* In *Langue Française,* numéro thématique : *Les vocabulaires techniques et scientifiques*, Volume 17, Numéro 1, sous la direction de Guilbert, (G.) et Peytard, (J.) , à consulter en ligne sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_17_1_5624

GERBAULT, (J.), (2008) : *Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation*, *TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage***,** Paru in Cahiers du LRL, N° 2, Sous la direction de FOUCHER, (A.L.), POITIER, (M),. RODRIGUES, (C.) & QUANQUIN, (V.) Presses Universitaires Blaise Pascal.

GERTLER, (J-P.) & al. (2011) : *L'évaluation d'impact en politique*, Banque Mondiale, Washington.

GETTIFFE, (N.) & al. (2012) : *Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissage en mode hybride : de l'individu au groupe, à la communauté d'apprenants*, Mélanges CRAPEL n°32, Nancy.

GOGNY, (M.), (2007) : *Les types d'évaluation ENV*, Nantes, mis en ligne sur : https://nte.gemtech.fr/campus/pluginfile.php/7573/mod_resource/content/0/Formation_IV/TypesEval.pdf

GONZALEZ HERNANDEZ, (A.T.), (2012) : *Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère*, Université de Salamanca, Article lu et consulté le 25/02/2013 sur http://cle.ens-lyon.fr/medias/fichier/anateresaconzalez_1346484167587.pdf. p.3.

GREMMO, (M-J.), (1995) : *Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, Mélanges CRAPEL,* N°22.

GREMMO, (M-J.), (1995) : *Former les apprenants à apprendre*, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, n°22.

GREMMO, (M.J.) & RILEY, (P.), (1995) : *Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée*, Revue *Mélanges Pédagogiques*, N°23, Nancy.

HAFEZ, (S.), (2010) : *Français sur objectif universitaire,* Université libanaise, à consulter en ligne sur : eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/576/2/Support_de_cours_FOU_HAFEZ.pdf, le 10-10-2014, p.p.1-2.

HALTE, (J.F.), (2009) : *Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques e, apprentissage du langage*, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, N°29.

HARREY, (P.L.) & LEMIRE, G. (2001) : *La Nouvelle éducation : NTIC, Transdisciplinarité et communautique*, Les Presses de l'Université Laval, L'Harmattan, Canada.

HOLEC, (H.), (1990) : *Qu'est-ce que apprendre à apprendre ?,* Revue *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy.

HOLEC, (H.), (1991) : *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage,* CRAPEL, la revue *Education permanente*, Nancy.

HOLTZER, (G.), (1995) : *Autonomie et Didactique des Langues*, Cité in *Série Linguistique et Sémiologie*, Le Conseil de l'Europe et les Langues étrangères 1970-1990.

HOLTZER, (G.), (2002) : « *S'approp*rier *une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels* ». In Appropriation des langues au Centre de la Recherche. Frankfurt am Main : Peter Lang.

HOLTZER, (G.), (2004) : *Du français fonctionnel au français sur objectif spécifique : histoire des notions et pratiques*, Cité in *le français dans le monde*.

HOSTE, (B.), (2004) : *Didactique et Socioconstructivisme*, article à consulté sur http://www.acgrenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Ph_Jonaert_version_longue.htm

KAMMOUN, (F.) (2007) : *La formation des enseignants à l'Université Virtuelle de Tunis L'expérience de l'Université virtuelle de Tunis en formation des enseignants*, Journées d'étude de Res@tice Réseau de chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, Rabat.

KAMMOUN, (F.), (2010) : *Référentiel de compétences de français scientifique et technique*, PREFSUP, Tunisie.

KAMMOUN, (S.), (2014) : *Besoins linguistiques et spécificités (Le cas du génie civil à l'ISET de Sfax)*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Sfax.

LAROUSSI, (F.), (2002) : *Le bilinguisme arabe-français en Tunisie un choix réussi*, Publications de Université de Rouen, p.p.1-2. Lu et consulté le 02/06/2013 sur http://www.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/Interv_LAROUSSI-Tunisie.pdf

LEBRUN, (M.), (2005) : *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*, Bruylant-Academia, Louverain-la-Neuve.

LECOMPTE, (J.), (1978) : *Evaluer les Apprentissages : les activités d'écriture,* le site officiel de : oasisfle.com URL consulté le 28-01-2014 et accessible sur : http://www.oasisfle.com/documents/evaluer_les_apprentissages.htm

LEHMANN, (D.), (1997) : *English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable*, la revue du *GERAS,* Section 1 : Anglais et français de spécialité, N° 15/18.

LE MEUR, (H.), (2014) : *Entretien avec Max TEGMARK,* Revue *La Recherche*, 22/07/2014 par, N°489 de la revue *La Recherche*, http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/est-ce-reel/max-tegmark-essence-du-monde-est-mathematique-01-07-2014-177427

LENOIR, (Y.), (2010) : *La notion de Référentialité dans la formation à l'enseignement*, Apports et limites*, La revue Recherche et Formation*, N°64: Les Référentiels en formation, ENS Editions, Lyon.

Le NY, (J.F.), (1989) : *Science cognitive et compréhension du langage*, PUF.

LERAT, (P.), (1995) : *Les langues spécialisées*, Paris, 1995, PUF.

LERAT, (P.), (2000) : *Fondement de l'étude des langues de spécialité*, Cité in actes de colloque de *Les langues de spécialités : état de la question et enjeux*, Publications de l'Institut des Langues de Gabès.

LUANGLAD, (S.), (2011) : *La dimension interculturelle dans le didactique du français – Le pôle Santé au Laos*, la revue *Synergies* **:** *Pays Riverains du Mékong* n°3.

MANGENOT, (F.), (2005) : *Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur.* Cité In *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions.

MANGIANTE, (J.M.) & PARPETTE, (C.), (2004) : Le français sur objectif spécifique, Hachette.

MANGIANTE, (J.M.) & PARPETTE, (C.), (2011) : *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble.

MERCELOT, (G.), (2006) : *Négociations commerciales et objectifs spécifiques : De la description à l'enseignement des interactions orales professionnelles*, Publication de Die Deutsche bibliothek, Berne.

MILED, (M.) & al. (2004) : *L'enseignement du et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : Etat des lieux et perspectives,* CIEP.

MILED, (M.) & al., (2008) : *Référentiel de compétences en langue pour les L1, L2 et L3*, PREFSUP, Tunis.

MINET, (F.) & al. (1994) : *La compétence, Mythe, construction ou réalité ?*, l'Harmattan, Paris.

MING, (Y.), (1990) : *La préformation linguistique des boursiers scientifiques chinois*, Cité in *Le français dans le monde*, Paris.

MSALMI, (M.), (2013) : *L'enseignement du FOS dans le contexte universitaire tunisien après la réforme LMD. Enjeux institutionnels et démarches didactiques ; le cas du français appliqué au domaine des affaires à la FSEGS*, Thèse de Doctorat soutenue à l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Université virtuelle de Tunis.

NAFFATI, (H.), (2004) : *Le français en Tunisie : étude sociolinguistique et lexicale*, Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Provence, Nice.

NJEH, (M.), (2011) : *L'enseignement - apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en français sur objectifs spécifique. L'exemple de l'enseignement supérieur tunisien*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Université virtuelle de Tunis.

OLIVRY, (F.), (2004) : *Manuel de Hot Potaetos version 6*, le site officiel de FRAMASOFT, URL consulté le 04/01/2014 et mis en ligne sur : http://www.framasoft.net/article1590.html.

ORIOL, (J.C.), (2007) : *Formation à la statistique par la pratique d'enquêtes par questionnaires et la simulation : étude didactique d'une expérience d'enseignement dans un département d'IUT*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation soutenue à l'Université Lumière Lyon 2.

PARPETTE, (C.), (1990) : *Formation linguistique et formation scientifique intégrés*, Cité in *Le français dans le monde*, Paris.

PENZIAS, (A.) & ENCRENAZ, (P.), (2000) : *Les molécules de l'espace*, Site de la Revue *La Recherche*, N°99.

PERRENOUD, (P.), (2001) : *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?,* In Formation professionnelles suisse, n°4.

POITHIER, (M.), (2003) : *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues,* Paris, Ophrys.

QOTB, (H.), (2009) *: Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance*, Article lu et consulté le 14/01/2013 sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/qotb.pdf

QOTB, (H.A.A.), (2008) : *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, EPU, Editions Publibook, Paris.

RAYNAL, (F.) & RIEUNIER, (A.), (1997) : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris.

REINBOLD, (M-F.) & BREILLOT, (J.M.), (1993) : *Gérer la Compétence dans l'Entreprise*, L'Harmattan, Paris, 1993.

REZIG, (B.), (2004) : *L'enseignement supérieur en Tunisie*, Activité 1,2 Projet Tempus 30092-2002, Description du système d'enseignement supérieur, p2.

ROBERT, (J-P.), (2008) : *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Editions Ophrys, Paris.

ROBERT, (J-P.) & ROSEN, (E.), (2010) : *Dictionnaire Pratique du CECR*, Editions OPHRYS, Paris.

ROSEN, (E.), (2007) :*Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE International, Paris.

SADIQ, (B.), (2011) : *Le dispositif french online : Apprentissage collaboratif et accompagnement à distance,* Nancy, Mélanges CRAPEL, n°32.

SAHNOUN, (M.), (2006) : *Didactique de l'oral : articulation et harmonisation*, Cité in *Le français aujourd'hui : former le français dans le Maghreb*, n°154, Armand Colin.

SAHNOUN, (M.) & BENAÏSSA, (Z.), (2010) : *Repère 1 langue française : Activités de langue pour communiquer en français à l'université*, Centre de Publication Universitaire, Tunisie.

SAID, (M.), (2008) : *Langue-culture, interculturalité ou expression de sa propre lecture dans la langue de l'autre: faut-il privilégier un vecteur ? Cas de l'enseignement du français dans le contexte tunisien*, mis en ligne sur le site de academia.eudo.com

SCALLON, (G.), (1988) : *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : La réflexion*, Québec, P.U.L.

SCALLON, (G.), (2004) : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, de Boeck, Québec.

THERER, (J.), (1999) : *Evaluer pour évoluer : éléments de docimologie*, L.E.M., à consulter en ligne sur : http://menfp.gouv.ht/DES-Ressources/DES_Evaluation%20doc.pdf

TORRES, (C.), (2010) : *Une Compétence Première et Primordiale, « Entraîner, évaluer la compréhension orale »*, Académie de Versailles, www.allemand.ac-versailles.fr

TOULISSANT, (R.M.J.) & XYPAS, (C.), (2004) : *La Notion de compétence en éducation et en formation 'fonctions et enjeux',* L'Harmattan, Québec.

TROUDI, (M-F.), (2012) : *Le français en Tunisie d'hier à aujourd'hui : état des lieux*, *Revue Géostratégique*, N°36.

VETLCHEFF, (C.), (2006) : *Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ?*, Cité in *Le français aujourd'hui : former le français dans le Maghreb*, Armand Colin, 2006, n°154.

VELTCHEFF, (C.), (2008) : *Préparation à l'examen du DELF B1*, Hachette, Paris, pp.3-24-53.

VELTCHEFF, (C.), & HILTON, (S.), (2003) : *Quels évaluateurs êtes-vous* ? *L'évaluation en FLE,* Hachette, Paris.

VERGNAUD, (C.), (2009) : *Dédramatiser la production orale*, IUFM de l'Académie de Montpellier, Document lu et consulté le 02/03/2013 sur http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09B0015.pdf

VIAL, (M.), (2009) : *Se former pour évaluer*, de Boeck, Bruxelles.

YANRU, (Y.), (2008) : *Le Français sur Objectifs spécifiques en question*, Université des études internationales de Sichuan, *Synergies Chine* n° 3 – p.52, article consulté en ligne le 28/12/12 URL : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf

YOUNES, (N.), (2007) : *À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ?* , *Revue française de pédagogie* [En ligne], 161 | mis en ligne le 01 décembre 2011, URL : http://rfp.revues.org/800

SITOGRAPHIE

ACADEMIE DE PARIS : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_510734/lexique

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE : http://www.auf.org/

AMBASSADE DE FRANCE EN TUNISIE : http://www.ambassadefrance-tn.org/Soutien-au-niveau-de-francais-dans

ASSOCIATION CANADIENNE DES CONCEPTEURS ET DES CONCEPTRICES PEDAGOGIQUES : http://accp-caid.org/Activites/Act_ateliers.php

BLOG YOUSCRIBE : http://www.youscribe.com/catalogue/tous/education/ressources-pedagogique/l-evaluation-predictive-ou-diagnostique-1864662, p.p.18-27-28-46

BONJOUR FRANCE : http://www.bonjourdefrance.com/

BUREAU DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES ET DES NOUVELLES TECHNOLOGIES : http://www.bntus.rnu.tn/bntusfr/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=62

CANAL ACADEMIE : http://www.canalacademie.com/apprendre/

CANAL REVUE : http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm

CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUE : http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/recherches.htm

CENTRE INTERNATIONNAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES : http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langue-francaise/renovation-lenseignement-francais-les-filieres-scientifiques-technologiques-tunisie-prefsup

ECOLE NATIONALE D'INGENIEURS DE GABES : http://www.enig.rnu.tn/fr/index.php

ECOLE NATIONALE D'INGENIEUR DE MONASTIR : http://www.enim.rnu.tn/

ECOLE NATIONALE D'INGENIEURS DE SFAX : http://www.enis.rnu.tn/site/enis_fr

ECOLE NATIONALE D'INGENIEURS DE SOUSSE : http://www.eniso.rnu.tn/fr/index.php

ECOLE NATIONALE D'INGENIEURS DE TUNIS : http://www.enit.rnu.tn/fr/home/indexfr.php

ECOLE SUPERIEURE D'INGENIEURS ET DE L'EQUIPEMENT RURAL DE MEDJEZ EL BAB : http://www.esier.agrinet.tn/index.html

ÉDUCATION MANITOBA : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_1-4/docs/prog4e-pe.pdf

ÉDITIONS DIDIER : http://didierfle.com/files/media_file_14478.pdf

EDUFLE : http://www.edufle.net/Le-FOU-francais-sur-objectif.html

EQUIPE DE LA REVUE SCIENCES ET PLUS, (2013) : *Le transport durable*, Site de la revue *Sciences et plus* mis en ligne le 31-01- 2013. Consulté le 08 - 02 - 2014 sur : http://www.sciencesplus.ca/fr/ressource/486 /

FACULTE DES SCIENCES DE BIZERTE : http://www.fsb.rnu.tn/

FACULTE DES SCIENCES DE GABES : http://www.fsg.rnu.tn/fr/news.php

FACULTE DES SCIENCES DE GAFSA : http://www.fsgf.rnu.tn/

FACULTE DES SCIENCES DE MONASTIR : http://www.fsm.rnu.tn/fsm/fr/?page_id=659

FACULTE DES SCIENCES DE TUNIS : http://www.fst.rnu.tn/fr/

FACULTE DES SCIENCES DE SFAX : http://www.fss.rnu.tn/

FONDATION *LA MAIN A LA PATE* : http://www.fondation-lamap.org/fr/page/12070/l-lectromagn-tisme.

FRAMASOFT : http://www.framasoft.net/article1590.html.

GOOGLE-IMAGES : //www.google.fr/imghp.

GROUPE DE RECHERCHE SES DE L'ACADEMIE DE GRONOBLE (2004-2007) : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Ph_Jonaert_version_longue.htm

IFIC : http://www.auf.org/bureau-maghreb/actualites-regionales/ific-des-cours-nouvelle-generation-moocs-certifian/

INSTITUT PREPARATOIRE AUX ETUDES D'INGENIEURS DE BIZERTE : http://www.ipeib.rnu.tn/ipeib.htm

INSTITUT PREPARATOIRE AUX ETUDES D'INGENIEURS DE MONASTIR : http://www.ipeim.rnu.tn/

INSTITUT PREPARATOIRE AUX ETUDES D'INGENIEURS DE NABEUL : http://www.ipein.rnu.tn/

INSTITUT SUPERIEUR DES ETUDES PREPARATOIRES EN BIOLOGIE - GEOLOGIE DE LA SOKRA : http://www.isepbgsoukra.agrinet.tn/index1.php

INSTITUT PREPARATOIRE AUX ETUDES D'INGENIEURS DE SFAX : http://www.made-in-tunisia.net/vitrine/contact.php?tc1=lKqTnqqT

LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN ALGERIE, Dossier Évaluation, URL consulté le Dimanche, 26-Janvier-2014, http://fle.ucoz.com/index/dossier_evaluation/0-102

METHODOLOGIES POUR LE DEVELOPPEMENT DE COURS E-LEARNING : UN GUIDE POUR CONCEVOIR ET ELABORER DES COURS D'APPRENTISSAGE NUMERIQUE, Publications du FAO avec le soutien de l'Union Européenne, Rome, 2012, URL consulté le 28/12/2013 sur : http://www.fao.org/docrep/015/i2516f/i2516f.pdf.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEINGNMENET SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2011) : *Référentiel de C2i,* (2011) : Document à accéder sur : https://c2i.education.fr/spip.php?article87

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIIFQUE *:* http://www.universites.tn/inscription/communik/page_etab.htm.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE : www.unesco.org

PLATEFORME MOODLE WEB 2.4 : http://www.uvt.rnu.tn/m/guide_moodle/platformeead/Introduction.html

PGS-IDEA / ECOLE NORMALE SUPERIEURE (KOUBA -ALGER) : http://www.djamiatic.net/EAD2011/Evaluation.html. Consulté le 23/11/2013.

PORTAIL DU PROFESSEUR DU FLE : http://portail-du-fle.info/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=139

REVUE *LA RECHERCHE*: http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/est-ce-reel/max-tegmark-essence-du-monde-est-mathematique-01-07-2014-177427

REVUE *SCIENCES PLUS* : http://www.sciencesplus.ca/fr/ressource/486 /

RFI : http://www.rfi.fr/

TV5 MONDE : http://apprendre.tv5monde.com/fr/niveaux/a1-debutant

UNIVERSITE D'ALEP, (2005) : *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien* : http://www.lb.refer.org/fle/divers/glossaire.htm

UNIVERSITE DE RENNES : http://partages.univ rennes1.fr/files/partages/Services/SOIE/web/TRIPTIK/FicheOutil2_IO_version%20%202.pdf

UNIVERSITE DE STRASBOURG : http://master2cml.u-strasbg.fr/realisations/0304/projet01/html/ccom-context.htm

UNIVERSITE VIRTUELLE DE TUNIS : http://www.uvt.rnu.tn/uvt/index.php/fr/uvt

YOUTUBE : https://www.youtube.co

INDEX DES AUTEURS PRINCIPAUX

ABE, (D.) : 95

ALLAL, (L.) : 229 - 230 -231

AUDET, (L.) : 205

AZOUZI, (A.) : 19

BAGNOLI, (P.) : 65 - 72 - 73

BEAUTE, (J.) : 68 - 93

BELAN, (S.) : 162

BEACCO, (M.) : 23

BENAÏSSA, (Z.) : 162

BEN REJEB, (B.) : 5 - 41 - 115 - 128 - 129 - 130 - 135 - 139 - 141 - 144 - 150 - 151 - 152 - 157 - 162 - 236 - 238 - 294

BERTOCCHINI, (P.) : 67

BESSE, (J.M.) : 137

BIANCHINI, (L.) : 18

BOUDHIBA, (S.), (2014) : 20

BOUKHANNOUCHE, (L.) : 5 - 30 - 33

BOUKHARI, (A.) : 18

BOYON, (J.) : 23

BREILLOT, (J-M.) : 75 - 79

CARTON, (F.) : 43 - 191

CARTOUX, (M.) : 74

CASTANZO, (E.) : 67

CASTELLOTTI, (V.) : 76

CEMBALO, (S-M.) : 45 - 46 - 83

CHARNOCK, (R.) : 24

CIEKANSKI, (M.) : 149

CORIACCINI, (F.M.J.) : 265

CUQ, (J-P.) : 16 - 24 - 27 - 81 - 136 - 186 - 210 - 211 - 212 - 224 - 239 - 243 - 246

DAROT, (J-C.) : 23

DE BOUTTEMONT, (C.) : 16

DE RONSAY, (J.) : 71

DUBOIS, (J.) : 75

DUDA, (R.) : 137

ELIMAM, (A.) : 2 - 3

ESCH, (E.) : 83

FAKHFAKH, (F.) : 39 - 373

FIGARI, (G.) : 63 - 193 - 194 - 211

FERROUKHI, (K.) : 83

GAULTIER, (M. T.) : 265

GERBAULT, (J.) : 1

GERTLER, (J. P.) : 22 - 194

GETTIFFE, (N.) : 146 - 162

GOGNY, (M.) : 211

GONZALEZ HERNANDEZ, (A.T.) : 82

GREMMO, (M.J.) : 69

HAFEZ, (S.) : 28 - 29 - 86

HALTE, (J.F.) : 80

HARREY, (P.L.) : 88

HILTON, (S.) : 197

HOLEC, (H.) : 35 - 68 - 70 - 79

HOLTZER, (G.) : 22 - 23 - 65 - 70 - 111

HOSTE, (B.) : 77 - 78

KAMMOUN, (F.) : 4 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 57 - 116 - 143 - 162 - 163 - 164 - 181 - 207 - 208

KAMMOUN, (S.) : 43 - 46

LAROUSSI, (F.) : 19

LEBRUN, (M.) : 126

LECOMPTE, (J.) : 6

LEHMANN, (D.) : 67 - 89 - 92

LE MEUR, (H.) : 341

LEMIRE, (G.) : 88

LENOIR, (Y.) : 64

Le NY, (J.F.) : 73 - 76

MANGIANTE, (J-M.) : 6 - 10 - 25 - 28 - 89 - 265 - 267 - 282

MASSELIN, (J.) : 265

MERCELOT, (G.) : 25

MILED, (M.) : 4 - 33 - 41 - 42 - 59 - 163 - 164 - 219

MING, (Y.) : 265

MSALMI, (M.) : 4 - 35 - 43 - 371

NARCY- COMBES, (M-F.) : 162

NJEH, (M.) : 4 - 371

OLIVRY, (F.) : 112

PARPETTE, (C.) : 6 - 10 - 25 - 28 - 89 - 265 - 282

PERRENOUD, (P.) : 267

POITHIER, (M.) : 111

PY, (B.) : 76

QOTB, (H.) : 22 - 25 - 45 - 88 - 94 - 95 - 97

RAYNAL, (F.) : 71 - 73 - 74 - 79 - 93 - 193

REINBOLD, (M.F.) : 75 - 79

REZIG, (B.) : 20 - 21

RIEUNIER, (A.) : 71 - 73 - 74 - 79 - 93 - 193

RILEY, (P.) : 69

ROBERT, (J.P.) : 52 - 68 - 125 - 131 - 170 - 171 - 191

ROSEN, (E.) : 52 - 63 - 64 - 125 - 131 - 170 - 171 - 191

SADIQ, (B.) : 3 - 111 - 112

SAHNOUN, (M.) : 34 - 306

SAID, (M.) : 34

SCALLON, (G.) : 186 - 188 - 189 - 190 - 194 - 223 - 224 - 239

THERER, (J.) : 204 - 211

TORRES, (C.) : 131

TOULISSANT, (R. M-J.) : 75 - 76

TROUDI, (M.F.) : 16

VELTCHEFF, (C.) : 17 - 197 - 199

VERGNAUD, (C.) : 82

VIAL, (M.) : 168

XYPAS, (C.) : 75 - 76

INDEX DES MOTS CLES

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (C.E.C.R.) : 5 - 7 - 13 - 14 - 41 - 42 - 49 - 50 - 51 - 52 - 56 - 58 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 67 - 68 - 70 - 71 - 72 - 75 - 79 - 81 - 83 - 84 - 85 - 93 118 - 131 - 163 - 169 - 170 - 171 - 172 - 203 - 207 - 219 - 223 - 225 - 245 - 251 - 268 - 368 - 369 - 371

EVALUATION : 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 11 - 13 - 14 - 37 - 38 - 41 - 49 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 - 60 - 64 - 66 - 67 - 72 - 74 - 75 - 81 - 91 - 92 - 108 - 109 - 110 - 111- 116 - 117 - 118 - 119 - 124 - 133 -134 - 135 - 140 - 145 - 149 - 151 - 152 - 153 - 154 - 155 - 157 - 160 - 163 - 164 - 168 - 170 - 172 - 174 - 175 - 176 - 177 - 178 - 179 - 180 - 181 - 182 - 183 - 184 - 185 - 186 - 188 - 191 - 192 - 193 - 194 - 198 - 199 - 200 - 201 - 202 - 204 - 205 - 206 - 207 - 208 - 209 - 210 - 211 - 213 - 214 - 215 - 216 - 217 - 219 - 220 - 222 - 223 - 224 - 225 - 226 - 227 - 228 - 229 - 231 - 236 - 240 - 241 - 242 - 243 - 244 - 245 - 246 - 248 - 250 - 251 - 252 - 256 - 258 - 260 - 261 - 262 - 263 - 264 - 265 - 267 - 268 - 269 - 270 - 271 - 272 - 273 - 274 - 275 - 277 - 278 - 279 - 280 - 281 - 282 - 283 - 284 - 286 - 288 - 289 - 294 - 298 - 299 - 303 - 306 - 313 - 314 - 315 - 316 - 317 - 318 - 322 - 325 - 327 - 328 - 329 - 330 - 349 - 369

FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES (FOU) : 5 - 7 - 8 - 10 - 11 - 14 - 17 - 25 - 27 - 28 - 32 - 34 - 36 - 37 - 40 - 41 - 47 - 49 - 50 - 51 - 53 - 54 -56 - 57 - 58 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 66 - 73 - 74 - 79 - 80 - 81 - 85 - 87 - 88 - 89 - 92 - 93 - 94 - 95 - 96 - 97 - 98 - 99 - 100 - 101 - 102 - 103 - 104 - 110 - 118 - 119 - 121 - 122 - 123 -

124 - 129 - 130 - 132 - 133 - 134 - 135 - 136 -145 - 149 - 153 - 156 - 158 - 159 - 160 - 162 - 163 - 164 - 168 -170 - 172 -173 -174 - 175 - 176 - 177 - 184 - 185 -186 - 188 - 189 -190 - 194 - 198 - 199 - 202 - 204 - 206 - 207 - 209 - 213 - 214 - 215 - 216 - 217 - 220 - 223 - 224 - 228 - 231 - 235 - 243 - 245 - 246 - 248 - 249 - 250 - 251 - 252 - 257 - 260 - 262 - 263 - 264 - 267 - 281 - 286 - 287 - 288 - 289 - 291 - 300 - 303 - 307 - 309 - 311 - 313 - 314 - 318 - 319 - 321 - 323 - 328 - 329

PORTFOLIO : 57, 185, 193, 244, 245, 316, 317, 322, 323, 325

REFERENTIEL DE COMPETENCES DE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE (R.C.F.S.T.) : 6 - 7 - 10 - 11 - 14 -54 - 57 - 61 - 63 - 64 - 71 - 110 - 118 - 111 - 119 - 174 - 175 - 177 - 180 - 188 - 189 - 214 - 216 - 220 - 222 - 223 - 224 - 225 - 226 - 229 - 232 - 245 - 267 - 279 - 282 - 283 - 284 - 291 - 314 - 317 - 318 - 328 - 330 - 349 - 369

TACHE : 2 - 3 - 7 - 58 -60 - 74 - 76 - 77 - 78 - 79 - 80 - 81 - 85 - 86 - 87 - 88 - 130 - 132 -133 - 139 - 145 - 149 - 152 - 154 - 156 - 160 - 163 -173 - 180 - 184 - 185 - 198 - 199 - 201 - 202 - 203 - 205 - 206 - 207 - 216 - 217 - 220 - 241 - 243 - 249 - 256 - 258 - 260 - 262 - 263 - 264 - 269 - 318

ANNEXES DE LA THESE

1. DOCUMENTS PEDAGOGIQUES CONÇUS III
1.1. CD-Rom des évaluations conçues III
1.2. (E-) Portfolio IV
2. DEMANDES D'ACCES ET DOCUMENTS OFFICIELS LXIX
2.1. Demande d'accès au cours de FOU sur la plateforme de l'UVT LXIX
2.2. Demande de faire une étude de terrain à l'I.P.E.I.S. LXX
2.3. Attestation de réalisation d'une étude de terrain à l'I.P.E.I.S. LXXII
2.4. Projet PREFSUP : Principes et lancement LXXIII
ANNEXE 3. HABILITATION EN CORRECTION - EVALUATION DELF - DALF DELIVREE DU C.I.E.P. LXXX
ANNEXE 4. CONTENUS DES ENQUETES LXXXI
4.1. Etude de terrain 1 (public : 5 enseignants de français à l'I.P.E.I.S. et 4 de la F.S.S.) LXXXI
4.2. Etude de terrain 2 (Public : 167 Etudiants de première année inscrits à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.) XCV
4.3. Etude de terrain 3 (Public : 5 Enseignants des modules scientifiques et techniques de première année des études préparatoires) CVII
4.4. Etude de terrain 4 : Epreuve de TCF et transcription des documents de compréhension orale CX
4.5. Etude de terrain 5 : Epreuve du DELF B1 réalisée à l'I.P.E.I.S. avec documents de correction et transcription des documents sonores CXXII
ANNEXE 5. PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE ET EXEMPLES DES EVALUATIONS TRIMESTRIELLES DU MODULE DE FRANÇAIS CXXXIII
5.1. Programme officiel du module de français selon le MESRES CXXXIII
5.2. Programme du module de français (Trimestre 1 à l'I.P.E.I.S.) CXXXVI
5.3. Programme du module de français (Trimestre 2 à l'I.P.E.I.S.) CXXXVII
5.4. Programme du module de français (Trimestre 3 à l'I.P.E.I.S.) CXXXVIII
5.5. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 1 - I.P.E.I.S.) CXXXIX
5.6. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 2 à l'I.P.E.I.S.) CXLIV
5.7. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 3 à l'I.P.E.I.S.) CXLIX
ANNEXE 6 : RESSOURCES PEDAGOGIQUES CLIV

6.1. Echelle de compétences du C.E.C.R. (Grille pour autoévaluation) CLIV

6.2. Maquettes du CIEP (certification DELF / TCF) CLV

7. COURS DE FOU SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE.....CLVIII

7.1. Préambule du RCFST (Référentiel de Compétences du Français Scientifique et Technique).....CLVIII

7.2. Cours de FOU en ligne : Recommandations aux tuteurs CLXI

1. DOCUMENTS PEDAGOGIQUES CONÇUS

1.1. CD-Rom des évaluations conçues

1.2. (E-) Portfolio

Cours de

français sur objectifs universitaires scientifique et technique

(PREFSUP)

Niveau : 1e année des études préparatoires aux cycles d'ingénieur

Mon

E-Portfolio

d'autoapprentissage du module de

français sur objectifs universitaires scientifique et technique

Document d'évaluation formative

Je m'appelle .....

Je suis inscrit en.....

Mon numéro de carte d'étudiant en.....

Mon Institution universitaire présentielle est.....

Mon tuteur est M./ Mme .....

Année universitaire : 20.../20...

Mon e-portfolio d'apprentissage du français est mon outil pédagogique de suivi et d'autoévaluation au cours de mes trois trimestres d'apprentissage. Ce document me permet :

- de définir ma biographie langagière et mon profil en langue française ;
- de remplir mes grilles d'autoévaluation trimestrielles des quatre compétences langagières et mes fiches de suivi d'apprentissage dans lesquelles je pourrai transcrire mes objectifs universitaires à améliorer, mes tâches langagières à effectuer, mes ressources exploitées, mes difficultés rencontrées et mes solutions proposées pour réussir mes tâches.

Mon tuteur peut me conseiller et me guider en mentionnant son avis au cours ou à la fin de chaque séance d'apprentissage.

Ma note et mon niveau en français à l'examen final de baccalauréat :

.....

Mes lectures régulières en langue française (revues, journaux et livres) :

.....
.....
.....
.....

Mes chaînes et / ou radios françaises préférées :

.....
.....
.....
.....

Mes films, séries ou documentaires préférés en langue française :

.....
.....
.....
.....

Mes activités sociales, culturelles, politiques, associatives ou autres me permettant d'utiliser la langue française, de visiter la France ou de contacter des natifs français :

.....
.....
.....
.....
.....

Mon premier trimestre en FOU scientifique et technique

Mon e-portfolio 1 comprend

MON DOSSIER D'AUTOAPPRENTISSAGE N°1

mes grilles d'autoévaluation et mes fiches de suivi des leçons

du trimestre 1

Mon autoévaluation de la compréhension orale du trimestre 1

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre et savoir le type du document écouté			
Dégager la situation communicative			
Identifier les personnages			
Trier l'information générale et principale			
Caractériser le type des acteurs d'une conversation			
Décrire la manière des personnages quant ils se discutent			
Comprendre les intentions des interlocuteurs			
Dégager le thème de discussion			
Comprendre les interventions des autres étudiants en classe			
Comprendre le prof des sciences et techniques en classe			
Comprendre la radio			
Comprendre des émissions de télévision non enregistrées			
Comprendre des vidéos			
Comprendre des films			
Comprendre et participer à une conversation			
Comprendre et reconnaitre les différents accents francophones			
Comprendre différents registres (familier, formel, commercial, scientifique, universitaire, etc.)			

Mon autoévaluation de la compréhension écrite

du trimestre 1

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre la nature d'une texte			
Comprendre une situation communicative			
Identifier les personnes en situation			
Saisir les informations principales			
Dégager le sujet étudié dans le texte			
Comprendre les lettres			
Lire des messages électroniques			
Comprendre un article de presse			
Comprendre un mode d'emploi			

Mon autoévaluation de la production orale

du trimestre 1

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Montrer mes connaissances dans mon domaine			
Mettre en évidence mes capacités d'organisation			
Maîtriser bien la langue			
Persuader autrui du bien fondé de l'opinion défendue			
Avoir la capacité de réflexion et de sensibilité			

Mon autoévaluation de la production écrite

du trimestre 1

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Identifier la nature du texte à produire			
Trouver les bonnes formulations			
Hiérarchiser et organiser les idées d'un texte			
Rédiger un dépliant informatif			
Rédiger un texte informatif			
Décrire une technologie			
Rédiger un compte rendu d'un exposé scientifique			
Résumer un document			
Se présenter			
Demander aide et conseil			
Faire des suggestions			
Exprimer un désaccord			
Exprimer l'hésitation			
Présenter des perspectives			
Faire une réclamation			
Donner des instructions			
Se présenter généralement			

FICHE DE SUIVI 1 (LEÇON 1):

INFORMER, S'INFORMER (1) ET (2)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** ……..… …….. ……..... …….. ……..……. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..……. …….. …….. ……..……. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** ……. …….. …….. ……..……. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** ……. …….. …….. ……..……. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Comprendre différents types de textes informatifs à l'oral ; ✚ Comprendre différents types de textes informatifs à l'écrit ; ✚ Produire un texte pour informer où s'informer (une lettre, un courrier électronique, une annonce…) ; ✚ Mener une conversation ; présenter une information lors d'un exposé oral.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 2 (LEÇON 2) :

PRÉSENTER, SE PRÉSENTER (1)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …… …… …… …… .	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Déterminer les relations entre les locuteurs et de reconnaître les intentions de communication dans différentes situations de communications et d'en faire et de mettre en relation les locuteurs et les informations les concernant ; ✚ Déterminer les critères d'une présentation réussie ; ✚ Se rendre compte de l'organisation d'une présentation.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 3 (LEÇON 3) :

PRÉSENTER, SE PRÉSENTER (2)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Remplir une fiche signalétique ; ✚ rédiger un texte de présentation à partir d'une fiche de renseignements ; ✚ Présenter une personne en donnant des informations principales et en s'adaptant aux différentes situations de communication ; ✚ Adoptez un type de présentation dynamique et personnelle ; ✚ Se présenter en situation professionnelle ou dans la vie courante ; ✚ Se présenter ; présenter une personne ; décrire un lieu ; parler de ses passions et de ses - loisirs.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 4 (LEÇON 4) :

PRÉSENTER ET EXPLIQUER UN PHÉNOMÈNE NATUREL (1)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. ……..…….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Comprendre la visée et le fonctionnement d'un document explicatif ; ✚ Savoir reconnaître un texte explicatif ✚ Savoir comprendre l'intérêt d'une image explicative ; ✚ Lire une page documentaire, un schéma explicatif (rôle des légendes, mise en page) ; ✚ Retrouver la question à laquelle répond un texte explicatif.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 5 (LEÇON 5) :

PRÉSENTER ET EXPLIQUER UN PHÉNOMÈNE NATUREL (2)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** ……. …….. ……..….. ……. ……..……. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… ……. ……. ……. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** ……. …….. ……. ……. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** ……. …….. ……. ……. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** ……. ……. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Partir d'un problème ou d'une question et le/la résoudre, en établissant des relations de cause à effet entre des faits et des événements, en apportant des informations et en donnant des exemples; ✚ Rédiger un texte cohérent, construit en paragraphes ; correctement ponctué, en respectant la consigne imposée: explication ; ✚ Faire comprendre au destinataire pourquoi un phénomène se produit ou quelles sont les causes de ce phénomène; ✚ Faire agir le destinataire pour appliquer ce qu'il a appris et lui faire exécuter une tâche ✚ Respecter la présentation : marge – disposition des paragraphes – accents – majuscules – ponctuation– orthographe – nombre de mots.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 6 (LEÇON 6) :

PRÉSENTER UNE TECHNOLOGIE, DÉCRIRE ET EXPLIQUER UN PRINCIPE DE FONCTIONNEMENT

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Présenter un projet; ✚ Décrire un principe de fonctionnement ; ✚ Expliquer une réaction chimique ; ✚ Décrire un schéma. ✚ Enrichir son vocabulaire scientifique. ✚ Découvrir le four solaire d'Odeillo; ✚ Connaître l'énergie solaire et ses applications.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 7 (LEÇON 7) :

RAISONNER SCIENTIFIQUEMENT

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Actes de paroles (Parler du passé (raconter), décrire expliquer, conclure résumer) ; ✚ Discours (Expression de l'antériorité et de la postériorité, expression de la cause et du but, les connecteurs logiques et indicateurs de temps, reformulation) ; ✚ Morphosyntaxe (les temps du passé, le présent de l'indicatif, Lexique de la découverte et de l'invention, hypothèse, observation, vérification, déduire, récapituler).	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

Mon second trimestre
en FOU scientifique et technique

Mon e-portfolio 2 comprend

MON DOSSIER D'AUTOAPPRENTISSAGE N°2

mes grilles d'autoévaluation et mes fiches de suivi des leçons

du trimestre 2

Mon autoévaluation de la compréhension orale du trimestre 2

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre et savoir le type du document écouté			
Dégager la situation communicative			
Identifier les personnages			
Trier l'information générale et principale			
Caractériser le type des acteurs d'une conversation			
Décrire la manière des personnages quant ils se discutent			
Comprendre les intentions des interlocuteurs			
Dégager le thème de discussion			
Comprendre les interventions des autres étudiants en classe			
Comprendre le prof des sciences et techniques en classe			
Comprendre la radio			
Comprendre des émissions de télévision non enregistrées			
Comprendre des vidéos			
Comprendre des films			
Comprendre et participer à une conversation			
Comprendre et reconnaitre les différents accents francophones			
Comprendre différents registres (familier, formel, commercial, scientifique, universitaire, etc.)			

Mon autoévaluation de la compréhension écrite

du trimestre 2

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre la nature d'une texte			
Comprendre une situation communicative			
Identifier les personnes en situation			
Saisir les informations principales			
Dégager le sujet étudié dans le texte			
Comprendre les lettres			
Lire des messages électroniques			
Comprendre un article de presse			
Comprendre un mode d'emploi			

Mon autoévaluation de la production orale

du trimestre 2

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Montrer mes connaissances dans mon domaine			
Mettre en évidence mes capacités d'organisation			
Maîtriser bien la langue			
Persuader autrui du bien fondé de l'opinion défendue			
Avoir la capacité de réflexion et de sensibilité			

Mon autoévaluation de la production écrite

du trimestre 2

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Identifier la nature du texte à produire			
Trouver les bonnes formulations			
Hiérarchiser et organiser les idées d'un texte			
Rédiger un dépliant informatif			
Rédiger un texte informatif			
Décrire une technologie			
Rédiger un compte rendu d'un exposé scientifique			
Résumer un document			
Se présenter			
Demander aide et conseil			
Faire des suggestions			
Exprimer un désaccord			
Exprimer l'hésitation			
Présenter des perspectives			
Faire une réclamation			
Donner des instructions			
Se présenter généralement			

FICHE DE SUIVI 1 (LEÇON 1) :

PRENDRE DES NOTES

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** ……..… …….. ……..….. …….. ……..……. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Améliorer la compréhension du message écrit et oral par l'utilisation de phrases simples et précises, permettant la compréhension des idées émises ; ✚ Savoir sélectionner les points essentiels à noter ; ✚ Prendre des notes sans interprétation, sans distorsion, sans oubli ; ✚ Synthétiser, d'une manière condensée et objective, le contenu des informations en un compte rendu exhaustif ou non.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 2 (LEÇON 2) :

COMPTE RENDU : OUTILS ET TECHNIQUES

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**…….	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. ……..……. ……...	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. ……... ……...	
► **Solutions trouvées :** …….. ……... …….. …….. ……... ……...	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. ……... …….. …….. ……... ……...	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Repérer les caractéristiques d'un compte-rendu ; ✚ Construire le sens du texte à l'étude ; ✚ S'approprier le sens et la structure d'un compte-rendu ; ✚ Ecrire sans erreur un texte d'au moins trois ou quatre lignes.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 3 (LEÇON 3) :

RENDRE COMPTE D'UNE LECTURE

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Dégager les intentions de l'auteur et le thème principal ; ✚ Dégager les informations essentielles d'un texte ; ✚ Rendre compte du texte : o par une formulation personnelle mais objective, o d'une façon cohérente et articulée par l'utilisation des articulateurs adéquats.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 4 (LEÇON 4) :

RENDRE COMPTE D'UNE CONFÉRENCE

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Actes de paroles (émettre des hypothèses, proposer, certifier, reformuler) ; ✚ Discours (l'interrogation) ✚ Morphosyntaxe (le conditionnel, le présent de l'indicatif) ; ✚ Lexique (les hypothèses, les liens logiques) ; ✚ Phonologie (intonation des questions).	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 5 (LEÇON 5) :

RENDRE COMPTE D'UNE EXPÉRIENCE SCIENTIFIQUE

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
	TÂCHE 1 : …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 6 (LEÇON 6) :

RÉSUMER (1)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Reconnaître les outils et les principes d'un résumé ; ✚ Construire le sens du texte à l'étude ; ✚ S'approprier le sens et la structure d'un texte; ✚ Écrire sans erreur un texte d'au moins trois ou quatre lignes ; ✚ Préciser l'objet du résumé : les circonstances de la communication.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 7 (LEÇON 7) :

RÉSUMER (2)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. …….. .	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Questionner des textes pour repérer les caractéristiques de ce type de texte ; ✚ Formuler le contenu en fonction des besoins repérés ; ✚ Sélectionner les éléments à conserver pour la rédaction en fonction du destinataire, de l'usage auquel le texte est destiné et des dimensions assignées ; ✚ Préciser l'objet du résumé : les circonstances de la communication ; ✚ Rédiger de manière ordonnée, en un nombre de mots fixés à l'avance, les informations les plus importantes d'un texte donné ; ✚ Reproduire la pensée de l'auteur originel en étant le plus neutre, le plus exact et le plus bref possible.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 8 (LEÇON 8) :

RÉSUMER (3)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Ecouter, gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication, comprendre une gamme étendue d'enregistrements questionner des documents sonores et audio visuels pour repérer les caractéristiques ; ✚ Questionner des documents sonore et audio visuels pour en repérer les types ; ✚ Formuler le contenu en fonction des besoins repérés ; ✚ Sélectionner les éléments à conserver pour la rédaction en fonction du destinataire, de l'usage auquel le texte est destiné et des dimensions assignées ; ✚ Préciser l'objet du résumé : les circonstances de la communication ; ✚ Rédiger de manière ordonnée, en un nombre de mots fixés à l'avance, les informations les plus importantes d'un texte donné ; ✚ Reproduire la pensée de l'auteur originel en étant le plus neutre, le plus exact et le plus bref possible.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 9 (LEÇON 9) :

ARGUMENTER : DÉFENDRE UN POINT DE VUE

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Comprendre la visée et le fonctionnement d'un essai argumentatif ; ✚ Identifier la situation de communication ; ✚ Identifier l'énonciation du texte ; ✚ Identifier la thèse, les arguments, les exemples ; ✚ Repérer le circuit argumentatif du texte ; ✚ Recourir à une stratégie argumentative ; ✚ Construire un discours organisé obéissant à une progression ; ✚ Développer une prise de position au moyen d'arguments et d'exemples.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

Mon troisième trimestre en FOU scientifique et technique

Mon e-portfolio **3** *comprend*

MON DOSSIER D'AUTOAPPRENTISSAGE N°3

mes grilles d'autoévaluation et mes fiches de suivi des leçons

du trimestre **3**

Mon autoévaluation de la compréhension orale du trimestre 3

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre et savoir le type du document écouté			
Dégager la situation communicative			
Identifier les personnages			
Trier l'information générale et principale			
Caractériser le type des acteurs d'une conversation			
Décrire la manière des personnages quant ils se discutent			
Comprendre les intentions des interlocuteurs			
Dégager le thème de discussion			
Comprendre les interventions des autres étudiants en classe			
Comprendre le prof des sciences et techniques en classe			
Comprendre la radio			
Comprendre des émissions de télévision non enregistrées			
Comprendre des vidéos			
Comprendre des films			
Comprendre et participer à une conversation			
Comprendre et reconnaître les différents accents francophones			
Comprendre différents registres (familier, formel, commercial, scientifique, universitaire, etc.)			

Mon autoévaluation de la compréhension écrite

du trimestre 3

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Comprendre la nature d'une texte			
Comprendre une situation communicative			
Identifier les personnes en situation			
Saisir les informations principales			
Dégager le sujet étudié dans le texte			
Comprendre les lettres			
Lire des messages électroniques			
Comprendre un article de presse			
Comprendre un mode d'emploi			

Mon autoévaluation de la production orale

du trimestre 3

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Montrer mes connaissances dans mon domaine			
Mettre en évidence mes capacités d'organisation			
Maîtriser bien la langue			
Persuader autrui du bien fondé de l'opinion défendue			
Avoir la capacité de réflexion et de sensibilité			

Mon autoévaluation de la production écrite

du trimestre 3

Mes objectifs universitaires	Je peux	Je peux et j'améliore	Je ne peux pas
Identifier la nature du texte à produire			
Trouver les bonnes formulations			
Hiérarchiser et organiser les idées d'un texte			
Rédiger un dépliant informatif			
Rédiger un texte informatif			
Décrire une technologie			
Rédiger un compte rendu d'un exposé scientifique			
Résumer un document			
Se présenter			
Demander aide et conseil			
Faire des suggestions			
Exprimer un désaccord			
Exprimer l'hésitation			
Présenter des perspectives			
Faire une réclamation			
Donner des instructions			
Se présenter généralement			

FICHE DE SUIVI 1 (LEÇON 1) :

RÉSUMER (1)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …… …… …… …… …… ……	
► **Difficultés rencontrées :** …… …… …… …… …… ……	
► **Solutions trouvées :** …… …… …… …… …… ……	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …… …… …… …… …… ……	
►**Avis de mon tuteur :** …… …… …… ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
- Maîtriser les techniques du résumé - Réduire le nombre des mots du texte au quart avec tolérance au moins de 10% ans obscurcir le sens.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 2 (LEÇON 2) :

RÉSUMER (2)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Ecouter et comprendre avec aisance une intervention, un document sonore (radio, télévision) ✚ Gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication, ✚ Restituer avec ses propres mots les idées essentielles du locuteur en respectant scrupuleusement le plan du texte initial ; ✚ Réduire un document d'une durée de 4 minutes en une minute (une tolérance de 10 secondes en plus ou en moins est respectée transmettre, sans le fausser le contenu d'un texte.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 3 (LEÇON 3) :

RÉSUMER (3)

Date et heure du début :……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Lire ou écouter un document afin d'en saisir l'essentiel ✚ Restituer de manière concise et personnelle les idées principales d'un document sonore dans le respect de sa chronologie, de son système énonciatif et de sa structure.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 4 (LEÇON 4) :

ARGUMENTER (1) ET (2)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …… …… ….. …… .	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Comprendre une argumentation à l'oral ou à l'écrit ✚ Analyser la stratégie argumentative d'un texte ✚ Rédiger un essai argumentatif ✚ Défendre une thèse lors d'un exposé oral ou en débat (interaction).	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 5 (LEÇON 5) :

ARGUMENTER (3)

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. ……..….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** ……..……..…… …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** ……..… …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Rédiger une concession une réfutation ✚ Conclure et introduire une argumentation.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 6 (LEÇON 6) :

RÉDIGER LE COMPTE RENDU D'UN STAGE

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✚ Exprimer une attitude : apprécier regretter , proposer présenter les objectifs, décrire ; ✚ Donner des exemples ✚ Donner une opinion ✚ Exprimer des propositions.	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

FICHE DE SUIVI 7 (LEÇON 7) :

LE COMPTE RENDU : OUTILS ET TECHNIQUES

Date et heure du début ……..…… **Date et heure prévues pour la fin :**……	
► **Ressources consultées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Difficultés rencontrées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
► **Solutions trouvées :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Formes d'aides à l'apprentissage :** …….. …….. …….. …….. …….. ……..	
►**Avis de mon tuteur :** …….. …….. …….. ……	

OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	AUTOÉVALUATION DE MA RÉALISATION DES TÂCHES DE LA SÉANCE
✦ Repérer les caractéristiques d'un compte-rendu ✦ Construire le sens du texte à l'étude ✦ S'approprier le sens et la structure d'un compte-rendu. ✦ Écrire sans erreur un texte d'au moins trois ou quatre lignes	**TÂCHE 1 :** …… …… …… **TÂCHE 2 :** …… …… …… **TÂCHE 3 :** …… …… …… **TÂCHE 4 :** …… …… …… **TÂCHE 5 :** …… …… …… **TÂCHE 6 :** …… …… …… **TÂCHE 7 :** …… …… ……

2. DEMANDES D'ACCES ET DOCUMENTS OFFICIELS

2.1. Demande d'accès au cours de FOU sur la plateforme de l'UVT

REPUBLIQUE TUNISIENNE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE CARTHAGE
INSTITUT SUPERIEUR DES LANGUES DE TUNIS

Tunis le 07 /01/2012

A Monsieur le Président de l'Université Virtuelle de TUNIS

OBJET : Sollicitation pour travail de thèse

Monsieur,

Je vous prie de bien vouloir accorder les facilités que vous jugeriez possibles à Melle Fatma FAKHFAKH dans le but d'instruire les éléments nécessaires à sa thèse et qui relèvent du travail de l'Université Virtuelle.

Melle Fatma FAKHFAKH doit en effet préparer sous ma direction une thèse de doctorat en didactique des langues à l'ISFC. Son travail consiste à dégager des stratégies d'apprentissage pour le français (Expression écrite et orale) dans la complémentarité entre enseignement virtuel et formation en classe en présence de l'enseignant.

D'une manière particulière, elle devrait d'une part acquérir une connaissance précise des chartes et des modalités de construction et d'application des modules de langue et d'autre part des conditions d'accès et de suivi en classe avec les enseignants – tuteurs.

Dans l'attente d'une réponse que j'espère favorable, je vous prie Monsieur le Président d'agréer mes meilleures salutations.

Bourguiba Ben Rejeb
Professeur

14, avenue Ibn Maja - 1003 Cité El Khadra - TUNIS Fax : (216) 71.770.134 Tél. : (71)799.660 - (71)773.813 - (71)773.423

2.2. Demande de faire une étude de terrain à l'I.P.E.I.S.

الهاتف : 25236569

صفاقس في 06 أكتوبر 2014،

إلى السيد مدير المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بصفاقس ؛

الموضوع : القيام ببحث وتوزيع جذاذات لتحميل احصائيات تخص إتمام أطروحة الدكتوراه .

المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بصفاقس
مكتب الضبط
وارد في : 06 أكتوبر 2014
تحت عدد : 1021

أما بعد،

فإنني الممضية أسفله " فاطمة الفخفاخ "، أستاذة بالمعهد العالي للتصرف الصناعي بصفاقس، وطالبة مرسمة بالمرحلة الثالثة (دكتورا) بالجامعة الافتراضية بتونس وجامعة التورين (فرنسا)، صاحبة ب.ت.و. عدد 08765112 المسلمة بتونس في 20 ماي 2010 ؛

فإنني ألتمس من حضرتكم تمكيني من إجراء بحثي داخل مؤسستكم حول إشكالية " التقييم " وفي ما يلي عنوان أطروحتي.

« Pour une évaluation des apprentissages d'un cours de français scientifique et technique (FOU) mis en ligne pour les étudiants de première année des cycles préparatoires. »

- DE
- U.L. France
1ère Sem

وتتمثل مهمتي أساسا حول إجراء إستجوابات واحصائيات وفحوص:

- توزيع إستجوابات الطلبة في صفة الفرنسية ؛
- توزيع استجوابات لأساتذة مادة الفرنسية ؛
- توزيع استجواب يحمله تطوعا أحد مدرسي كل مادة تدرس في السنة الأولى ؛
- اجراء فحص لعدد محدود من الطلبة بالتنسيق مع أساتذة مادة الفرنسية "سرور الشاوي".

كل رجائي ان يكلل هذا المطلب بالموافقة في أجل قريب.

ولكم مني جزيل الشكر.

مع الموافقة

المدير

للنظر مع منسقة وحدة اللغة الفرنسية

2.3. Attestation de réalisation d'une étude de terrain à l'I.P.E.I.S.

Sfax le 28 Novembre 2014,

ATTESTATION

Je soussigné, Monsieur Ali BEN MOUSSA, Directeur de l'Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Sfax (I.P.E.I.S.), certifie que Mademoiselle **Fatma FAKHFAKH** (CIN : 08765112) doctorante en didactique des disciplines (option français)à *l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis* et à *l'Université de Lorraine*, avait accédé à l'I.P.E.I.S. afin de réaliser un stage de trois mois (octobre, novembre et décembre 2014) dans le cadre des travaux de sa thèse intitulée : " *Un cours de FOU scientifique et technique mis en ligne pour les étudiants de première année : de l'étude de terrain à la conception de l'évaluation* ".

Au cours de ce stage, la doctorante a effectué :

- ✓ des entretiens avec les enseignantes du module de français ;
- ✓ des enquêtes et des sondages sur la question de l'évaluation – apprentissage du module de français en première année dans les quatre filières de spécialité : MP, PC, BG et PT (avec les étudiants et les enseignants) ;
- ✓ un état des lieux sur le niveau de français des étudiants et les besoins langagiers universitaires du public ciblé (avec les enseignants de tous les modules enseignés en langue française, les enseignants du module de français et les étudiants) ;
- ✓ un test de TCF (niveau B1 du C.E.C.R.) pour les étudiants de 1ère année (groupe MP 16) ;
- ✓ une épreuve de DELF Tout Public (niveau B1 du C.E.C.R.) pour quelques étudiants de 1ère année du groupe MP 16.

Durant cette période, l'intéressée a été ponctuelle et a mis en œuvre ses compétences didactiques et pédagogiques.

Le Directeur de l'I.P.E.I.S

Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieur de Sfax – Université de Sfax – Le Directeur

Le Directeur

Ali BEN MOUSSA

2.4. Projet PREFSUP : Principes et lancement

Centrale du projet PREFSUP
Chefs de projet :OCIJC

prefsup@yahoo.fr
ISEFC- Le Bardo. Tunis
Tél / fax : (00 216) 71 588 384

PROJET FSP- PREFSUP

Tunis, le 23 novembre 2007

APPUI AUX DEPARTEMENTS DE FRANÇAIS :

LANCEMENT DES CENTRES DE RESSOURCES : FORMATION DES EQUIPES PEDAGOGIQUES

Nous avons le plaisir de vous confirmer que la formation des équipes pédagogiques, chargées de mettre en place les centres de ressources au sein des Départements, se déroulera bien **du 6 au 8 décembre inclus.**

Cette formation « **Vers l'autonomie dans l'apprentissage** » sera animée par les intervenants du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) de l'Université de Nancy II, notre partenaire pour le lancement de centres de ressources dans les universités tunisiennes.

Elle complète le stage en France en impliquant un nombre significatif de collègues de chaque département, *une équipe* capable de construire l'innovation, constituée d'enseignants aux compétences complémentaires.

Modalités :

- La formation **comportera trois modules de 18 h,** s'échelonnant en 2008
- Les équipes seront regroupées en **trois lieux** (Tunis, Sousse, Sfax).
- Trois ou quatre places sont disponibles pour chaque Département (25 par lieu).
- *Choix des participants :* Il est important que les mêmes personnes assistent aux trois modules complémentaires. Cette équipe *fondatrice* devra être en mesure de s'impliquer dans la mise en œuvre et d'associer des collègues au fur et à mesure.
- Les enseignants du niveau Licence sont prioritaires.
- Les futurs coordonnateurs (stagiaires à Nancy II) participeront pour faire le lien entre les équipes tunisiennes et les intervenants du CRAPEL .

Module 1: « Vers l'autonomie dans l'apprentissage »
Tunis, Sousse et Sfax, du 6 au 8 décembre inclus

La première rencontre a pour objectifs :

- de former *une équipe* aux approches pédagogiques qui permettront aux étudiants d'alterner de manière efficace cours magistral, TD et travail en autonomie dans le centre de ressources et d'auto -formation.
- De mutualiser les travaux en comparant les avant-projets de centres de ressources avec l'expertise du CRAPEL.

Trois lieux :

1) **TUNIS :**
- *Lieu à préciser : ISLT ? Cité des Sciences ?* :
- Intervenante: Mme Sophie BAILLY, enseignant - chercheur au CRAPEL
- Equipes de : FLSH La Manouba, FLSH du 9 avril, ISLT, ISSHT, ISEFC, IPELSHT, ISEHA de Jendouba.

2) **SOUSSE :**
- Lieu : Département de français, FLSH de Sousse et / ou Médiathèque du Centre culturel français de Sousse , partenaire associé.
- Intervenante : Mme Florence PONCET, enseignant –chercheur au CRAPEL
- Equipes de : FLSH de Sousse et de Kairouan ; ISEHA de Zaghouan.

3) **SFAX :**
- Lieu : Département de français de la FLSH
- Intervenant : M. Francis CARTON, enseignant -chercheur et Directeur du CRAPEL
- Equipes de : FLSH de Sfax, I.S des Langues de Gabès, ISEHA de Gafsa et Tozeur.

CONTENUS : 18 H de formation. (*idem dans les trois lieux*)

Cet avant -programme est encore susceptible de modifications en fonction des conclusions du stage à Nancy (le 28 /12).

Comment passer du cours à un apprentissage plus autonome ?

- Jeudi 6 : Aspects conceptuels du fonctionnement pédagogique des centres de ressources et d'auto-formation. Quels enseignements pour apprendre à apprendre ? (autonomie/ auto-direction/ acquisitions des connaissances)
- Vendredi 7 : Réflexions autour des *pratiques* visant à promouvoir l'autonomie.
- Notions de cultures d'enseignement et d'apprentissage
- Organisation fonctionnelle du centre : journal d'apprentissage; ressources d'apprentissage, catalogage, etc.
- Samedi 8: *Forum* de présentation des avant- projets de centres de ressources.
- *Après midi*: Le nouveau *rôle de conseil* de l'enseignant (analyse de séquences d'entretien filmées). Perspectives pour le Module 2. Conclusions.

HORAIRES : **Jeudi 6/12 :** accueil à 8h30. Ouverture à 9 h00 précises.
Formation de 9 h00 à 12 h30 et de 14 h30 à 17 h30.
Samedi 8 : 9h-12 h30 puis 14 h. Clôture des travaux à 17 h.

PROGRAMME des INTERVENANTS :

- Mercredi 5/12 :

- Arrivée à Tunis. Accueil à l'aéroport, Mme Cobacho.
- Transport à Sousse et Sfax : voiture de Mme Cobacho.
- Nuitée à Tunis pour Mme Bailly. Hôtel CARLTON, av Bourguiba.
- Nuitée à Sousse pour Mme Poncet. ***Hôtel à réserver***
- **Nuitée à Sfax : Mme Cobacho ; M. Carton.** ***Hôtel à réserver***

- **Jeudi 6 , vendredi** 7: formation. 6 H /jour soit 18 h

- **Samedi 8**:

- **Formation** : 6 h. Idem, de 9 à 12h30. **Clôture à 17 h00**
- Retour de Sousse et de Sfax pour Mme PONCET et M. CARTON véhicules de service de la FLSH de Sfax et de la FLSH de Sousse.
- Nuitées à Tunis. Hôtel CARLTON, av Bourguiba.

- ***OU BIEN : départ de Sfax le dimanche matin pour M.. CARTON, selon les horaires d'avion. (véhicule de service FLSH de Sfax).***

OC, Le 5/12/2006

PRESENTATION RESUMEE DU PROJET FSP - PREFSUP
« RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANCAIS
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN »

Origine du projet

La langue française occupe une place centrale dans le système éducatif tunisien Enseignée comme première langue étrangère obligatoire dans l'enseignement de base, le français devient la langue d'enseignement des sciences, des techniques, de l'économie et de la gestion dès le secondaire (lycée).

Dans l'enseignement supérieur, le français reste largement la langue d'enseignement dans les sciences et techniques, ainsi que dans les sciences humaines et sociales. Il en est de même pour l'enseignement des sciences médicales, agronomiques et vétérinaires. Quant à l'enseignement du français, il s'est particulièrement développé ces dernières années dans le cadre des départements de français (au nombre de 13 dont 5 créés en 2004), ce qui a porté le nombre d'étudiants à 15 335 en 2005-06.

L'enseignement supérieur en Tunisie connaît depuis quelques années des mutations importantes et doit faire face à deux défis considérables :

Sur le plan quantitatif, on enregistre une forte expansion des effectifs (environ 15% par an soit 380.000 étudiants en 2006 contre 102 700 il y a 10 ans)-fruit de la politique d'investissement dans l'éducation de la République tunisienne. Cette croissance des effectifs traduit aussi le choix politique de l'Etat tunisien de garantir à chaque bachelier une place dans l'Enseignement supérieur. Dans les cinq années à venir, il est prévisible que les deux tiers des demandeurs d'emploi seront des diplômés de l'enseignement supérieur.

Sur le plan qualitatif, les universités tunisiennes devront accueillir les flux d'étudiants prévus mais aussi leur donner une formation qui réponde aux besoins et aux ambitions de la société, c'est-à-dire une formation leur permettant d'être les acteurs de la construction de l'économie du savoir. Dans les prochaines années, l'une des principales préoccupations des autorités est donc d'assurer l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur qui constitueront à l'avenir la majorité de la demande additionnelle d'emplois.

Pour répondre à ce défi majeur, le ministère tunisien de l'Enseignement supérieur a entrepris une réforme conforme au processus de Sorbonne -Bologne, (Licence, Master, Doctorat : LMD). Elle prévoit une réforme pédagogique globale et la création de nouvelles filières, en particulier des licences appliquées, en adéquation au marché de l'emploi.

Dans ce contexte, la maîtrise de la langue française, parce qu'elle touche à tous les enseignements, demeure une composante importante dans la formation des compétences tunisiennes, à courte échéance comme à long terme. En effet, au-delà des études supérieures, les compétences linguistiques en français constituent l'un des critères déterminants pour une bonne insertion des jeunes dans la vie active.

Ce projet constitue un appui à **la qualité de l'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien.** En ce sens, il apporte aussi **une aide qualitative à la réforme LMD** en cours. L'objectif est de susciter une relance de l'enseignement *du* français et *en* français dans les universités tunisiennes mais aussi, en amont, dans le dispositif de formation initiale des enseignants.

2. Justification du projet :

En 2004-05, des expertises conjointes ont démontré la faiblesse des compétences linguistiques d'une forte proportion d'étudiants. Il s'agit :

- du «Rapport d'expertise sur la session du Test de compréhension du français (TCF)- 2005». L'étude démontre qu'environ 50 % des étudiants se situent au niveau A2 ou B1 du Cadre européen commun de référence alors qu'il leur faudrait atteindre au minimum le niveau B2 pour suivre les enseignements de manière profitable.

- du rapport sur «La formation initiale et continue des instituteurs en Tunisie les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM) ». Une grande partie des futurs instituteurs ne maîtrise pas suffisamment la langue française pour l'enseigner efficacement.

- du rapport «L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives » effectué par une équipe universitaire mixte, franco-tunisienne.

Ces rapports ont servi de base à l'élaboration du projet.

Description du projet

La finalité du programme est d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur. Outil de modernisation de cet enseignement, le programme « *PREF-SUP* » apporte une aide qualitative à la réforme LMD en cours.

En amont, l'amélioration de la formation initiale des enseignants de l'enseignement scolaire, parce qu'elle détermine les compétences linguistiques des bacheliers à leur entrée à l'université, représente un complément indispensable.

Il s'agit essentiellement de renforcer les compétences globales en français des étudiants, pour qu'une majorité d'entre eux tire un meilleur profit des enseignements universitaires, qu'ils soient spécialistes de la discipline ou qu'ils utilisent le français comme langue de travail. Il s'agit également de contribuer à accroître l'efficacité des filières fondamentales de la discipline, de renforcer l'enseignement du français dans les filières d'excellence et de favoriser l'émergence de filières appliquées.

Quatre composantes structurent le projet :

1. Modernisation de l'enseignement dans les départements de français
2. Formation initiale des enseignants : rénovation du dispositif de formation
3. Contribution à la requalification du français pour non spécialistes
4. Amélioration de l'environnement francophone des étudiants.

On veillera à pérenniser et à mutualiser les innovations, les outils et les ressources, notamment grâce à la création d'un pôle pédagogique de référence.

L'essentiel du projet se déroulera au sein d'établissements de l'Enseignement supérieur mais les actions visant l'amélioration de la formation initiale des enseignants s'effectueront sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la formation.

Budget :

- Partie française : 3 300 000 euros, Ministère français des Affaires étrangères
- Cofinancements partie tunisienne : 1 800 000 euros, répartis entre le Ministère de l'enseignement supérieur et le Ministère de l'Education et de la formation

Contenu du projet

I. Modernisation de l'enseignement dans les Départements de français :

1.1. Moderniser les programmes : contribuer à la rénovation des curricula de première année. Soutenir spécifiquement les cinq nouveaux départements de français.

- Appuyer la diversification des filières et leur adéquation à l'emploi . Favoriser l'ouverture de filières appliquées et de filières d'excellence;

1.2. Former les enseignants : mise en place d'un dispositif de formation national pour la rénovation des pratiques pédagogiques et pour former à de nouvelles spécialités (français à visée professionnelle, traduction, approches communicatives, etc.).

1.3. Doter les départements de centres de documentation multimédia intégrant la possibilité de s'auto - former pour les étudiants. Les ressources sur la France et la Francophonie contemporaines seront en accès libre. Les centres proposeront des parcours d'apprentissage en autonomie aux étudiants (perfectionnement ou remise à niveau linguistique).

II. Formation initiale : rénovation du dispositif de formation au français

2.1. Former des formateurs capables de répondre aux besoins linguistiques et didactiques des futurs enseignants.

2 .2. Contribuer à la rénovation du dispositif : améliorer la sélection des élèves -maîtres et consolider leurs aptitudes à communiquer en français. Contribuer à l'élaboration de curricula adaptés à l'enseignement de base et favoriser les échanges et les partenariats avec les IUFM.

- Mettre en place des formations diplômantes (ex : master de didactique des disciplines, sous l'égide de l'ISEFC)

2.3. Mettre en réseau les institutions impliquées en modernisant les outils : créer un pôle pédagogique de référence mutualisant les innovations, les études, les didacticiels et les ressources spécialisées. Favoriser son utilisation par tous les acteurs.

- Doter chaque IMEF d'un centre de ressources multimédia pour le français.

III. (Re) Qualification des enseignants hors départements de français.

(ISET, Facultés de médecine, Facultés des sciences, autres.)

3.1. Moderniser les programmes *de* français pour non spécialistes : contribuer à l'élaboration de contenus d'apprentissage adaptés (FLE, français de spécialité,etc.) ;

- Contribuer à la modernisation des programmes *en* français : tirer notamment parti du pôle communication / expression des ISET (cf : FSP2000-134 ISET) pour améliorer les capacités des étudiants à suivre un cours *en* français

3.2. Mettre en place un dispositif de formation continue pour les 300 enseignants de français, détachés du secondaire dans le supérieur. Mise en place de formations qualifiantes ou diplômantes en didactique des disciplines, dans le cadre du pôle pédagogique de référence (ISEFC).

IV. Améliorer l'environnement francophone des étudiants.

4.1. Faciliter l'accès des étudiants à une documentation actuelle, attrayante en diversifiant les supports d'information. (*animation* des centres de ressources, accès aux média francophones.) .

4.2. Développer les activités culturelles en français : créer des ateliers artistiques (théâtre, écriture, etc.) ; des clubs (cinéma, chanson, etc.). Valoriser ces activités dans des festivals pour étudiants (ex : festival de théâtre universitaire, festival des Départements de français, « Village francophone », etc).

V. Gestion du projet :

5.1. Gérer l'exécution technique du projet et le suivi de l'exécution financière :

5.2. Communication sur le projet : élaborer des plans de communication interne et externe ; veiller à la lisibilité du projet.

5.3. Evaluer : évaluation à mi-parcours de la conduite du projet ; évaluation finale et modalités de transfert.

ANNEXE 3. HABILITATION EN CORRECTION - EVALUATION DELF - DALF DELIVREE DU C.I.E.P.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CIEP MINISTÈRE DELF DALF DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CIEP

Attestation

Je soussigné, Daniel ASSOULINE,
directeur du Centre international d'études pédagogiques,
atteste que

FAKHFAKH Fatma

est habilité(e) à corriger les épreuves écrites et orales des examens DELF DALF pour les niveaux suivants :

A1 A2 B1 B2 C1 C2

La présente attestation fait suite au stage de formation organisé à

Sfax (TUNISIE)

du 08/09/2014 au 12/09/2014

Elle est valable jusqu'au 12/09/2019.

Fait à Sèvres, le 25/11/2014

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES - 1, avenue Léon-Journault - 92318 Sèvres cedex
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 00 - Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 01 - Site internet : www.ciep.fr

ANNEXE 4. CONTENUS DES ENQUETES

4.1. Etude de terrain 1 (public : 5 enseignants de français de l'I.P.E.I.S. et 4 de la F.S.S.)

Etude de terrain (1) - Année universitaire 2014 / 2015:

Public : Enseignants de français de première année des cycles préparatoires (Région de Sfax).

Contexte : Travaux de thèse de doctorat en didactique des langues.

Enseignant :……..……..**Grade :**……

Nombre de groupes enseignés :……..…….……..

Nombre d'étudiants par groupe (approximatif) :…….…….…….

Institution :……**Mail :**…….……..

Objet : Le module de français.

4.1.1. Etude de Terrain 1 : Thème 1 : Niveau des étudiants et conception des programmes d'apprentissage.

Thème 1 : Niveau des étudiants et conception des programmes d'apprentissage.	
Questions	**Réponses (+Avis, remarques ou autres)**
1) Selon votre expérience, quel est le niveau d'entrée du français des étudiants en première année (niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ?	
2) D'une manière générale, est-ce que tous les étudiants ont le même niveau d'entrée en première année (il y en a des excellents et d'autres qui sont d'un niveau très bas) ? Si OUI, citez les différents niveaux que vous avez rencontrés ? Si vous pouvez, classez-les ?	
3) Est-ce que vous prévoyez que le programme d'apprentissage du module de *français* est approprié aux besoins spécifiques futurs professionnels de vos étudiants ? Comment ?	
4) Avez-vous déjà analysé les besoins langagiers de vos étudiants avant de concevoir le programme d'apprentissage ? Si OUI, quelle est votre démarche et quels sont vos résultats ?	
5) Expliquez à partir de quel(s) principe(s) avez-vous conçu le programme d'apprentissage que vous enseignez (niveau / besoins des étudiants / contexte scientifique et technique / programme unifié avec des collègues / programme que vous avez préparé vous-même / etc.) ?	
6) Combien de temps dure la séance des travaux dirigés ? Quel est le coefficient de ce module ? S'agit-il d'un module optionnel, transversal ou fondamental ? Combien de notes attribuez-vous à chaque étudiant (devoir(s), oral, test(s), examen) ? Quels sont les critères d'évaluation de chaque épreuve ?	
7) Comment vous repartiez le contenu pédagogique de votre	

séance (démarche / scénario) ?	
8) Quels types de tâches langagières proposez-vous à vos étudiants à l'oral et à l'écrit (exemples) ?	Oral : ---------- Ecrit :

4.1.2. Etude de Terrain 1 : Thème 2 : Usage des TICE et enseignement à distance

Thème 2 : Usage des TICE et enseignement à distance.	
Questions	**Réponses** **(+Avis, remarques ou autres)**
1) Quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez en classe pour enseigner le module de *français* ?	
2) Est-ce que vous connaissez qu'est-ce qu'une classe virtuelle, une cyberclasse et une classe hybride ?	
3) Si vous avez répondu par OUI à la question (2), est-ce que vous avez pratiqué déjà ce modèle d'apprentissage avec vos étudiants ? Avez-vous assurer un cours de *français* à distance ? - Si vous avez répondu OUI : Est-ce que l'expérience a réussi ? Quelles sont les échos de cette expérience (collègues, étudiants, institution, etc) ? - Si vous avez répondu NON : Sinon, souhaitez-vous que vous essayez telle expérience avec vos groupes ? Pourquoi ?	
4) Avez-vous déjà suivi une formation sur l'apprentissage à distance ou / et hybride ? Si oui, alors quel est le type de certificat que vous avez obtenu ? Quel type de formation d'enseignement virtuel avez-vous suivi ? Dans quel cadre / contexte exactement ?	
5) Connaissez-vous qu'est-ce que les TICE ? Citez les exemples que vous en connaissez ? Quel(s) TICE avez-vous utilisé(s) déjà en classe avec vos étudiants ? Pour effectuer quelle activité langagière ?	

6) Est-ce que vous utilisez les enregistrements sonores pour travailler les exercices de l'expression et de la compréhension orales ? Si OUI, décrivez-nous un exemple ?	
7) Est-ce que vous avez employé des textes "authentiques" dans la conception de vos cours et exercices (extraits de média, livres spécialisés, etc)? Si OUI, décrivez-nous un exemple ?	
8) Qu'est-ce que les Hot Potaetos ? Si vous ne les connaissez pas, souhaitez-vous suivre une formation pédagogique pour les découvrir et les maîtriser ?	
9) Est-ce que vous êtes satisfait de la motivation des étudiants pour le module (assiduité, participation, etc) ? A votre avis, l'intégration des TICE et le changement du modèle d'apprentissage (de la classe présentielle à la classe virtuelle), seront-ils des solutions pour réformer l'apprentissage du français pour les étudiants des études préparatoires ? Dites pourquoi ? Proposez-nous une solution pour la réforme de l'enseignement du français dans les institutions des cycles préparatoires ?	
10) Etes vous d'accord sur le principe de changer le mode d'enseignement du module dans les cycles préparatoires en Tunisie (le fait de passer de la classe présentielle à la classe virtuelle) ? Justifiez ?	

4.1.3. Etude de Terrain 1 : Thème 3 : Unification des programmes d'apprentissage au niveau national et la conception d'un *Référentiel de Compétences de Français Scientifique et Technique (RCFST)* pour les étudiants futurs ingénieurs

Thème 3 : Unification des programmes d'apprentissage au niveau national et la conception d'un référentiel de compétences de français pour les étudiants futurs ingénieurs.	
Questions	**Réponses (+Avis, remarques ou autres)**
1) Est-ce que vous savez qu'est-ce qu'un référentiel de compétences en langue ? Si OUI, expliquez ?	
2) Souhaitez-vous que le *Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et des Technologies de la Communication* fixe le contenu du programme des apprentissages pour la première année du tronc commun ? Pour quelles raisons ?	
3) Pensez-vous que la référentialisation sera une bonne solution ? Si OUI ou NON, dites pourquoi ?	
4) Comment vous expliquez la relation entre les modules enseignés à l'université (modules scientifiques et techniques du tronc commun), les connaissances et les prérequis de l'apprenant (anciens bacheliers) en français et les besoins spécifiques de ces étudiants pour le module de français que vous enseignez ?	

4.1.4. Etude de Terrain 1 : Thème 4 : L'évaluation des apprentissages (I) Problématique globale.

Thème 4 : L'évaluation des apprentissages (**I**). **Problématique globale.**	
Questions	**Réponses** **(+Avis, remarques ou autres)**
1) Combien de temps dure l'évaluation du module ?	
2) Dans le PV, vous devez mettre une seule note globale de toutes les compétences ?	
3) Vous êtes convié à élaborer combien d'évaluation par trimestre (devoir(s) / examen(s) / etc.) ?	
4) Comment et avec quels critères vous attribuez les notes à chaque étudiant ?	

4.1.5. Etude de Terrain 1 : Thème 5 : L'évaluation des apprentissages (II) Si l'évaluateur veut que l'évaluation soit centrée sur l'un de ces quatre éléments, il répond par une affirmation (*Vetcheff, (C.) et Hilton, (S.), 2003, p.p.7-8*)

Thème 5 : L'évaluation des apprentissages (**II**). **Si l'évaluateur veut que l'évaluation soit centrée sur l'un de ces quatre éléments, il répond par une affirmation.**				
Evaluation centrée sur…	**Questions**	**OUI**	**NON**	**Neutre (Sans réponse)**
L'évaluateur	1) Croisez-vous plusieurs critères d'appréciation ?			
	2) Est-ce que vous faites une pause dans les apprentissages ?			
	3) Est-ce que vous sanctionnez les attitudes méritoires ou blâmables ?			
	4) Imposez-vous une norme externe ?			
	5) Mesurez-vous la pertinence de votre pédagogie ?			
[redacted]				
L'apprenant	1) Vous substituez ou non à la notion de faute celle de l'erreur ?			
	2) Est-ce que vous refusez la compétition ?			
	3) Respectez-vous la personnalité de l'apprenant ?			
	4) Donnez-vous l'occasion à l'apprenant de prendre de la distance par rapport à son apprentissage ?			
	5) Incitez-vous l'apprenant à faire le point sur son apprentissage ?			
[redacted]				

L'institution universitaire	1) Est-ce que vous pensez que l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage ?			
	2) Est-ce que vous vous informez à l'avance sur les performances de l'apprenant ?			
	3) Croisez-vous les points de vue de l'apprenant ?			
	4) Est-ce que vous rapportez les performances de l'apprenant à ce qui est attendu de lui dans la société ?			
	5) Informez-vous l'apprenant qu'il doit utiliser ses connaissances d'une manière autonome ?			
La relation éducative	1) Est-ce que vous vérifiez si les résultats obtenus correspondent vraiment, aux objectifs assignés ?			
	2)Est-ce que vous fractionnez les apprentissages et les difficultés ?			
	3) Observez-vous l'apprenant lors de sa situation d'apprentissage ?			
	4) Etes-vous autoritaire ?			
	5) Vérifiez-vous l'assimilation des connaissances de l'apprenant ?			

4.1.6. Etude de Terrain 1 : Thème 6 : L'évaluation des apprentissages (III) : Echelle d'attitudes des enseignants de FLE en évaluation formative. Comment jugez-vous l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ? (Modèle de Allal, (L.), 1999)

Thème 6 : L'évaluation des apprentissages (**III**). **" Échelle d'attitudes des enseignants de FLE en évaluation formative. Comment jugez-vous l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ? "**		
Questions	**Appréciations : Notez 1 - 2 - 3 - 4**	**Remarques**
1) C'est une perte de temps.		
2) Elle fournit de l'information objective sur l'enseignement.		
3) Elle est utile aux enseignants.		
4) Elle est utile aux étudiants.		
5) Elle est utile aux administratifs.		
6) C'est un processus qui encourage une communication franche entre l'enseignant et les étudiants.		
7) Les enseignements devraient être évalués régulièrement.		
8) L'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants aide les enseignants à améliorer leurs enseignements.		
9) Elle aide à identifier les points forts et les points faibles d'un enseignement.		
10) Elle donne des indications sur les attentes des étudiants.		
11) Elle donne des indications sur le niveau des étudiants.		
12) Elle n'aide pas l'enseignant à améliorer son enseignement.		
13) Les étudiants peuvent aider l'enseignant dans la construction de son enseignement.		
14) L'enseignant évalué devrait être le seul à avoir accès aux résultats de l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants.		
15) Les responsables doivent avoir accès aux résultats des Évaluations de l'Enseignement par les Étudiants.		
16) Un comité départemental devrait avoir accès aux résultats.		

17) Les étudiants devraient avoir accès aux résultats de l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants.		
18) Tout bien considéré l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants est une activité à encourager.		
19) Un spécialiste en enseignement serait plus compétent que les étudiants pour évaluer l'enseignement.		
20) Les collègues sont plus compétents que les étudiants pour évaluer l'enseignement.		
21) L'enseignant est le plus qualifié pour évaluer son enseignement.		
22) Les étudiants ne devraient pas être les seuls à évaluer l'enseignement.		
23) L'Université devrait prendre des sanctions à l'égard des enseignants ayant des évaluations négatives de façon répétée.		
24) Il serait utile d'être assisté par un spécialiste pour interpréter les résultats.		
25) Un dispositif d'accompagnement pédagogique serait utile aux enseignants.		
26) L'Université se soucie peu de la qualité de l'enseignement.		
27) L'évaluation de l'enseignement doit faire partie du programme d'enseignement.		
28) Avez vous pratiqué l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants ?		

4.1.7. Etude de Terrain 1 : Thème 7 :L'évaluation des apprentissages (IV) : Evaluation des apprentissages mis à distance.

Thème 7 : L'évaluation des apprentissages (**IV**). **Evaluation des apprentissages mis à distance.**	
Questions	**Réponses** **(+Avis, remarques ou autres)**
1) Etes-vous d'accord de réaliser des évaluations des apprentissages en ligne de la compétence de l'expression orale sur la plateforme de L'Université Virtuelle de Tunis (sur Hangout ou Skype) ? Pourquoi ?	
2) Etes-vous d'accord sur le fait de réaliser des évaluations des apprentissages en ligne de la compétence de l'expression écrite sur la plateforme de L'Université Virtuelle de Tunis (vous recevez des documents numériques sur votre boîte mail) ? Pourquoi ?	
3) Etes-vous d'accord de réaliser des évaluations des apprentissages en ligne de la compétence de la compréhension orale sur la plateforme de L'Université Virtuelle de Tunis ? Pourquoi ?	
4) Etes-vous d'accord de réaliser des évaluations des apprentissages en ligne de la compétence de la compréhension écrite sur la plateforme de L'Université Virtuelle de Tunis ? Pourquoi ?	
5) Etes-vous pour ou contre la correction en ligne des copies (quiz, QCM, exercices à trou) ?	
6) Est-ce que vous souhaitez évaluer le progrès de vos étudiants au cours du trimestre par un Portfolio décrivant le profit de l'apprenant (en versions en ligne et sur papier) ? Défendez votre avis ?	

4.1.8. Etude de Terrain 1 : Thème 8 : L'évaluation des apprentissages (V) : La certification linguistique des étudiants futurs ingénieurs

Thème 8 : L'évaluation des apprentissages (**V**). **La certification linguistique des étudiants futurs ingénieurs.**	
1) Quels sont vos connaissances sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.) ?	
2) Vous connaissez déjà les certifications linguistiques DELF (tout public, Junior, option professionnelle, etc), DILF et DALF ? Expliquez ?	
3) Pensez-vous que la certification linguistique des étudiants en français à la fin de chaque niveau d'étude est inhérente à l'amélioration de leur niveau surtout que la plupart des modules enseignés sont en langue française ?	
4) Est-il possible selon vous, de penser à créer des certifications linguistiques de français inspirées des certifications du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (DELF/ DALF, etc) contextualisées avec les besoins langagiers de vos étudiants des écoles d'études préparatoires ? Comment ? Qu'aurons-nous besoin ? Quelles démarches à suivre selon vous ?	
5) Est-ce que votre institution peut dispenser des salles et des outils pédagogiques (équipements : microphones, internet, etc) pour assurer ce type d'épreuve ? Expliquez ?	

6) La certification linguistique dépond de la réalisation de quatre épreuves indépendantes (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression-écrite) : êtes-vous d'accord de passer à vos étudiants une épreuve collective des quatre compétences langagières (seule l'épreuve de l'expression orale qui est individuelle) ?	

4.2. Etude de terrain 2 (Public : 167 Etudiants de première année inscrits à l'I.P.E.I.S. et la F.S.S.)

Etude de terrain (2) :

Enquête aux étudiants de première année des cycles préparatoires

(Région de Sfax).

Contexte : Travaux de thèse de doctorat en didactique des langues.

Nom et Prénom :……..……

Enseignant du module :……..……..

Statut (nouveau / redoublant) :…… **Institution:……..**

Mail :…….**Objet :** Le module de Français

4.2.1. Etude de terrain 2 : Thème 1 : Le numérique et l'usage des TICE dans l'apprentissage.

Cochez OUI ou NON pour répondre aux questions ?		
Questions	**Oui**	**Non**
Thème 1 : ***Le numérique et l'usage des TICE dans l'apprentissage.***		
1) Avez-vous obtenu le certificat C2ie de l'Université Virtuelle de Tunis ?		
2) Souhaitez-vous que le module de *français* sera enseigné à distance sur une plateforme ?		
3) Est-ce que vous pouvez manipuler des outils technologiques en contexte d'apprentissage comme le Hangout, le Skype, les forums, etc ?		

4.2.2. Etude de terrain 2 : Thème 2 : Le niveau de langue et les besoins langagiers universitaires

Cochez OUI ou NON pour répondre aux questions ?		
	Oui	**Non**
Thème 2 *: Le niveau de langue et les besoins langagiers universitaires*.		
1) Est-ce que vous souhaitez proposer à votre enseignant le contenu de votre programme d'apprentissage qui répond à vos propres besoins ?		
2) La compétence que vous voulez améliorer le plus est l'expression orale ?		
3) La compétence que vous voulez améliorer le plus est l'expression-écrite ?		
4) La compétence que vous voulez améliorer le plus est la compréhension orale ?		
5) La compétence que vous voulez améliorer le plus est la compréhension écrite ?		

4.2.3. Etude de terrain 2 : Thème 3 : L'évaluation et la passation des épreuves

Cochez OUI ou Non pour répondre aux questions ?		
	Oui	**Non**
Thème 3 : *L'évaluation et la passation des épreuves.*		
1) Voulez-vous participez à votre évaluation en module de *français* (autoévaluation) ?		
2) Souhaitez-vous passer 4 épreuves indépendantes à la fin du trimestre (expressions écrite et orale et compréhensions écrite et orale) et obtenir 4 notes ?		
3) Souhaitez-vous participer à l'amélioration de votre niveau en français par le remplissage régulier (chaque séance) d'un document appelé Portfolio précisant votre niveau, vos besoins langagiers et vos objectifs à atteindre ?		

Annexe 4.2.4. Etude de terrain 2 : Thème 4 : Autoévaluation (pour préparation des cartes de compétences des évaluations sommatives)

Thème 4 : *Autoévaluation*				
Cochez l'une des quatre réponses (Pas bien du tout / Pas très bien / Assez bien / Très bien) dans chacune des situations d'apprentissage des quatre rubriques (Compréhension orale / Compréhension écrite / Expression orale / Expression écrite).				
Compréhension orale				
	Pas bien du tout	**Pas très bien**	**Assez bien**	**Très bien**
Je peux comprendre et dire de quel document il s'agit				
Je peux comprendre et dire où et quant la situation se passe				
Je peux identifier les personnes d'une situation				
Je peux comprendre l'information principale				
Je peux caractériser le type de relation entre intervenants d'une conversation				
Je peux caractériser la manière dont se parlent les intervenants d'une conversation				
Je peux comprendre l'intention des personnes qui parlent ou qui donnent des informations dans une annonce, un message ou un programme radiophonique.				
Je peux comprendre le thème dont les personnages parlent.				

Compréhension écrite				
	Pas bien du tout	**Pas très bien**	**Assez bien**	**Très bien**
Je peux comprendre la nature d'un texte d'après sa forme et sa typologie.				
Je peux identifier la situation dans laquelle il a été produit.				
Je peux identifier les personnes d'une situation.				
Je peux saisir l'information principale.				
Je peux définir avec précision le sujet traité dans le document.				
Je peux comprendre des lettres				
Je peux lire des messages électroniques				
Je peux comprendre des articles de presse.				
Je peux comprendre des modes d'emploi.				

Expression écrite				
	Pas bien du tout	**Pas très bien**	**Assez bien**	**Très bien**
Je peux identifier la nature du texte à produire				
Je peux trouvez la formulation adaptée à la situation				
Je peux hiérarchiser les informations et organiser mon texte				
Je peux rédiger une lettre				
Je peux rédiger un message électronique				
Je peux transmettre des informations pertinentes				
Je peux rédiger un dépliant informatif				
Je peux rédiger un texte explicatif				
Je peux décrire en détail une technologie / un appareil				
Je rédiger le compte rendu d'une expérience scientifique				
Je peux résumer un document sonore ou écrit court				
Je peux me présenter en parlant de mes études / mon expérience professionnelle / ma capacité				
Je peux demander de l'aide ou un conseil				
Je peux faire des suggestions				
Je peux exprimer mon désaccord				
Je peux exprimer mon hésitation				
Je peux présenter des perspectives				
Je peux faire une réclamation				

Je peux donner des instructions				

Expression orale				
	Pas bien du tout	**Pas très bien**	**Assez bien**	**Très bien**
Je peux me présenter d'une manière générale				
Je peux parler de mon environnement quotidien				
Je peux parler de mes études / loisirs / projets				
Je peux parler de certaines de mes expériences passées				
Je peux lors d'une conversation identifier ce que je dois faire pour réagir à une situation				
Je peux adapter mon comportement et mon attitude à une situation donnée				
Je peux adapter mes gestes, mon intonation, mes mimiques à ce que je dis				
Je peux présenter un texte et dégager un thème de discussion				
Je peux commenter une image pour dégager un thème de discussion				
Je peux présenter un exposer portant sur un thème scientifique				
Je peux introduire et conclure en présentant un exposé				

4.2.5. Etude de terrain 2 : Thème 5 : Test d'entrée (Evaluation prédictive / diagnostique) : Vérification des prérequis A1+ ou A2+ du C.E.C.R.

Thème 5 : Test d'entrée (vérification des prérequis A1+ ou A2+ du C.E.C.R.)				
Choisissez à chaque fois ce qui correspond à tes acquis (cochez 1 ou 2) ?			**1**	**2**
	1	**2**		
D'une manière générale	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.	Je peux comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de priorité.		
	Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels.		
	Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.	Je peux décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.		

Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.		
Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.		
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.		
	Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.		

S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.		
Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts.		
	Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.		

4.3. Etude de terrain 3 (Public : 5 Enseignants des modules scientifiques et techniques de première année des études préparatoires)

Etude de terrain (3) - Année universitaire 2014 / 2015:

Enquête aux enseignants de première année des cycles préparatoires

(Région de Sfax).

Contexte : Travaux de thèse de doctorat en didactique des langues.

Enseignant :……..……..**Grade :**……

Nombre de groupes enseignés :……..…….……..

Nombre d'étudiants par groupe (approximatif) :…….…….…….

Institution :……**Mail :**…….……..

Objet : Les modules du tronc commun.

4.3.1. Etude de terrain 3 : Thème 1 : Niveau des étudiants en rédigeant en français.

Thème 1 : Niveau des étudiants en rédigeant en français.		
Cochez OUI ou NON ?	**Oui**	**Non**
1) Généralement, est-ce que la qualité de la rédaction (argumentations, explications, etc) des étudiants est bonne en tant que des candidats des cycles préparatoires ?		
2) Selon votre expérience, le niveau des étudiants à l'oral est-il satisfaisant ?		

4.3.2. Etude de terrain 3 : Thème 2 : Modules scientifiques et techniques enseignés en langue française

Thème 2 : Modules scientifiques et techniques enseignés en langue française	
Décrivez brièvement le contenu	**Lexiques et thématiques occurrents**
1) Titres des leçons du premier trimestre	- - - - -
2) Titres des leçons du programme du second trimestre	- - - - - -
3) Titres des leçons du programme du troisième trimestre	- - - - - -

4.4. Etude de terrain 4 : Epreuve de TCF et transcription des documents de compréhension orale

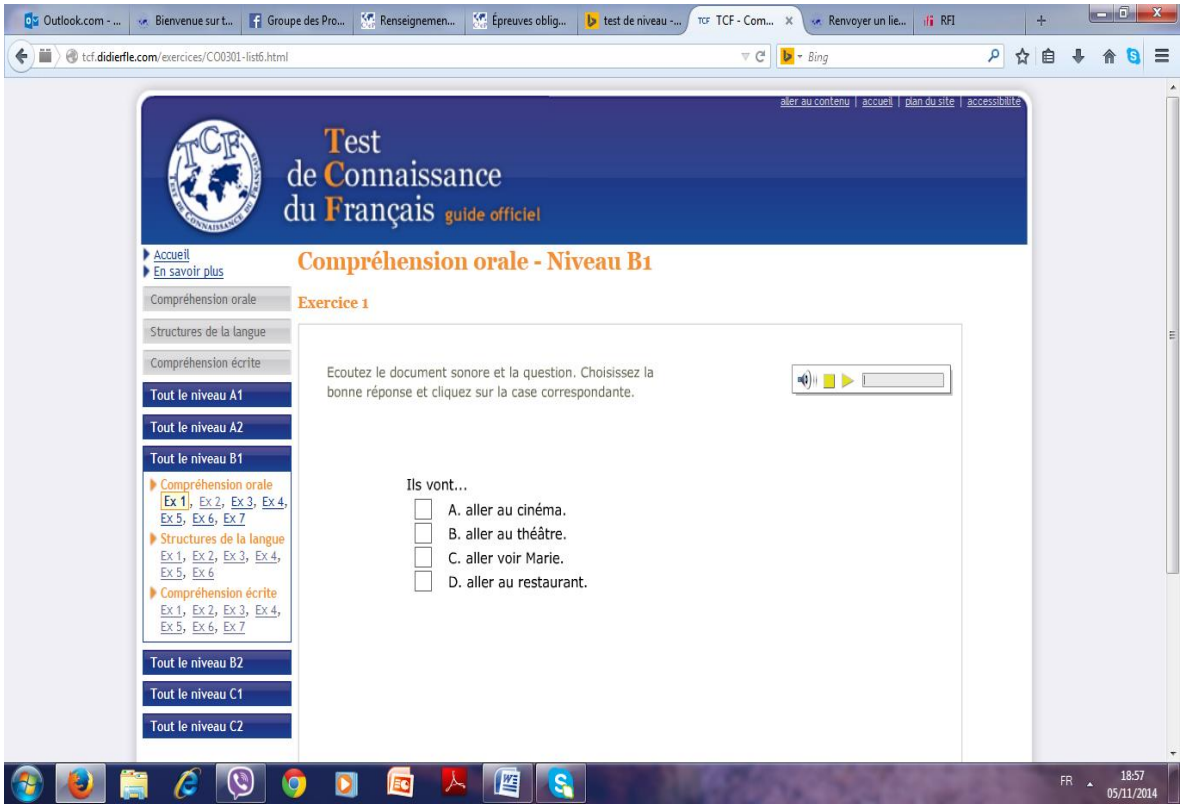
Présentation : Je suis Fatma Fakhfakh, doctorante en didactique des langues et je vous propose ce test pour vérifier votre niveau d'entrée. Le TCF est le Test de Connaissance de Français qui correspond généralement à trois épreuves obligatoires (**Compréhension orale**, **Maîtrise des structures de la langue** et **Compréhension écrite**) et deux épreuves facultatives (Expression orale et Expression Ecrite). Vous allez passez seulement les épreuves mentionnées en gras, à savoir les épreuves obligatoires. Je vous remercie.

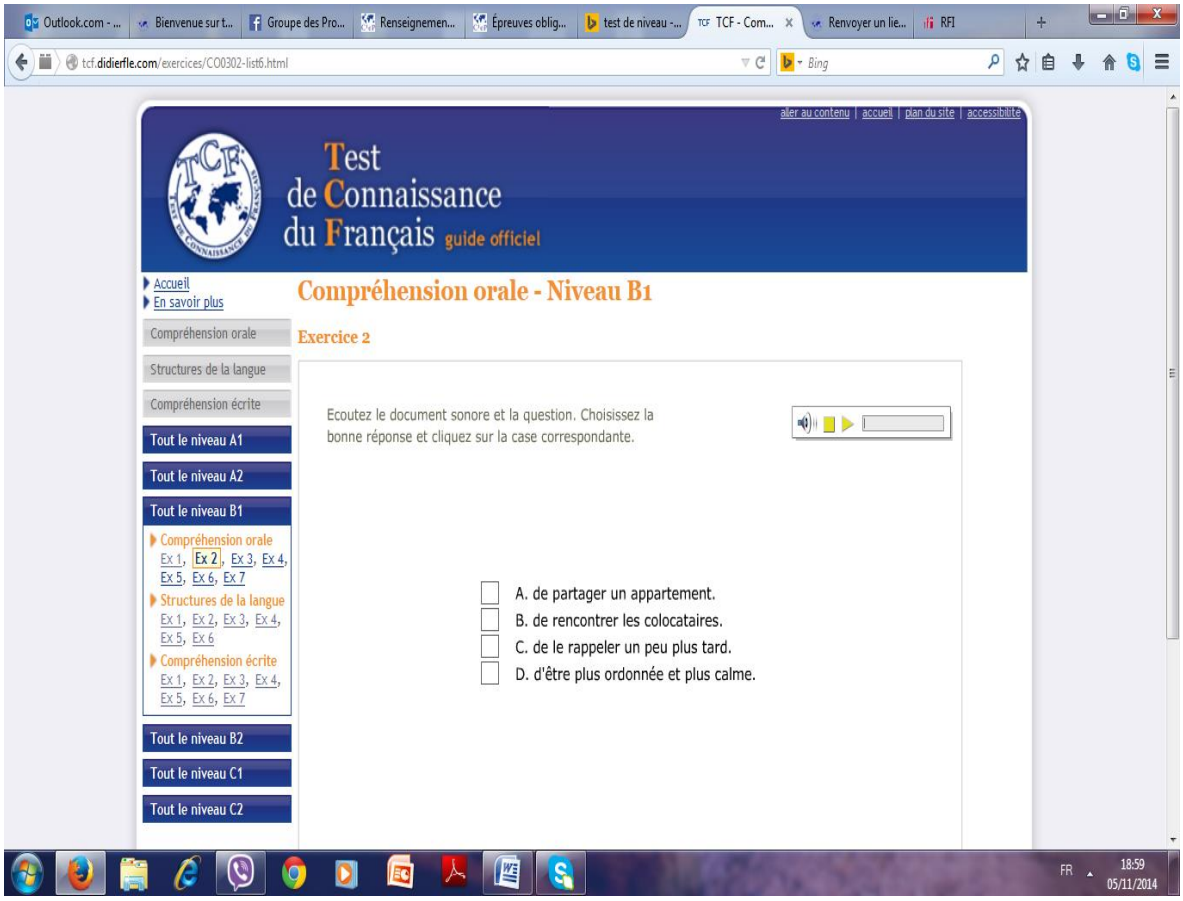
Source : Le site officiel de guide du TCF. A consulter sur l'URL : http://tcf.didierfle.com/exercices/CE0303-list6.html

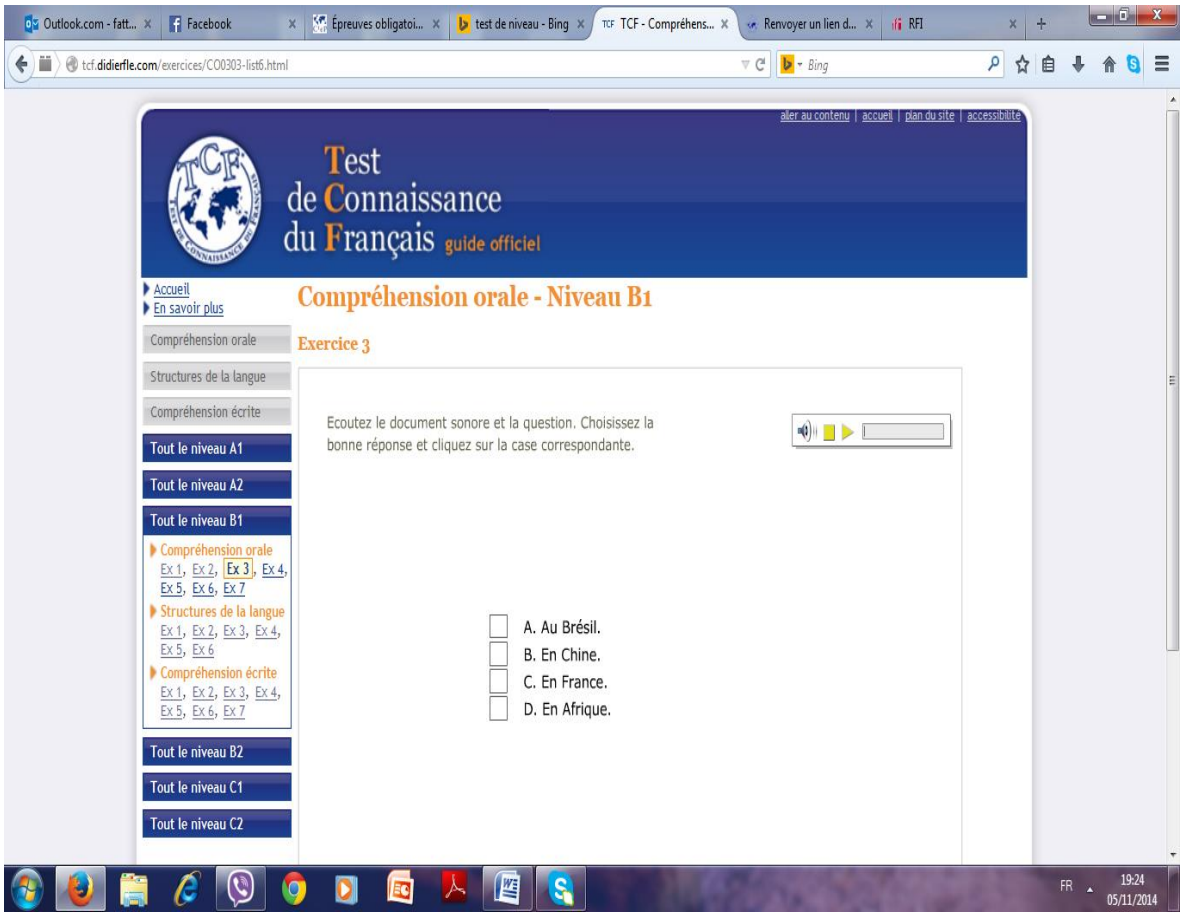
Public : Etudiants de première année de l'I.P.E.I.S. / **Durée :** 45 minutes. **Objectif** : Validation du niveau B1 d'entrée / **Date :** Novembre 2014 **Nom et prénom** : ……**mail**:…….

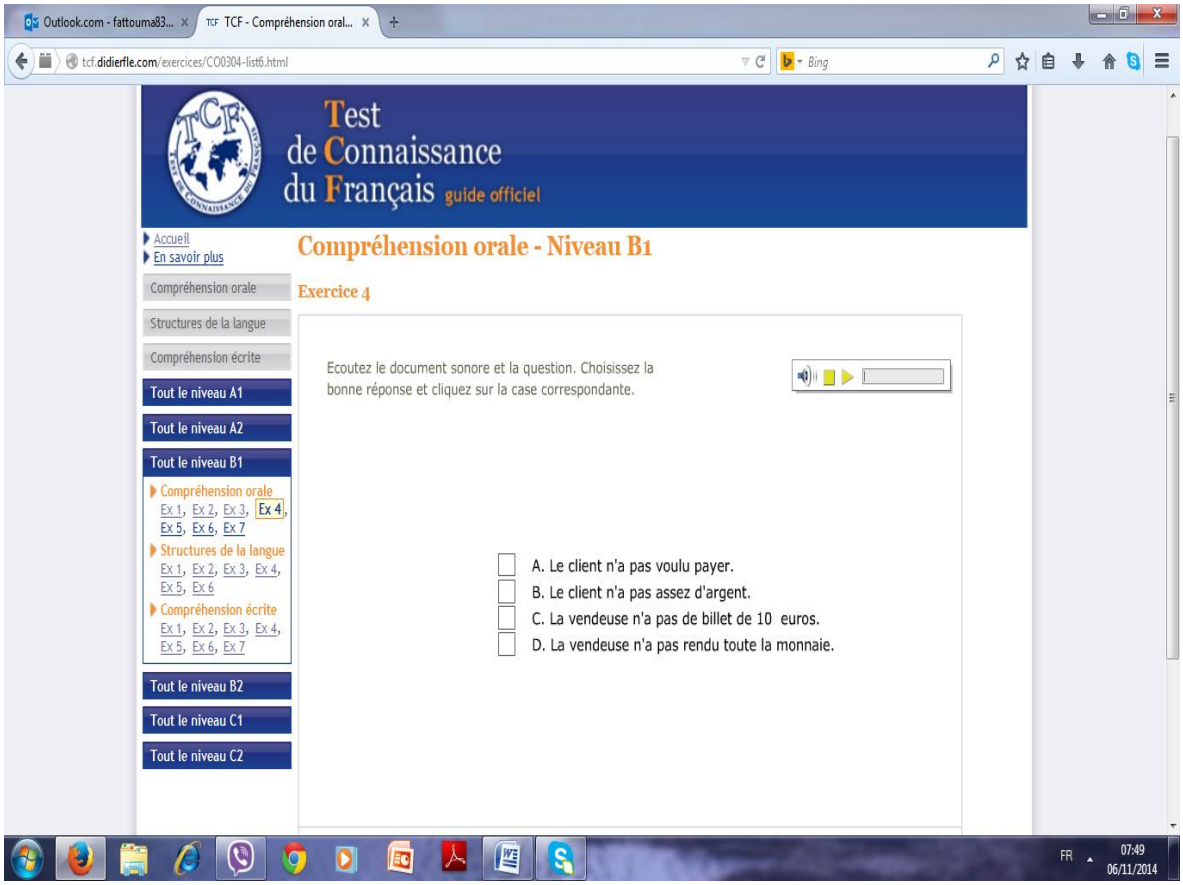
4.4.1. Etude de terrain 4 : Epreuve de TCF

I. Compréhension de l'Oral



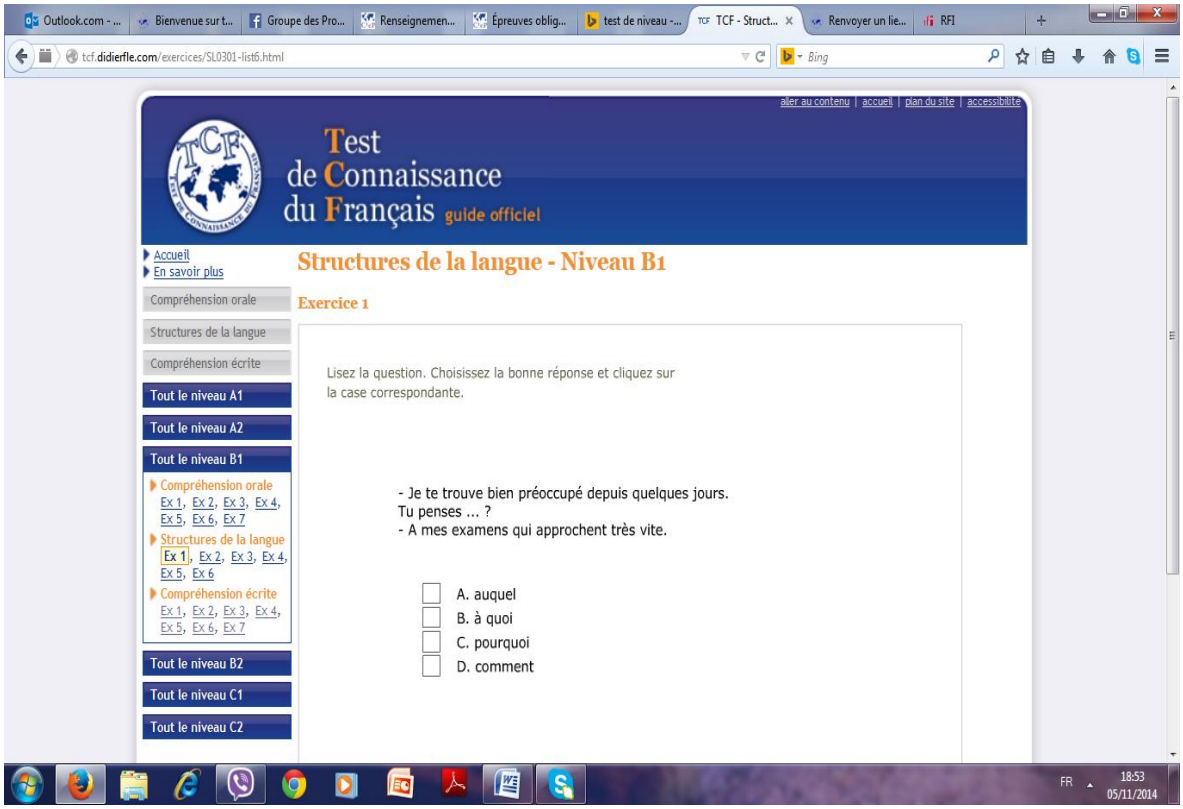


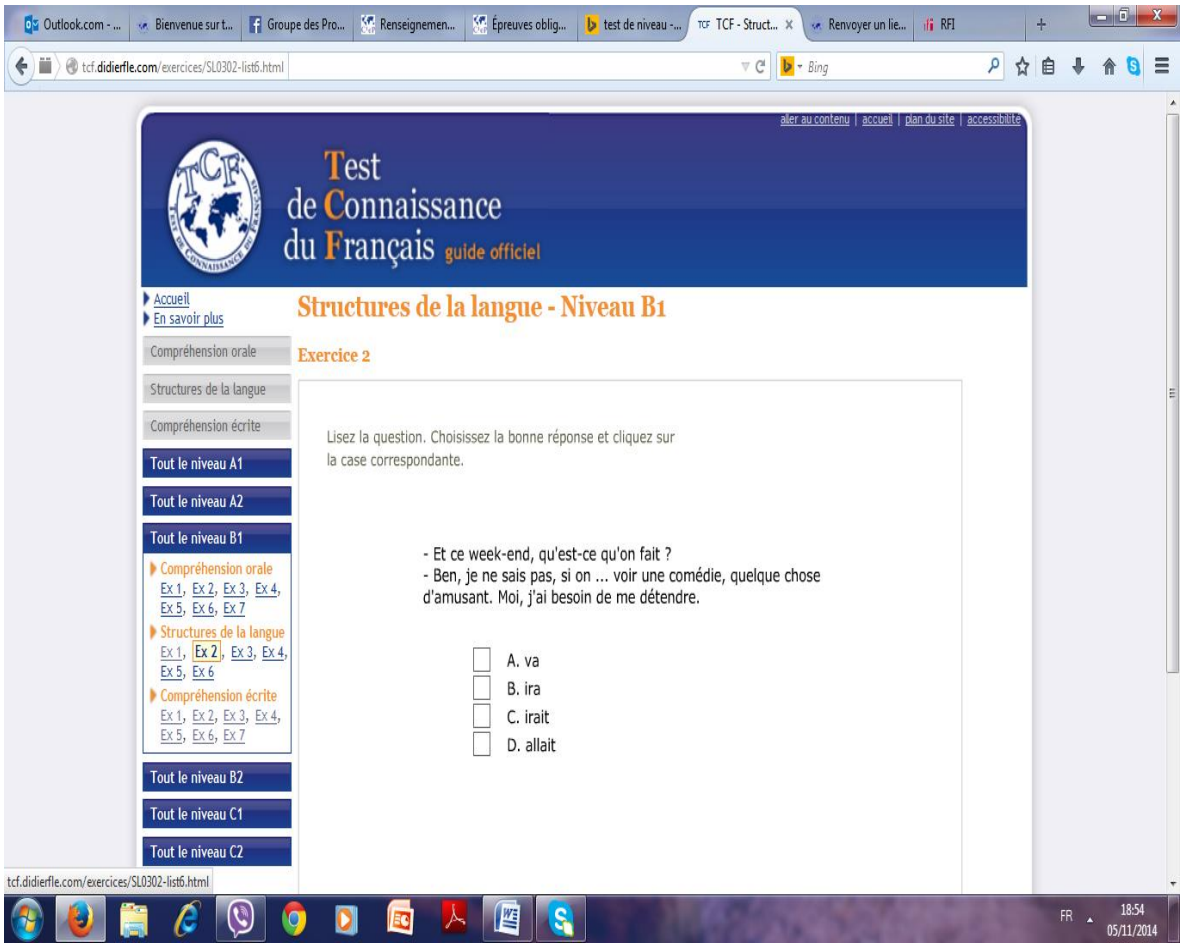

Outlook.com - fatt...
Facebook
Épreuves obligatoi...
test de niveau - Bing
TCF - Compréhens...
Renvoyer un lien d...
RFI
tcf.didierfle.com/exercices/CO0303-list6.html
Bing
aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité
Test de Connaissance du Français guide officiel
Accueil
En savoir plus
Compréhension orale - Niveau B1
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2
Exercice 3
Ecoutez le document sonore et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.
A. Au Brésil.
B. En Chine.
C. En France.
D. En Afrique.
FR
19:24
05/11/2014

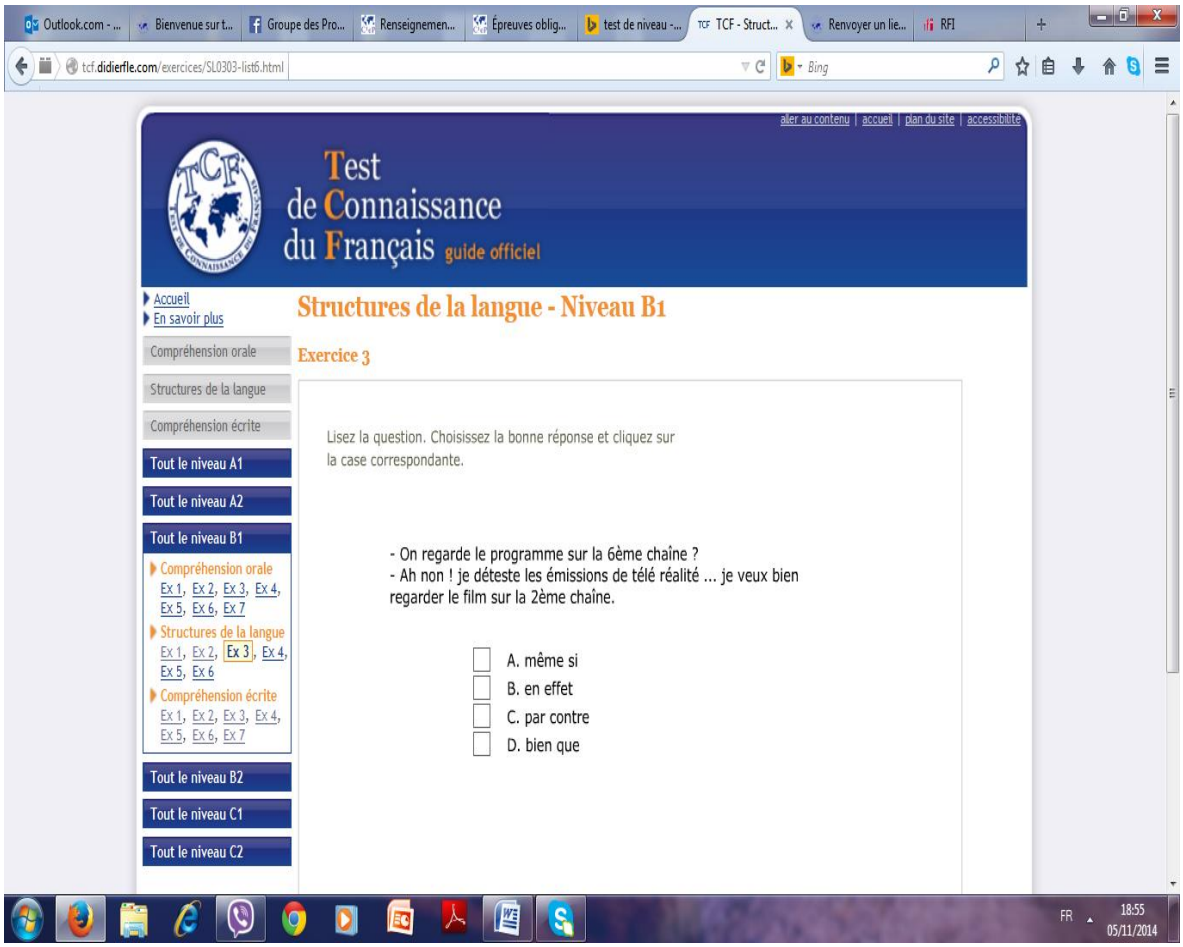

Outlook.com - fattouma83...
TCF - Compréhension oral...
tcf.didierfle.com/exercices/CO0304-list6.html
Bing
Test de Connaissance du Français guide officiel
Accueil
En savoir plus
Compréhension orale - Niveau B1
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2
Exercice 4
Ecoutez le document sonore et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.
A. Le client n'a pas voulu payer.
B. Le client n'a pas assez d'argent.
C. La vendeuse n'a pas de billet de 10 euros.
D. La vendeuse n'a pas rendu toute la monnaie.
FR
07:49
06/11/2014

Outlook.com - fattouma83...
TCF - Compréhension oral...
tcf.didierfle.com/exercices/CO0305-list6.html
Bing
aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité
Test de Connaissance du Français guide officiel
Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2
Compréhension orale - Niveau B1
Exercice 5
Ecoutez le document sonore et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.
Elle vient...
A. déclarer un vol.
B. payer une amende.
C. dénoncer un voleur.
D. demander un renseignement.
FR
07:50
06/11/2014

II. Structure de la langue







Test de Connaissance du Français guide officiel

Structures de la langue - Niveau B1

Exercice 3

Lisez la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

- On regarde le programme sur la 6ème chaîne ?
- Ah non ! je déteste les émissions de télé réalité ... je veux bien regarder le film sur la 2ème chaîne.

- A. même si
- B. en effet
- C. par contre
- D. bien que

Test de Connaissance du Français guide officiel

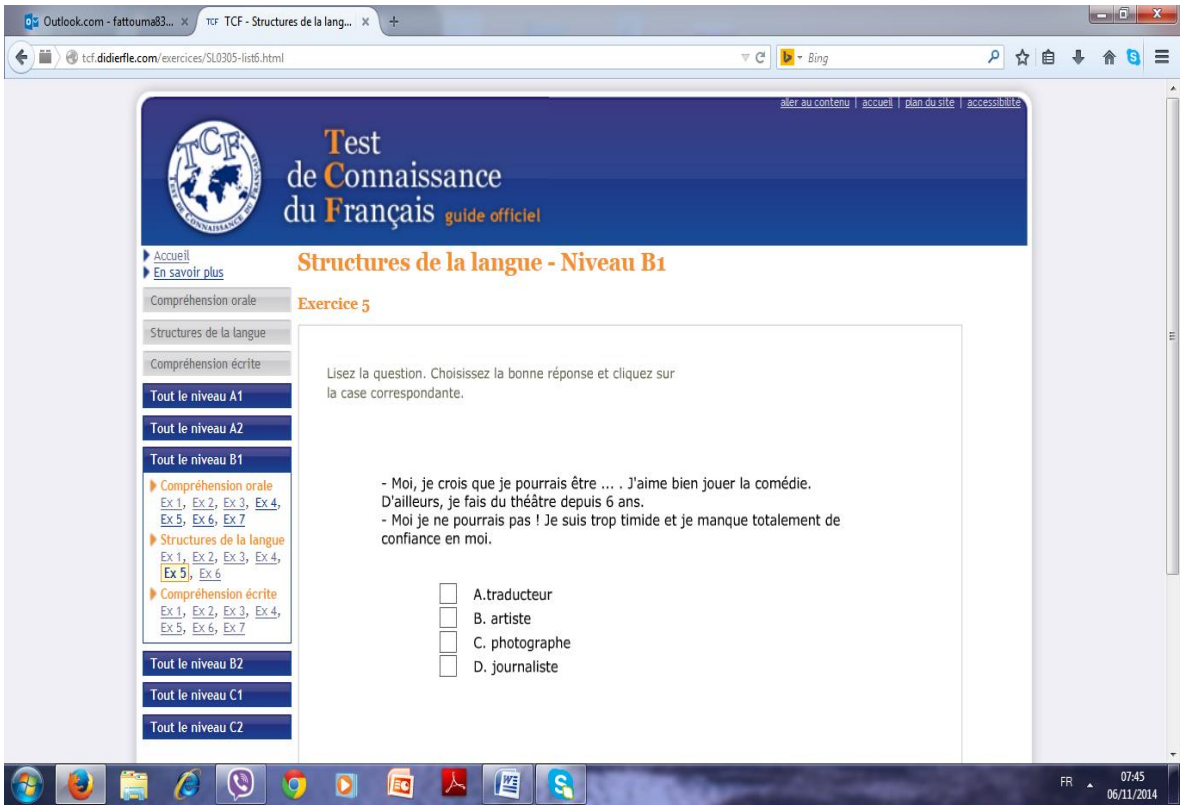
Structures de la langue - Niveau B1

Exercice 4

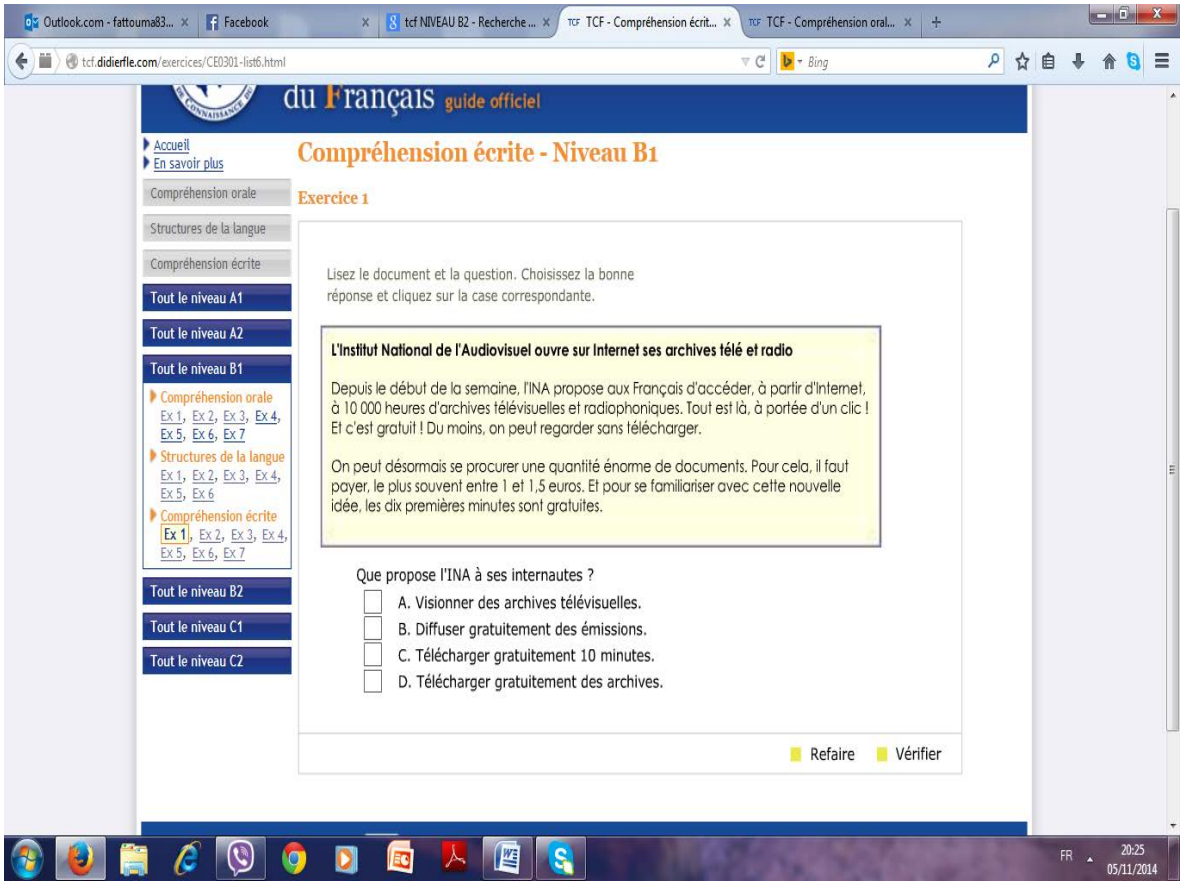
Lisez la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

- Tu sais que Charlène m'a invité au mariage de son fils !
- Oui, je sais. Tu lui ferais vraiment plaisir en ... son invitation.

- A. ouvrant
- B. refusant
- C. acceptant
- D. faisant


Outlook.com - fattouma83...
TCF - Structures de la lang...
tcf.didierfle.com/exercices/SL0305-list6.html
aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité
Test de Connaissance du Français guide officiel
Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite
Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2
Structures de la langue - Niveau B1
Exercice 5
Lisez la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.
- Moi, je crois que je pourrais être ... . J'aime bien jouer la comédie. D'ailleurs, je fais du théâtre depuis 6 ans.
- Moi je ne pourrais pas ! Je suis trop timide et je manque totalement de confiance en moi.
A.traducteur
B. artiste
C. photographe
D. journaliste
FR
07:45
06/11/2014

III. Compréhension de l'Ecrit



Outlook.com - fattouma83... | Facebook | tcf NIVEAU B2 - Recherche ... | TCF - Compréhension écrit... | TCF - Compréhension oral...

tcf.didierfle.com/exercices/CE0302-list6.html

aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité

Test de Connaissance du Français guide officiel

Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2

Compréhension écrite - Niveau B1

Exercice 2

Lisez le document et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

Le supermarché le plus proche de chez vous

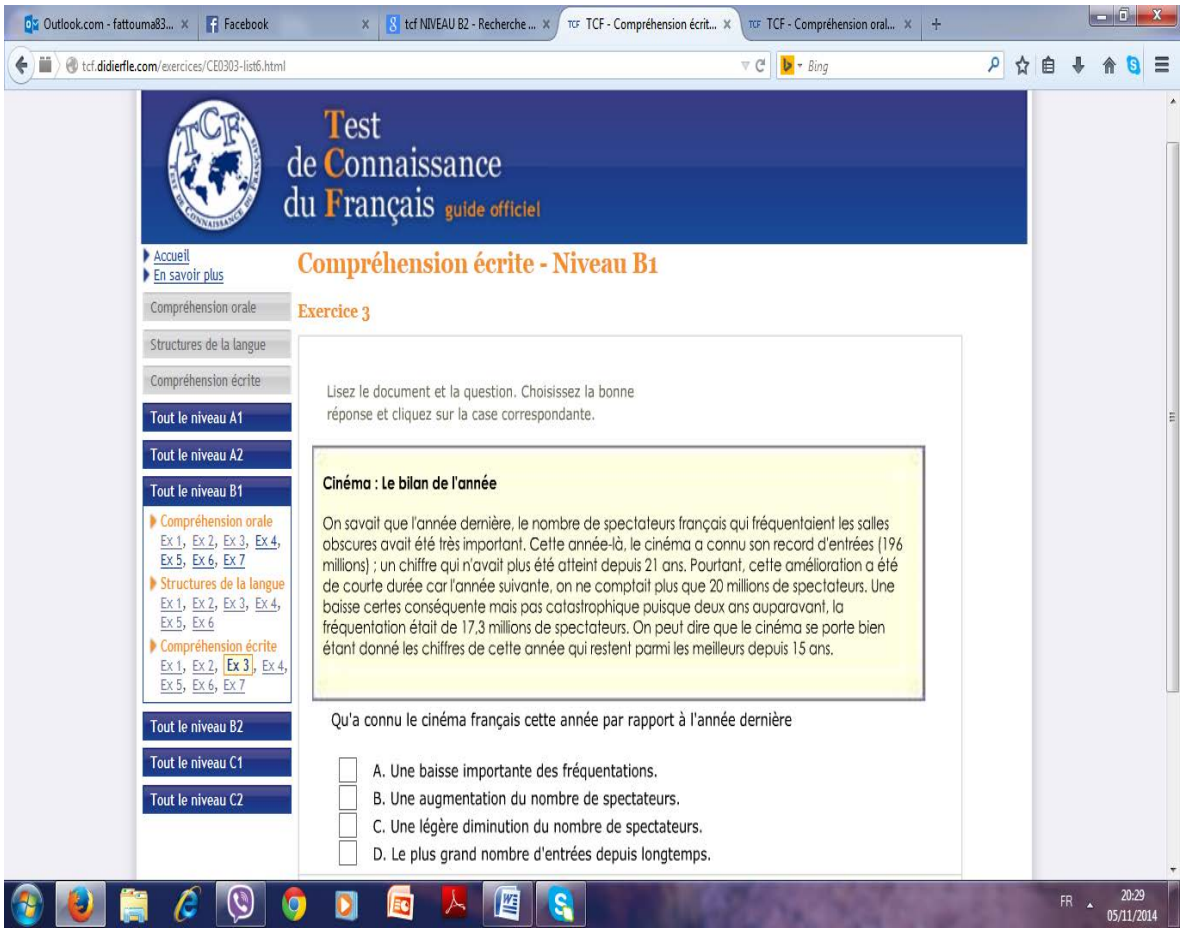
Achetez en ligne et recevez votre livraison à domicile à des prix très intéressants.
Choisissez vos produits préférés parmi plus de 10 000 articles, enregistrez-les, modifiez-les selon vos besoins et en un clic, ils sont chez vous en moins de deux heures ! Même les produits frais restent frais !
Les avantages des courses sur le Net : pas de queue en caisse, pas de tentations dans les rayons, des économies garanties !

Quel est l'un des intérêts de ce mode d'achat ?

- A. On peut essayer de nouveaux produits.
- B. On ne perd de temps dans les magasins.
- C. On peut recevoir sa livraison gratuitement.
- D. On peut acheter de nouveaux produits frais.

Transfert des données depuis www.facebook.com...

FR 20:27 05/11/2014



Outlook.com - fattouma83... | Facebook | tcf NIVEAU B2 - Recherche ... | TCF - Compréhension écrit... | TCF - Compréhension oral...

tcf.didierfle.com/exercices/CE0303-list6.html

Test de Connaissance du Français guide officiel

Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2

Compréhension écrite - Niveau B1

Exercice 3

Lisez le document et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

Cinéma : Le bilan de l'année

On savait que l'année dernière, le nombre de spectateurs français qui fréquentaient les salles obscures avait été très important. Cette année-là, le cinéma a connu son record d'entrées (196 millions) ; un chiffre qui n'avait plus été atteint depuis 21 ans. Pourtant, cette amélioration a été de courte durée car l'année suivante, on ne comptait plus que 20 millions de spectateurs. Une baisse certes conséquente mais pas catastrophique puisque deux ans auparavant, la fréquentation était de 17,3 millions de spectateurs. On peut dire que le cinéma se porte bien étant donné les chiffres de cette année qui restent parmi les meilleurs depuis 15 ans.

Qu'a connu le cinéma français cette année par rapport à l'année dernière

- A. Une baisse importante des fréquentations.
- B. Une augmentation du nombre de spectateurs.
- C. Une légère diminution du nombre de spectateurs.
- D. Le plus grand nombre d'entrées depuis longtemps.

FR 20:29 05/11/2014

Outlook.com - fattouma83... | TCF - Compréhension écrit...

tcf.didierfle.com/exercices/CE0304-list6.html

aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité

Test de Connaissance du Français guide officiel

Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2

Compréhension écrite - Niveau B1

Exercice 4

Lisez le document et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

Un système de vacances déjà très en vogue outre-Atlantique

Vous souhaitez voyager et découvrir de nouveaux horizons, partir en vacances une semaine, 15 jours, un mois ou plus à moindre coût ? Nous vous proposons d'échanger votre maison de particulier à particulier dans le monde entier. Pour cela, nous mettons à votre disposition une liste de personnes avec lesquelles vous pouvez vous mettre en relation. Ainsi vous choisissez votre destination et la durée de votre séjour vous-même, pour un prix toujours plus intéressant !

Que propose cette annonce ?

- A. De bonnes idées de vacances en mer.
- B. Des voyages organisés à de bons prix.
- C. L'échange de son logement pour les vacances.
- D. Des voyages bon marché aux Etats-Unis.

Outlook.com - fattouma83... | TCF - Compréhension écrit...

tcf.didierfle.com/exercices/CE0305-list6.html

aller au contenu | accueil | plan du site | accessibilité

Test de Connaissance du Français guide officiel

Accueil
En savoir plus
Compréhension orale
Structures de la langue
Compréhension écrite
Tout le niveau A1
Tout le niveau A2
Tout le niveau B1
Compréhension orale Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Structures de la langue Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6
Compréhension écrite Ex 1, Ex 2, Ex 3, Ex 4, Ex 5, Ex 6, Ex 7
Tout le niveau B2
Tout le niveau C1
Tout le niveau C2

Compréhension écrite - Niveau B1

Exercice 5

Lisez le document et la question. Choisissez la bonne réponse et cliquez sur la case correspondante.

Alfred Hitchcock disait « que plus le méchant est réussi, meilleur est le film ». Avant tout, il doit être assez fort pour représenter un défi pour le héros. Depuis les films muets, vêtements sombres, visage marqué, joues mal rasées le caractérisent. Et aussi le tatouage ; selon une étude, menée sur les 5 personnages principaux de la plupart des films américains sortis depuis une dizaine d'années, 30 pour cent des « méchants » sont tatoués, contre 12 pour cent des « gentils ».

Choisissez entre les 4 propositions suivantes, le titre qui convient le mieux à cet article :

- A. Le tatouage, l'accessoire indispensable au cinéma.
- B. Quel est le personnage le plus méchant au cinéma ?
- C. Que faut-il pour réussir un bon méchant au cinéma ?
- D. Les 5 personnages les plus célèbres du cinéma

4.4.2. Etude de terrain 4 : Transcription des enregistrements sonores de l'épreuve de compréhension orale de TCF

Texte 1 de l'exercice 1 (Question 1 : Que vont faire ces jeunes vendredi soir ?) :

- Qu'est-ce qu'on fait vendredi soir ?

- Et si on allait voir un film.

- Oh, je n'ai pas tellement envie d'aller au cinéma.

- Et si on allait au théatre voir le Petit bonheur la chance, il parait que c'est très bien.

- Bonne idée, je téléphone tout de suite à Marie pour lui proposer.

Texte 2 de l'exercice 2 (Question 2 : Que propose Mathieu à Elize ?) :

- Alo, salut Elize, c'est Mathieu. Si tu as toujours envie de partager l'appratement avec nous, on pense que tu es la personne qui convient. Alors rendez-vous demain à 18 heure pour les clés. Allez, à bientôt.

Texte 3 de l'exercice 3 (Question 3 : Où habite cet homme aujourd'hui ?) :

- Quand j'avais 30 ans, je suis parti en Chine. Après plusieurs mois passés là-bas, nous avons créer une entreprise d'importation-exportation avec la France. J'habite maintenant depuis deux ans au Brèsil mais je continue de voyager surtout en Afrique.

Texte 4 de l'exercice 4 (Question 4 : Quel est le problème ?) :

- Excusez-moi ! Vous avez-fait une erreur en rendant la monnaie.

- Pardon !

- Ca faisait 27 euro trente- cinq. Je vous ai donnée deux billets de vingt euros et vous m'avez rendu que deux eurso soixente cinq. Il manque 10 euros.

-Oh, je suis désolée ! voilà les 10 euros.

- Merci. Au revoir !

Texte 5 de l'exercice 5 (Question 5 : Que vient faire cette femme ?) :

-Bonjour Monsieur. On m'a vouleé ma voiture, On me l'a volée dans le parking, alors qu'elle étais fermée à clé et malgrè l'alame. Alors, je viens au commecieriat de police pour porter plainte ?

4.5. Etude de terrain 5 : Epreuve du DELF B1 réalisée à l'I.P.E.I.S. avec documents de correction et transcription des documents sonores

Nom : _____ Prénom : _____

Code candidat : [ ][ ][ ][ ][ ][ ] — [ ][ ][ ][ ][ ][ ]

DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

DELF B1

COMMISSION NATIONALE ACIEF DELF DALF

Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). *Durée maximale des documents : 6 minutes*	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	35 min	/25
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article…).	45 min	/25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé ; - exercice en interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 min environ *Préparation : 10 min pour la 3e partie de l'épreuve.*	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
Note minimale requise par épreuve : 5/25
Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 45 minutes

Note totale :	**/100**

Partie 1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points

Consignes

Vous allez entendre trois documents sonores, correspondant à des situations différentes.
Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :
- *30 secondes pour lire les questions ;*
- *une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;*
- *une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.*

Répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

6 points

Document 1

1. Quel est le problème de la mère ? *1 point*
   - ☐ Elle a une très grave maladie.
   - ☐ Elle oublie beaucoup de choses.
   - ☐ Elle se sent très seule.

2. La mère est étonnée parce que sa fille : *1 point*
   - ☐ est rentrée de voyage.
   - ☐ lui apporte des médicaments.
   - ☐ a préparé un gâteau.

3. Qu'a fait la mère pour l'anniversaire de Philippe ? *1 point*
   - ☐ Un gâteau.
   - ☐ Un repas.
   - ☐ Rien.

4. La mère est allée à l'anniversaire de Philippe : *1 point*
   - ☐ Vrai
   - ☐ Faux
   - ☐ On ne sait pas

5. Quel âge a la mère ? *1 point*
   - ☐ 65 ans
   - ☐ 57 ans
   - ☐ 75 ans

6. La mère va partir une semaine avec sa fille : *1 point*
   ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas

Document 2 **6 points**

1. Ce document est : *1 point*
   - ▯ une publicité.
   - ▯ un témoignage.
   - ▯ une annonce.

1. Cet homme a des problèmes pour : *1 point*
   - ▯ écrire.
   - ▯ parler.
   - ▯ chanter.

2. Il se souvient des numéros de téléphone de : *1 point*
   - ▯ tous ses amis.
   - ▯ tous ses enfants.
   - ▯ toute sa famille.

3. Il a des souvenirs précis des événements : *1 point*
   - ▯ très récents.
   - ▯ très anciens.
   - ▯ anciens et récents.

5. Que pense-t-il de cette faculté ? *1 point*
   - ▯ Il trouve cela très pratique.
   - ▯ Il trouve cela plutôt gênant.
   - ▯ Il en est fier.

6. Sa « maladie » peut être soignée. *1 point*
   ▯ Vrai ▯ Faux ▯ On ne sait pas

Document 3 **13 points**

Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.
Répondez aux questions en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

1. Quel est le sujet de l'interview ? *1 point*
   - ▯ Le théâtre
   - ▯ La mémoire
   - ▯ Le cirque

2. Sur scène l'acteur interprète : *1 point*
   - ▯ des dizaines de personnages.
   - ▯ un seul personnage.
   - ▯ des centaines de personnages.

3. Quelle est la durée de ce spectacle ? *1 point*
   - ▯ Une heure.
   - ▯ Deux heures.
   - ▯ Trois heures.

4. Il se souvient de ses textes : *1 point*
   - ▯ grâce à son corps.
   - ▯ sans travailler.
   - ▯ en dansant

5. Quel auteur est cité ? *1 point*
   - ▯ Molière
   - ▯ Anouilh
   - ▯ Proust

6. Pour se souvenir de ses textes, il doit absolument : *1 point*
   - ▯ les entendre.
   - ▯ les visualiser.
   - ▯ les lire.

7. A quoi compare-t-il la mémoire ? (donnez au moins un exemple) *2 points*

   .....

8. Selon l'acteur, quel est le principal ennemi de la mémoire? *1 point*

   .....

9. Peut-il revenir en arrière lorsqu'il dit un texte ? *1 point*

   ▯ Oui ▯ Non ▯ On ne sait pas

10. Qu'arrive-t-il au dresseur qui a peur ? *1 point*

    .....

11. Qu'arrive-t-il à l'acteur qui a peur ? *2 points*

    ....

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

Exercice 1

12 points

Votre ami(e) et vous souhaitez suivre un cours de français langue étrangère en France pendant 4 semaines dans le but de vous préparer à l'examen du DALF.
Vous voulez un cours intensif et vous préférez que l'effectif ne dépasse pas 15 étudiants par classe.
Par ailleurs, vous désirez loger en famille, faire des excursions dans des lieux connus, goûter aux spécialités gastronomiques locales, rencontrer des habitants de la région et surtout multiplier les occasions de parler français.
Vous hésitez entre les deux organismes suivants :

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence	**Centre de Linguistique de Carnac**
Programme pédagogique	Français général: 15, 21, 23 ou 30 heures de cours par semaine. 13 niveaux au minimum, garantis toute l'année. Nombre moyen d'étudiants par classe: 8 à 12. Préparation au DELF, au DALF et au diplôme de langue de l'Alliance Française. Tous les examens, sauf le DALF se passent au Centre.	- Pratique de la langue: cours intensifs mensuels (4 semaines et plus); cours semi-intensifs semestriels (13 semaines); cours collectifs sur mesure. - Préparation au DELF et au DALF - Effectifs par classe inférieurs à 13.
Hébergement	Au choix, en internat sur le campus (demi-pension ou pension complète) ou en externat (studio meublé).	Plusieurs formules: dans une famille française; en résidence universitaire; en studio indépendant; dans un centre de séjour; dans un foyer de jeunes travailleurs (de 16 à 25 ans); en hôtels de tourisme.
Activités culturelles	Dégustation de produits locaux dans les restaurants des environs et les fermes provençales . Visite de villages provençaux. Sur le campus: bibliothèque, « cyberdrome» (salle Internet), cinémathèque, gymnase, terrains de sport, foyer-bar.	Rencontres et sorties sportives; excursions à Paris et dans les châteaux de la Loire; spectacles; ateliers hebdomadaires: musique, théâtre, danse, chant, vidéoclub, etc. Le célèbre «Tour du monde en 80 plats» : découverte des cuisines du monde préparées par les stagiaires.
Vivre avec les Français	Club «échange-langue» (échange d'heures de conversation avec des Français), «Points Accueil Plus» dans les boutiques et les restaurants, possibilité de rejoindre des clubs sportifs cannois.	Stages spécifiques orientés sur l'interculturel; des activités extra-pédagogiques très variées permettant d'aller à la rencontre des habitants de la ville et de la région: soirées, sorties et week-ends en village, échanges, participation à des projets.

a) *Pour chacun des centres de langue, et pour chacun des critères proposés, mettez une croix **(X)** dans la case "convient" ou ne "convient pas"*

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence		Centre de Linguistique de Carnac	
	Convient	**Ne convient pas**	**Convient**	**Ne convient pas**
Cours intensif / Effectif				
Préparation au DALF				
Hébergement				
Spécialités gastronomiques locales				
Rencontres avec des habitants				
Découverte de lieux célèbres				

Quel est l'établissement que vous choisissez ?

_____

▯ **Exercice 2**

Aider les handicapés dans le monde du travail

Les personnes handicapées restent victimes de forts préjugés dans le monde du travail. La sixième Semaine pour l'emploi en leur faveur entend les combattre. Elle est marquée par une reprise de la polémique sur les Centres d'Aide par le Travail.

Aujourd'hui, 26% des personnes handicapées sont au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. Préjugés que la neuvième semaine pour l'emploi en leur faveur, qui vient de débuter, entend combattre. L'*Association pour la gestion du fonds pour l'insertion* professionnelle des personnes handicapées* (Agefiph) et la *Ligue pour l'Adaptation du diminué physique au travail* (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan "Agir, c'est réussir".

« Le handicap, lorsqu'il est visible est encore trop souvent associé à l'incompétence. La mobilisation est plus que jamais nécessaire pour modifier le regard sur le handicap », expliquent les deux associations. Aujourd'hui, rappellent-elles, « 215 000 personnes handicapées sont à la recherche d'un emploi et restent, en moyenne, deux fois plus longtemps sans activité ».

Pourtant, 87% des entreprises qui emploient des travailleurs handicapés s'en disent satisfaites et 62% des entreprises qui n'en emploient pas estiment qu'une telle expérience « pourrait se dérouler de manière satisfaisante », selon un sondage réalisé en vue de la semaine d'action. « On observe ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche* », a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info *Le salarié handicapé dans l'entreprise*, ce dernier est « un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir ». Souvent « plus productif que les autres », il crée un « effet fédérateur* dans une équipe de travail » où les petits problèmes courants sont « relativisés ».

La Semaine s'est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjointes pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens* sont invités par les organisateurs « à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants ». Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de "torball" (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour « lever les freins psychologiques et culturels ». (...)

Comité « tous ensemble au travail », novembre 2002

* ***insertion*** : *intégration*
* ***embauche*** : *fait d'engager, de recruter une personne pour un travail*
* ***fédérateur*** : *qui rassemble, rapproche, crée des liens*
* ***Francilien*** : *habitant de la région parisienne*

Questions

1. Quel est le thème général de ce document ? (1 point)
   - ☐ Les conditions de travail des handicapés.
   - ☐ La mobilisation pour l'emploi des personnes handicapées.
   - ☐ Les associations de défense des personnes handicapées.

2. Quelle est le principal préjugé dont sont victimes les personnes handicapées qui recherchent un emploi ? (2 points)

   _____
   _____
   _____

3. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante et justifiez votre réponse en citant une expression ou une phrase du texte. (4 points)

   a) *Les travailleurs handicapés sont bien intégrés dans les entreprises où ils travaillent.*

   ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas.

   Justification :

   _____
   _____
   _____

   b) *Même si elles travaillent bien, les personnes handicapées sont moins performantes que les autres employés.*

   ☐ Vrai ☐ Faux ☐ On ne sait pas.

   Justification :

   _____
   _____
   _____

4. Cochez la bonne réponse : (6 points)

a) Qu'est-ce qui freine le développement de l'emploi des personnes handicapées ?
   - ☐ Le manque d'information des chefs d'entreprise.
   - ☐ Une position de principe des chefs d'entreprise.
   - ☐ La difficulté des chefs d'entreprise à prendre cette décision.

b) Qui est invité à cette Semaine pour l'emploi ?
   - ☐ Tous les Franciliens.
   - ☐ Seulement les personnalités politiques.
   - ☐ Seulement les personnes handicapées et les employeurs.

c) Qu'est-ce qui sera organisé au cours de cette Semaine spéciale ?

- ☐ Des ateliers de peinture.
- ☐ Des rencontres sportives.
- ☐ Des activités culturelles et sportives.

Partie 3

PRODUCTION ÉCRITE

25 points

■

■ Essai

A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Partie 4

PRODUCTION ORALE

25 points

L'épreuve se déroule en trois parties qui s'enchaînent. Elle dure entre 10 et 15 minutes. Pour la troisième partie seulement, vous disposez de 10 minutes de préparation. Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.

- **Entretien dirigé** (2 à 3 minutes)

Vous parlez de vous, de vos activités, de vos centres d'intérêt. Vous parlez de votre passé, de votre présent et de vos projets.
L'épreuve se déroule sur le mode d'un entretien avec l'examinateur qui amorcera le dialogue par une question (exemples : Bonjour…Pouvez- vous présenter, me parler de vous, de votre famille…).

- **Exercice en interaction** (3 à 4 minutes)

Vous tirez au sort deux sujets parmi ceux que vous présente l'examinateur. Après en avoir choisi un, vous jouez le rôle qui vous est indiqué.

- **Expression d'un point de vue** (5 à 7 minutes)

Vous tirez au sort deux documents parmi ceux que vous présente l'examinateur. Après en avoir choisi un, vous dégagez le thème soulevé par le document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de trois minutes environ. L'examinateur pourra vous poser quelques questions.

ANNEXE 4. PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE ET EXEMPLES DES EVALUATIONS TRIMESTRIELLES DU MODULE DE FRANÇAIS

5.1. Programme officiel du module de français selon le MESRES

Français

Objectifs généraux :

Consolider les savoirs et savoir-faire antérieurs et en faire acquérir de nouveaux à travers trois activités.

Études de texte :

Objectifs :

- Savoir lire et comprendre un texte argumentatif
- Préparer pour affronter l'épreuve du résumé

Thèmes :

- actuels et civilisationnels à travers des articles récents.

A titre indicatif :

* tradition et modernité
* Violence et Guerre
* Pollution
* Science et éthique
* Éducation et jeunesse
* Art et littérature

Langue :

Objectifs :

- Combler les lacunes linguistiques
- Développer le niveau d'expression à travers des mises au point ponctuées de quelques exercices d'application

Répartition annuelle

1er trimestre

- Synonymie/ Antonymie/Polysémie + la dérivation lexicale
- Les procédés de reprise / les prénoms personnels, relatifs, indéfinis)
- Valeurs de modes personnels/ (exercices de conjugaison)

2ème trimestre

- Le passage de la phrase simple à la phrase complexe (les différents rapports logiques
- Les paronymes
- Valeurs des modes impersonnels

3ème trimestre

- Les déterminants : le partitif/ le contracté
- L'accord : - du participe passé
  - des noms simples et composés
  - de l'adverbe ex : tout)
  - de l'adjectif

Essai :

Objectifs :

- Faire réfléchir sur les problèmes et phénomènes de notre temps
- Développer le sens critique et la compétence argumentative

Démarche :

- S'entraîner à élaborer une problématique et à rédiger un discours organisé

5.2. Programme du module de français (Trimestre 1 à l'I.P.E.I.S.)

PROGRESSION

1ères années (1er trim.)

1ère séance : (Du 05 au 10 Septembre)
- Aperçu sur le programme - Contrôle continu
- Utilité des langues
- Etude de texte : problèmes généraux.

2ème séance : (Du 12 au 17 Septembre)
- Prob. généraux (suite et fin)
- Comment lire un texte ? Méthodologie " كيب
- Texte : "Le racisme expliqué à ma fille" Débat : formes de racisme ? Comment combattre le racisme ?

3ème séance : (Du 19 au 24 Septembre)
- Construction des verbes كيب
- formation des mots (liste à exposés) ? علي

4ème séance : (Du 26 Sept. au 1er octobre)
- Expression écrite : prob. généraux + méthodologie de l'essai
- des dif. prises de position - Ex. pratiques.

5ème séance : (Du 03 au 08 octobre)
- Exp. écrite : Suite et fin (Rédaction)
- formation des adjectifs كيب + ندى

6ème séance : (Du 10 au 15 octobre)
Pronoms personnels ندى

7ème séance : (Du 17 au 22 octobre)
- Ex. de remédiation سرور
- TEST → formation des mots / → constr. des verbes.

8ème séance : (Du 24 au 29 octobre)
- Texte de Ben Brik (Démocratie) آمال
- Lexique approprié

9ème séance : (Du 31 octobre au 5 Novembre)
Devoir - modèle : Bicentenaire de V. Hugo سرور

10ème séance : (Du 07 au 12 Novembre)
Rattrapage ou activité libre { exposé / correction du test ? / suite du devoir ? ...

5.3. Programme du module de français (Trimestre 2 à l'I.P.E.I.S.)

Progression (1 A.) 2ème trim

(1) 18/11 → 23/11	- Correction devoir : "Ces naufragés en quête d'égalité" - lexicologie : Synonymie. (+ Ex. أفعال "faire"/"avoir")	[illegible]
(2) 25/11 → 30/11	Pronoms relatifs	[illegible]
(3) 2/12 → 7/12	Texte : Tyrannie des marques.	[illegible]
(4) 12 → 14/12	- Essai - Débat / Exposé /.	
	VACANCES d'HIVER.	
(5)	Exp. écrite : Comment produire un essai argumentatif	[illegible]
(6)	- lexicologie : Antonymie - TEST. { - Pronoms relatifs - synonymie.	[illegible]
(7)	Texte : La violence.	[illegible]
(8)	De la phrase simple à la ph. complexe. (Les subordonnées circonstancielles)	[illegible]
(9)	- Recherche d'arguments (~~[illegible] : Définition~~) - Ex. support : La peine de mort	[illegible]
(10)	Devoir modèle ?	

5.4. Programme du module de français (Trimestre 3 à l'I.P.E.I.S.)

PROGRESSION 1ères années

(Trim III)

1ère séance : (Du 25/2 au 2/3/13)
- Correction du devoir
- Homonymie نجيب

2ème séance : (Du 4/3 au 9/3/13)
Concordance des temps عامر

3ème séance : (Du 11/3 au 16/3/13)
- Recherche d'arguments (Elaboration d'un plan)
Introd | conclusion

VACANCES DE PRINTEMPS du 17/3 au 31/3/13 inclus

4ème séance : (Du 1/4 au 6/4/13)
- Initiation au résumé
- La concision
- Texte Bonheur et réussite سرور

5ème séance : (Du 8/4 au 13/4/13 – Mardi 9 Avril)
* TEST { – Homonymie
– Conc. des temps
- Paronymie نجيب

6ème séance : (Du 15/4 au 20/4/13)
Discours direct | Dis. indirect مجيد

7ème séance : (Du 22/4 au 27/4/13)
Texte "Mélancolia" مريم

8ème séance : (Du 29/4 au 4/5/13 – Mercredi 1er mai)
Devoir – modèle "Ras-le-bol" نجيبة

9ème séance : (Du 6/5 au 11/5/13)

5.5. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 1 - I.P.E.I.S.)

Institut Préparatoire
Aux Etudes d'Ingénieur
De SFAX

A.U : 2012/2013
Sections : PB1-PC1- PT1-MP1
Durée : 2 heures.

Epreuve de français (1er trimestre)

Le trafic d'organes

Le trafic d'organes est l'exercice illégal du commerce d'organes, il comprend le prélèvement, la conservation ou l'utilisation d'un organe ou d'un tissu humain. Devons-nous nous étonner de le découvrir au Kosovo ?

Je me suis intéressée à ce commerce morbide* et criminel quand mon frère a dû prouver, six ans après l'avoir adoptée, que notre nièce âgée de sept ans était toujours en vie ; des enfants de son orphelinat du Guatemala, partis aux Etats-Unis, avaient disparu : dépecés*pour fournir différents organes à de riches Américains.

Ces actes criminels ne sont qu'une des facettes de notre système mondial où tout se monnaie, dès le début des premières greffes, des organes ont été prélevés dans des situations douteuses provoquant la mort du donneur. (Première greffe cardiaque en Israël , par exemple).

Ce commerce est souvent exercé par des réseaux mafieux, au regard des difficultés à se procurer des organes et des risques encourus pénalement*. La mafia s'est emparée de ce trafic juteux en organisant le tourisme médical dans des pays pauvres, où des gens sont prêts à vendre un rein pour une bouchée de pain. Les donneurs ne reçoivent qu'une infime partie (moins d'un dixième, voire d'un pour-cent) du prix de la revente.

A l'échelle de la planète, le trafic d'organes n'est pas un problème nouveau. Dans les années 1980, des experts ont commencé à remarquer une pratique baptisée par la suite « tourisme de transplantation » : de riches Asiatiques se rendaient en Inde et dans d'autres régions du Sud-est asiatique pour obtenir des organes de donneurs pauvres. Depuis, d'autres destinations ont vu le jour, telles que le Brésil et les Philippines. Selon certaines allégations*, la Chine ferait commerce d'organes prélevés sur les détenus exécutés. La vente d'organes se poursuit en Inde, malgré des nouvelles lois qui rendent cette pratique illégale dans la plupart des régions. Si les estimations actuelles suggèrent que le commerce illicite d'organes se maintient à un niveau relativement modeste en Europe, ce problème ne perd rien de sa gravité, car il est très probable qu'avec les nouveaux progrès de la médecine, le décalage entre l'offre et la demande d'organes continuera de se creuser.

1

En Europe, le trafic d'organes est interdit, les chirurgiens ne peuvent greffer un organe qui aurait été acheté ; en Belgique, le don et la réception d'organes font l'objet de contrôles très stricts, mais cela n'empêche pas certains patients peu scrupuleux de voyager et de revenir avec un nouveau rein sans se poser trop de questions.

Techniquement, le prélèvement d'organe n'est pas très compliqué : il suffit d'avoir une connaissance sommaire de l'anatomie, d'avoir un local propre, des instruments stériles, un frigo box et un moyen de transport rapide vers un hôpital complet qui puisse endormir et opérer le receveur. Cette facilité ouvre la porte à des situations sordides* dans les pays qui connaissent des zones de non droit comme les pays en guerre.

Conséquence de la guerre en Irak et de la détérioration de la situation sanitaire, un trafic d'organes, notamment de reins, au profit d'Irakiens fortunés, s'est développé, ainsi que le tourisme de transplantation. Selon une enquête de la chaîne télévision qatarie, Al Jazeera, appuyée par des témoignages, un rein se négocie, avec des intermédiaires stationnés à l'extérieur de l'hôpital, à environ 15000 dollars.

La même situation se retrouve en Palestine, des prisonniers palestiniens décédés en prison (dans quelles conditions !) sont rendus à leur famille avec des cicatrices d'autopsie cachant des prélèvements. Le scandale du trafic Kosovo n'est qu'une illustration de plus de ce qui sévit* sur l'ensemble de la planète et ne doit donc pas nous étonner.

Colette Moulaert
3 avril 2011

VOCABULAIRE :

- Morbide : anormal.
- Dépecés : tranchés, coupés.
- Pénalement : de pénal ; relatif aux infractions et aux peines.
- Allégations : déclarations, témoignages.
- Sordides : ignobles, basses.
- Sévit : se propage.

2

I.P.E.I.S

A.U : 2012 / 2013

Epreuve de Français du 1er trimestre

Nom : .....Prénom : .....

Classe : 1ère année / Section : PB1-PC-PT1-MP1

Salle : .....Place : ..... Matricule : .....

****

DEVOIR DE CONTROLE

I/Compréhension : (14 pts)

1) a- A qui profite le commerce d'organes ? (1pts)

.....

.....

.....

b- Quelles en sont les victimes ? Illustrez votre réponse en vous appuyant sur trois exemples du texte.(3pts)

.....

.....

.....

.....

2) Quels sont les facteurs favorisant le trafic d'organes ?(6 pts)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INSTITUT PRÉPA... BIBLIOTHÈQUE

NE RIEN ECRIRE ICI

****

3/ a- Précisez la position de l'auteur quant à ce phénomène. (2pts)

.....

.....

.....

b- Relevez deux procédés traduisant cette prise de position. (2pts)

.....

.....

.....

.....

II/ Lexicologie : (6pts)

1) Formez les adjectifs à partir des mots suivants : (3pts)

-Rein :.....

- Planète :.....

- Organe :.....

2) Trouvez les adjectifs correspondant aux mots suivants en tenant compte des indications entre parenthèses : (3pts)

- Complet (préfixe intensif) :.....

- Négocier (préfixe modal) :.....

- Médical (préfixe ayant le ses d'une préposition) :.....

****

2

INSTITUT PREPARATOIRE BIBLIOTHEQUE AUX ETUDES D'INGENIEURS BAT

DEVOIR DE FIN DE TRIMESTRE

I/Syntaxe : (6pts)

Réécrivez ces phrases en pronominalisant les compléments soulignés et en indiquant leurs fonctions :

- Je me suis intéressée à ce commerce morbide et criminel.

.....

.....

- Les donneurs ne reçoivent qu'une infime partie du prix de la revente.

.....

.....

- En Europe, on a interdit la vente d'organes à tous les citoyens.

.....

.....

II/ Essai (14pts)

Le trafic d'organes est devenu un phénomène qui sévit dans le monde.

Quelles solutions envisageriez-vous pour y remédier ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3

5.6. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 2 à l'I.P.E.I.S.)

Institut Préparatoire
Aux Etudes d'Ingénieurs
De Sfax

A.U : 2012/2013

Sections : PB1-PC1-PT1-MP1
Durée : 2 heures

SORTIR DE LA COMMUNICATION MEDIATISEE

[évaluation - Trimestre 2]

Internet est-il une révolution aussi importante que la radio dans les années 20 et la télévision dans les années 60 ? On peut en douter. Pour penser les nouveaux médias, il faut bousculer le discours dominant et les replacer dans une théorie générale de la communication. Il est donc urgent d'ouvrir le débat en rappelant notamment certaines contradictions liées à la « révolution de la communication ».

Le multibranchement constitue un progrès, mais pour faire quoi ? Naviguer sur la Toile ne constitue ni une preuve d'intelligence ni un progrès autre que technique par rapport au fait de lire un livre, de discuter, d'écouter la radio ou de regarder la télévision. Le pire serait de voir, dans la « société Internet », un progrès (…)

Faudra-t-il un « Titanic » de la cyberculture pour que les Etats prennent conscience des risques que ces systèmes d'information font peser sur les libertés fondamentales ? Les conditions du naufrage* sont en effet réunies quand on voit triompher tant d'orgueil rationnel et technologique. Sans parler de cette contradiction majeure : Internet se présente comme un espace de communication alors qu'il n'est le plus souvent qu'un espace d'expression-ce qui n'est pas exactement la même chose-et, peut-être surtout, un marché de l'information.

L'homme occidental a mis des siècles à se « libérer » de toutes les tutelles : religieuses, politiques, sociales, militaires. Enfin libre de penser, de circuler et de s'exprimer, il décide aujourd'hui de s'enfermer dans les mille fils de la communication technique. Il est constamment rattaché à elle, joignable en permanence, par portable, fax, téléphone, e-mail(courrier électronique)…

La communication, longtemps facteur d'ouverture et de rapprochement entre les idées et les peuples, peut aujourd'hui devenir une cause d'antagonisme*, voire de haine car, dans un monde où tout circule, elle met encore plus en évidence les différences. Et supporter autrui est beaucoup plus difficile quand il est proche et visible que lorsqu'il est lointain et peu visible. Pour préserver la communication comme valeur d'émancipation*, il faut donc réfléchir aux bonnes distances à conserver. Ce qui obligera l'Occident à respecter d'avantage d'autres identités et d'autres hiérarchies de valeurs, sous peine d'être rejeté en même temps que ses systèmes d'information, identifiées à un impérialisme* culturel.

Il faut donc protéger la communication et ne pas s'abandonner au stéréotype* actuel : *« C'est vrai parce que c'est sur le Net. »* Comme si le système

technique, par nature, vraies les informations qui y circulent(1). Comme si les fournisseurs, autant que les utilisateurs, devenaient d'un seul coup honnêtes, soucieux de la vérité, du bien d'autrui, ennemis du mensonge et des ragots* de toute sorte(…) L'enjeu est moins la liberté individuelle, que la préservation des conditions de l'identité collective, rôle éminent de l'Etat-nation…Demain, le problème principal ne sera plus l'expression, mais bien la capacité à sortir de la communication médiatisée pour éprouver une communication directe, humaine, sociale.

DOMINIQUE WOLTON , « ***Le monde diplomatique », juin 1999***

D. Wolton, directeur du laboratoire de communication et politique du Centre national de la recherche scientifique(CNRS) ; auteur de ***Internet et après*** *?Une théorie critique des nouveaux médias.*

Vocabulaire :

* *Naufrage : perte d'un navire par un accident.*
* *Antagonisme : conflit, opposition.*
* *Emancipation : libération.*
* *Impérialisme : colonialisme.*
* *Stéréotype : cliché.*
* *Ragot : bavardage.*

I.P.E.I.S A.U : 2012/2013

Epreuve de Français du 2ème trimestre

Nom : .....Prénom : .....

Classe : 1ère année / Sections :PB-PC-PT-MP.

Salle : .....Place : ..... Matricule : .....

****

Notes :
C : /20
S : /20

INSTITUT PREPARATOIRE BIBLIOTHEQUE AUX ETUDES D'INGENIEURS SFAX

DEVOIR DE CONTROLE

I/Compréhension : (14 pts)

1)a) Comment considère-t-on généralement Internet ? (2pts)

.....

.....

.....

.....

b) L'auteur partage-t-il cet avis ? Explicitez son point de vue. (3pts)

.....

.....

.....

.....

.....

2) Quels sont les trois dangers majeurs de l'usage d'Internet ? (6pts)

.....

.....

.....

-1-

NE RIEN ECRIRE ICI

.....

.....

.....

.....

.....

4) Quelles solutions, Dominique Wolton propose-t-il pour faire face à ces dangers? (3pts)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II/ Lexicologie : (6pts)

Formez des verbes à partir des mots suivants en tenant compte des indications entre parenthèses :

- discuter:.....(suffixe péjoratif)
- mentir :.....(préfixe privatif)
- rationnel :.....(suffixe à valeur factitive)
- exister : ..... (préfixe ayant le sens d'une préposition)

-2-

- preuve :.....(préfixe exprimant l'action)

- apprendre : ..... (préfixe marquant la répétition)

DEVOIR DE FIN DE TRIMESTRE

I/LANGUE: (6pts)

Soulignez les compléments circonstanciels et précisez-en le sens, puis remplacez-les par des propositions subordonnées équivalentes.

- Avec un bon usage d'Internet, l'homme moderne améliorerait sa relation avec les autres.

.....

.....

- Pour préserver la communication comme valeur d'émancipation, les occidentaux doivent réfléchir aux bonnes distances à conserver.

.....

.....

.....

- La cyberculture est un problème trop délicat pour pouvoir être résolu par les Etats.

.....

.....

II/ Essai (14pts)

Les nouvelles techniques d'information et de communication sont-elles, selon vous, un outil d'asservissement (soumission) ou de libération ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-3-

5.7. Modèle d'épreuve d'évaluation du module de français (Trimestre 3 à l'I.P.E.I.S.)

Institut Préparatoire
Aux Etudes d'Ingénieur
De SFAX

A.U : 2012/2013
Sections : PB1-PC1- PT1-MP1
Durée : 2 heures.

Epreuve de français (3ème trimestre)

Il s'agit avant tout de vivre et d'être heureux

N'est-il pas frappant de constater que nous manifestons tant d'agressivité, de tensions et de frustrations au milieu de nos prospérités alors que l'on rencontre tant de gentillesse, d'urbanité* et d'hospitalité dans des sociétés beaucoup plus misérables ? Le moindre marché africain, la plus simple place de village arabe donnent une leçon de savoir- vivre à nos Champs-Elysées pour autant que le choc du monde moderne n'ait pas complètement dissocié le cadre traditionnel.

Naturellement, les rapports humains ne sont pas toujours aussi faciles qu'il paraît dans les pays pauvres et ils ne sont pas aussi mauvais qu'on pourrait le croire chez nous. Il n'en reste pas moins que nous avons fondé toute notre civilisation sur les sentiments de compétition et d'insatisfaction, sur les désirs de domination et de possession. Ce fut le secret de notre succès. Mais à présent que les résultats sont acquis, c'est les payer trop cher que de continuer à vivre de la sorte. Nous avons la possibilité de restaurer, et sur de meilleures bases, une société chaleureuse et fraternelle. Le temps n'est plus où la satisfaction de quelques-uns devait passer par la misère du plus grand nombre. Les biens matériels existent. Quand bien même nous déciderions de remplir nos obligations vis-à-vis des peuples pauvres, nous aurions encore de quoi vivre à l'aise, à l'abri des besoins.

Dès lors le problème n'est plus d'accumuler les richesses, d'augmenter le confort et de forcer la technique. En tout cas ce ne doit plus être le problème essentiel. Il s'agit avant tout de vivre et d'être heureux. Or on ne peut atteindre un bonheur authentique dans une société d'inégalités et de tensions, dans une nature sale et dévastée, dans un climat général d'avidité et de conflits. Le monde de demain aura d'abord besoin de confiance, de justice, de tendresse,

1

de beauté, de sérénité. La technique a fait ce qu'elle pouvait pour nous faciliter la vie. Mais les robots sont incompétents en matière de sentiments.

La simple raison nous instruit aujourd'hui de ces évidences. Demain la leçon sera donnée par les faits. L'entreprise technicienne s'écarte toujours davantage de la personne humaine. Ce décalage sera de plus en plus fortement ressenti. Tout citoyen verra la contradiction entre le possible et le vécu que dénoncent aujourd'hui les critiques. C'est alors que les jeunes générations comprendront que notre héritage ne doit être accepté que sous bénéfice d'inventaire. En l'examinant plus en détail, ils découvriront pêle-mêle des machines fort utiles, des illusions dangereuses, mais ils ne trouveront aucun art de vivre. Puissent-ils comprendre alors qu'il n'en existe pas sur la route que nous avons suivie.

François de Closets, *Le bonheur en plus.*

Lexique :

*Urbanité : politesse raffinée, courtoisie.

2

I.P.E.I.S A.U : 2012 / 2013

Epreuve de Français du 3ème trimestre

Nom : ……Prénom : ……

Classe : 1ère année / Sections :PB-PC- PT-MP.

Salle : ……Place : …… Matricule : ……

****

Notes :
C : /20
S : /20

DEVOIR DE CONTROLE

I/Compréhension : (14 pts)

1)Explicitez le contraste évoqué par l'auteur au début du texte. (3pts)

……

……

……

……

……

2) a/ Précisez les facteurs qui ont contribué au succès du monde occidental.(3pts)

……

……

……

……

……

b/ Ce succès garantit-il le bonheur, selon l'auteur ? Pourquoi ? (3pts)

……

-1-

NE RIEN ECRIRE ICI

****

.....

.....

.....

.....

3) Comment l'auteur conçoit-il le bonheur authentique. (5pts)

.....

.....

.....

.....

.....

II/ Lexicologie : (6pts)

1)Pour chacun des mots soulignés, proposez trois homonymes en indiquant leur classe grammaticale :

La leçon sera donnée par les faits.

	Homonymes	C. Grammaticale		Homonymes	C.Grammaticale
	.....	.....		.....	.....
-Par	.....	.....	-Les	.....	.....
	.....	.....		.....	.....

-2-

DEVOIR DE FIN DE TRIMESTRE

I/Syntaxe: (6pts)

1)Transformez les phrases suivantes au discours indirect :

a/« N'est-il pas frappant de constater que nous, les Occidentaux, manifestons tant d'agressivité, de tensions et de frustrations au milieu de nos prospérités ? », se demande le journaliste.

……

……

……

b/L'auteur propose à ses contemporains : « Faisons confiance au monde de demain et restaurons une nouvelle société ! »

……

……

c/On affirma : « Les jeunes générations comprendront que, dans les prochaines décennies, notre héritage ne doit être accepté que sous bénéfice d'inventaire. »

……

……

II/ Essai (14pts)

Pour vivre et être heureux, suffit-il, selon vous, « d'accumuler les richesses et d'augmenter le confort ? »

……

……

……

……

……

-3-

ANNEXE 5 : RESSOURCES PEDAGOGIQUES

6.1. Echelle de compétences du C.E.C.R. (Grille pour autoévaluation)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de langues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

6.2. Maquettes du CIEP (certification DELF / TCF)

Les ministères français en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur proposent une large gamme de certifications en français langue étrangère (diplômes et tests) pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés. Le CIEP, établissement public national, en assure la gestion pédagogique et administrative.

L'offre est adaptée à tous les âges et tous les publics. Élaborées selon des critères scientifiques, ces certifications sont harmonisées sur l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Les diplômes (DILF, DELF, DALF) sont indépendants et sanctionnent la maîtrise de la réception et de la production orales et écrites. Ils sont valables sans limitation de durée.

Le Test de connaissance du français (TCF) se décline en différentes versions pour des publics spécifiques. Il situe le candidat, pour chaque compétence langagière, sur l'un des six niveaux du *Cadre*, lui fournissant ainsi un profil linguistique détaillé. Le TCF dispose, depuis 2002, d'une norme ISO 9001 qui garantit la qualité de ses processus de conception et de gestion. L'attestation délivrée est valable 2 ans.

Validées par une équipe de psychométriciens experts en évaluation, ces certifications sont internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les ministères étrangers en charge de l'éducation. Elles sont présentes dans 173 pays et enregistrent annuellement un demi-million d'inscriptions à travers un réseau de plus de 1 000 centres d'examen.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CIEP

Centre international d'études pédagogiques
1, avenue Léon-Journault - 92318 Sèvres cedex - France
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 00
Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 01
www.ciep.fr

© CIEP - Service du développement et de la communication
Novembre 2013.

L'offre de CERTIFICATIONS

en français langue étrangère

des ministères français en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CIEP

TCF

Test de connaissance du français

Public : grands adolescents et adultes pour des raisons d'études, personnelles ou professionnelles.
Test de niveau linguistique en français, il se décline également en plusieurs versions pour des publics spécifiques.
Conçu pour accompagner la demande croissante de mobilité, le TCF intéresse particulièrement les publics étudiants, les entreprises et les organisations internationales.
Il bénéficie de la reconnaissance des conférences des établissements d'enseignement supérieur (CPU, CDEFI, CGE) et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Niveaux évalués : A1 à C2
Le TCF situe les candidats sur l'un des 6 niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

Compétences évaluées :

TCF

Épreuves obligatoires
- Compréhension orale (30 items)
- Maîtrise des structures de la langue (20 items)
- Compréhension écrite (30 items)

80 items - 1 h 30

Épreuves complémentaires
- Expression orale (15 mn)
- Expression écrite (1 h 45)

Standardisé et calibré, il offre la garantie d'une méthodologie rigoureuse validée par un conseil scientifique. Les scores obtenus au TCF donnent lieu à la délivrance d'une attestation valable 2 ans. Il existe plus de 720 centres de passation agréés répartis dans 150 pays.

Informations complémentaires :
www.ciep.fr/tcf/
Contact : tcf@ciep.fr

afaq ISO 9001 Qualité AFNOR CERTIFICATION

DELF

Diplôme d'études en langue française

Public : adultes.

Niveaux évalués : A1 à B2
Le DELF couvre 4 des 6 niveaux de compétences en langue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).
Le DELF B2 dispense de l'examen linguistique prévu dans la procédure de demande d'admission préalable à l'université française et favorise l'accès à des professions qualifiées dans de nombreux pays.

Compétences évaluées : compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite, production et interaction orales.

DELF

Durée des examens	DELF	CECRL	Utilisateurs
2 h 30	DELF B2	B2	indépendant
1 h 45	DELF B1	B1	indépendant
1 h 40	DELF A2	A2	élémentaire
1 h 20	DELF A1	A1	élémentaire

Plus de 1 000 centres d'examen offrent plusieurs sessions annuelles, en France (sous le contrôle des rectorats) et dans la plupart des autres pays (sous l'égide de l'ambassade de France). Il est possible de se présenter directement au niveau de son choix.
L'obtention de la moyenne (50 points sur 100) à l'ensemble des épreuves permet la délivrance des diplômes.
Chaque diplôme DELF est valable sans limitation de durée. La conception des épreuves est centralisée au CIEP et bénéficie d'une expertise scientifique.

Informations complémentaires :
www.ciep.fr/delfdalf/
Contact : delfdalf@ciep.fr

7. COURS DE FOU SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

7.1. Préambule du RCFST (Référentiel de Compétences du Français Scientifique et Technique)

Référentiel de compétences de français scientifique et technique

Auteure : Fatma KAMMOUN-ABID

Institut Supérieur des Langues de Tunis

PREAMBULE

Le présent référentiel, inspiré de la méthodologie du Français sur Objectif Spécifique (F.O.S), propose un enseignement fondé sur les besoins de communication du public cible, à savoir les élèves ingénieurs. La mise en place d'un référentiel pour l'enseignement du français aux futurs ingénieurs tunisiens suppose que la formation linguistique soit orientée vers les domaines de la science et de l'ingénierie et vers les aspects culturels à prendre en compte.

Une analyse des besoins en formation en français « scientifique et technique» permet de recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'élève ingénieur, et surtout de prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations (au sein de l'université dans une première étape et dans le monde professionnel plus tard).

Le programme de formation doit répondre le plus précisément possible aux questions suivantes :

- A quelles utilisations du français l'élève ingénieur sera-t-il confronté au moment de l'accomplissement de ses activités académiques d'abord, puis professionnelles ?
- Avec qui parlera-t-il et échangera-t-il?
- A quel sujet ?
- De quelle manière ?
- Que lira-t-il ?
- Qu'aura-t-il à écrire ?

L'élève ingénieur doit maîtriser des savoir-faire langagiers pour faire face à ces diverses situations de communication qu'il rencontrera dans le monde universitaire et celui du travail (un bureau d'études ou dans une entreprise).

L'élève ingénieur doit donc être capable de :

- Comprendre des situations de communications spécifiques dans son parcours universitaire puis professionnel
- Comprendre des rapports scientifiques et professionnels, des notes...
- Solliciter une information
- Attirer l'attention sur un fait donné, informer sur l'état d'avancement d'un projet, conduire une réunion ou/et un entretien
- Rédiger un PV, des lettres, un compte-rendu, un rapport technique, etc.
- Prendre des notes, synthétiser un document de travail, etc.

L'analyse des besoins en formation linguistique ne concerne pas seulement les situations de communication dans leur dimension langagière mais implique aussi tout l'arrière plan culturel qui les structure (culture de l'entreprise). Les éléments culturels jouent un rôle important dans l'organisation des institutions ou des entreprises : celles-ci constituent un lieu de travail caractérisé par des situations communicatives où circulent des documents « fortement ritualisés » et par des relations fortement hiérarchisées et centralisatrices : relations entre cadres, relations hiérarchiques, relations syndicales, actions du comité d'entreprise, relation avec des cadres étrangers de cultures différentes ; ainsi, la dimension interculturelle est à prendre en compte.

Ce référentiel s'inspire des propositions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) ; il est à signaler dans ce travail, nous avons cherché à adapter le CECR aux besoins des apprenants-ingénieurs tunisiens. Il privilégie une entrée par les compétences appelée à enrichir une entrée traditionnelle par les contenus où prédominent des listes de thèmes, de faits de langue ou de notions à enseigner, sans délimitation précise des tâches attendues de l'apprenant. Elle prend en compte, d'abord, les spécificités sociolinguistiques du français dans le pays et les besoins de communication de l'étudiant dans des situations socioculturelles et professionnelles variées, selon des degrés croissants de complexité.

- **Prérequis et niveaux de compétences à atteindre**

D'après le « Rapport d'évaluation de l'enseignement du français et en français en Tunisie, Etat des lieux » (juin 2004), les prérequis nécessaires pour l'entrée à l'université en 1ère année d'études préparatoires aux écoles d'ingénieurs correspond au niveau de compétence intermédiaire, à savoir A2 +, selon l'échelle globale du CECR.

Le niveau que devrait atteindre l'étudiant à la fin de la 2ème année des études préparatoires est le B2. Alors que l'élève ingénieur devrait atteindre, à la fin de sa formation académique, le niveau C1+ C2 qui est le niveau de compétence d'un utilisateur «expérimenté ». Il est à signaler que vu l'importance des savoir faire langagiers que présente le niveau (C1) et le volume horaire consacré au module de français, il a été jugé nécessaire, pour une meilleure acquisition de ce niveau, d'étaler son apprentissage sur 2ans comme le montre le tableau ci-dessous.

En 5ème année (1 semestre), l'accent sera mis sur les savoir-faire langagiers spécifiques dont l'apprenant aura besoin pendant l'élaboration de son Projet de Fin d'Etudes (PFE) et dans sa future carrière professionnelle. Ainsi ne seront retenues du niveau C2 que quelques compétences en expression orale et production écrite.

7.2. Cours de FOU en ligne : Recommandations aux tuteurs

Cours de français en ligne à **l'usage des filières Scientifiques** et technologiques

Recommandations aux enseignants

Cet enseignement a été conçu à partir des objectifs de niveau retenus par le Cadre Européen de Référence et vise par conséquent une mise à niveau reconnue au niveau européen. D'une manière spécifique, l'apprenant est amené à progresser du niveau A2 au niveau B2 au terme de la formation. Les tâches proposées tout au long de la formation concernent tout autant la formation linguistique que les savoir-faire de nature à faciliter l'acquisition et entrainer à l'usage de la langue dans le sens de l'autonomie.

Toutefois, et dans la mesure où il fallait tenir compte des spécificités de l'étudiant tunisien autant que de la particularité des filières visées, des adaptations ont été portées. Cela concerne par exemple de larges reprises de connaissances supposées acquises par l'étudiant à ce niveau, mais nécessitant une consolidation à travers une mise en perspective plus appropriée. Les apprenants trouveront des exercices avec des variantes thématiques ou de reformulation dont l'application peut être différente d'un étudiant à un autre. A ce titre, des ressources supplémentaires sont proposées à travers des sites consultables et enrichissant la pratique de la langue.

Le principe retenu au cours de la période expérimentale est de proposer ce cours pour les étudiants des écoles préparatoires. Par conséquent, la répartition épouse la division en trois trimestres d'égale importance mais considérés dans leur progression. La fréquentation de cet enseignement en ligne doit, cependant, tenir compte de la complémentarité entre l'enseignement à distance et la classe de français assurée par les enseignants. Chaque unité didactique en ligne correspond en principe à l'équivalent d'**une séance de deux heures.**
Le présentiel peut se situer en amont ou en aval de la consultation en ligne. L'objectif étant d'assurer **la meilleure articulation possible entre le présentiel et l'enseignement en ligne**, l'apprenant doit pouvoir identifier la continuité entre le travail de classe et la consultation individuelle. L'enseignant est appelé à indiquer clairement ces articulations et la pertinence du travail individuel.

Les scénarii ont été spécifiquement conçus pour des activités de suivi en ligne. Toutefois, il est recommandé d'exercer l'apprenant à une bonne pratique de ces exercices et de vérifier la progression individuelle à travers la fréquentation du support en ligne.

Les activités proposées doivent réutiliser le même métalangage en présentiel et en ligne. Ce métalangage doit être **accessible et répétitif** : classer, choisir la bonne réponse, compléter un texte à partir d'une liste proposée...)

Il faut **harmoniser le métalangage** utilisé en présentiel et en ligne, en particulier concernant la nature de l'apprentissage et les consignes. En général, les unités en ligne adoptent un métalangage qu'il est recommandé d'adopter et de fixer en présentiel.

Chaque unité correspond à une **finalité clairement identifiée (décrire, résumer, rendre compte….) ;** elle doit permettre de réaliser **une tâche langagière** concrétisée par un exercice de production écrite (en ligne et/ou en présentiel) et orale (en présentiel)

En fonction de la tâche à réaliser, l'enseignant détermine les besoins langagiers nécessaires à sa réalisation. En tenant compte de ces besoins et des acquis des apprenants, il fixe les objectifs à atteindre et sélectionne le matériel de cours, en tenant compte des exercices fournis en ligne et auxquels l'apprenant pourra accéder. Pour que l'apprenant puisse atteindre l'objectif du cours qui est la réalisation de la tâche, l'enseignant peut renvoyer aux documents et aux exercices proposés par l'enseignement en ligne, Ainsi et à titre d'exemple, un **texte déclencheur peut** faire l'objet d'une réutilisation systématique au sein de l'unité didactique, comme c'est le cas dans les modules en ligne; Les activités doivent décliner du texte déclencheur compte tenu des outils linguistiques ainsi que des points de langue proposés.

La progression au sein d'une unité didactique est conçue selon le schéma suivant : **aller de la compréhension orale ou écrite pour aboutir à l'expression orale et écrite** compte tenu de savoirs développés dans l'unité (la compétence de l'apprenant se décline en termes de lexique, de structures syntaxiques et de modes de composition textuels ou discursifs)

L'activité d'amorce : Il s'agit d'une étape d'éveil qui permet de sensibiliser les apprenants à l'objectif global de l'unité didactique. A partir d'un document iconographique, d'un document sonore court, d'une question, d'un mot, d'un dessin, d'une photo, on stimule la curiosité et la mémoire des apprenants afin de provoquer l'émergence de connaissances latentes et d'idées nouvelles, de déclencher le désir d'en savoir plus. Cette étape permettra

par ailleurs de faire le point sur les connaissances des apprenants et sur les régulations à adopter au niveau de la classe.

L'activité d'amorce proposée en ligne peut servir d'appui au travail de classe et fournir ainsi des éléments à l'exercice de compréhension des documents. Les apprenants vont émettre des hypothèses sur le document avant même de l'avoir lu ou écouté, en s'appuyant sur leurs acquis et leur expérience d'apprenant et en utilisant des stratégies élaborées dans d'autres situations d'apprentissage, en rapport avec leur formation scientifique ou technologique.

La compréhension écrite et orale : Elle s'effectue à partir d'un document ou d'extraits de divers documents et se décompose elle-même en plusieurs étapes. Il est pertinent de "[…] mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception" J-P. Cuq *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS*.

Les activités de compréhension écrite ou orale permettent d'interroger sur le type de document dont il s'agit, sur son émetteur, sur son récepteur, sur le lieu de l'interaction, sur le moment de l'interaction, sur la manière dont elle est menée et sur les raisons et l'enjeu de l'interaction. Les paramètres de la situation de communication déterminent le discours. Il faut donc amener les apprenants à s'appuyer sur ces paramètres pour développer leur compétence de compréhension.

Pour **préparer la compréhension du document** choisi, l'analyse du paratexte d'un document écrit, du paralinguistique d'un document oral, de l'image d'un document vidéo, du dessin ou de la photo accompagnant un document audio permettra aux apprenants de faire des suppositions sur les paramètres de la situation de communication. Afin de favoriser l'émergence d'hypothèses, les apprenants seront amenés à répondre à des questions concernant le contexte communicatif de l'interaction : Qu'est-ce que c'est ? Qui parle ? À qui ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Dans quel but ?

Les activités de compréhension globale : il s'agit de l'étape qui va permettre aux apprenants de vérifier les hypothèses émises lors de l'étape d'anticipation et de passer d'une situation d'incertitude à une situation de moindre incertitude. Une première lecture ou écoute rapide (voire partielle) permettra aux apprenants de comparer la situation de communication élaborée à partir des hypothèses émises avec celle du document en soi.

Les activités de Compréhension détaillée : il s'agit de l'étape qui va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée, activité ou tâche qui sera déterminée en fonction des objectifs de l'unité didactique. Il n'est pas pour autant nécessaire que les apprenants comprennent le document dans son intégralité. Cette étape peut prendre diverses formes : questionnaire, tableau ou fiche à remplir, document à compléter, document à identifier, dessins à ordonner... Elle donnera lieu à une deuxième écoute ou lecture au sein de la même Unité.

Le repérage : Il s'agit de l'étape qui va permettre aux apprenants de relever les indices qui vont les aider à découvrir les règles d'usage de la langue. Exemple : chercher dans le document comment on peut se présenter, décrire, rendre compte, expliquer...

Ces activités permettent de responsabiliser l'apprenant. On le guide vers l'autonomie et on lui apprend à apprendre. Il est donc valorisé et s'implique davantage dans son apprentissage.

La conceptualisation : Il s'agit de l'étape où les apprenants vont formuler une règle à partir des informations fournies par l'analyse du corpus.

Il est préférable de permettre à l'étudiant d'aboutir à **une synthèse explicite sur les savoirs acquis ; celle-ci figure souvent sous forme d'encadré en caractères différents** à la fin de chaque séquence d'apprentissage

La fixation-appropriation : elle permet l'acquisition du contenu grâce auquel l'apprenant sera ultérieurement en mesure de produire. Il s'agit de l'étape qui va permettre à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées précédemment afin de pouvoir les réemployer spontanément dans le cadre d'une communication authentique : des exercices lacunaires ou de transformation qui peuvent s'effectuer à l'écrit ou à l'oral mais qui ont pour base un support écrit.

Or, pour que les apprenants développent une réelle compétence de communication à l'oral, il est impératif qu'ils fixent oralement les structures que nous souhaitons les voir produire spontanément à l'oral. En fonction des besoins langagiers nécessaires pour réaliser la tâche, qui reste l'objectif de l'unité didactique et des pré-requis des apprenants, l'enseignant détermine, en s'inspirant des propositions faites en ce sens en ligne, les contenus (connaissance socioculturelle, attitude, acte de parole, structures, lexique, intonation…) des activités de systématisation proposées. Pour que ces activités permettent

aux apprenants de fixer ces contenus et pour qu'elles génèrent le plaisir d'apprendre et d'enseigner, il est impératif de choisir des activités interactives qui développent la dynamique de groupe (en présentiel) et dont l'enjeu n'est pas purement linguistique. (Cf. V. Lemeunier, "Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication", *Actes du premier colloque ELE de l'université de Saint-Etienne*, 2001.

Des liens sont conçus et clairement présentés pour correspondre soit à des variantes de systématisation soit à des contenus apprentissage de fixation de savoir

Production : Il s'agit de l'étape au cours de laquelle les apprenants vont s'approprier les contenus systématisés précédemment en simulant une communication réelle. Ils vont donc devoir tenir compte du profil psychologique des protagonistes ainsi que de tous les autres paramètres de la situation de communication proposée pour interagir, coopérer, créer dans un contexte bien défini de communication dont l'enjeu est réel. Exemples de réemploi proposés dans ces unités en ligne: jeu de rôles, simulation, activité de résolution de problème, tâche, projet...

Il ne s'agit plus de répéter les structures mais de les intégrer à un discours. Grâce aux structures acquises au cours de la progression des unités elles-mêmes, les apprenants vont pouvoir mettre leur créativité au service de la communication. Plus l'enjeu de la communication est réel et plus la communication est authentique. Grâce à l'enjeu, l'objectif de la communication devient clair et l'apprenant comprend pourquoi il doit communiquer.

Pour chaque ressource figurant dans l'unité le lien ou la référence d'où elle est tirée est mentionnée. Ce renvoi doit permettre à l'apprenant désireux de découvrir de nouvelles ressources d'ouvrir de nouvelles perspectives.

En général, et quand c'est pertinent, **la transcription** des documents sonores est fournie à l'intérieur de l'unité.

D'une manière plus générale, les consignes ont été adaptées au public universitaire.