



HAL
open science

Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France

Marie Beillet

► **To cite this version:**

Marie Beillet. Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France. Education. Université de Mons-Hainaut; Université d'Artois, 2016. Français. NNT: . tel-01391273

HAL Id: tel-01391273

<https://theses.hal.science/tel-01391273>

Submitted on 17 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Mons
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation



Conception d'un test d'évaluation des compétences en langue des étudiants allophones à l'entrée dans l'enseignement supérieur en France

Marie Beillet

Thèse défendue le 15 juin 2016 pour l'obtention du diplôme de Docteur en
Sciences de l'Éducation et Sciences du langage

Directeurs de thèse
Prof. Marc Demeuse, Université de Mons
Prof. Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois

Et puis voilà.

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mes directeurs de thèse, le Professeur Marc DEMEUSE et le Professeur Jean-Marc MANGIANTE. C'est à eux que je dois la naissance et l'aboutissement de ce travail.

La collecte des données exploitées a été possible grâce à la participation de nombreux organismes et personnes :

- La Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris Ile-de-France, les nombreuses personnes travaillant au Centre de Langue Française, et en particulier Dominique CASANOVA pour m'avoir aidée dans les expérimentations et dans le traitement de leurs données ;
- Le Service d'Appui Pédagogique, et notamment Frédérique ARTUS et Dorothee KOZLOWSKI ;
- Le Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur de Lille, sa directrice Florence BOUVET ;
- L'Université de La Sorbonne, et Irène RUSSO Secrétaire Générale des Cours de Civilisation Française de la Sorbonne ;
- Aux enseignants qui ont permis l'utilisation de leurs cours pour la création des épreuves.

Pour le soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de cette recherche, je tiens à remercier :

- Mes collègues de l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons ;
- Mes collègues de l'UFR de Lettres et Arts de l'Université d'Artois ;
- Tous les doctorants que j'ai pu rencontrer au cours de ces cinq années et avec qui j'ai pu partager les « angoisses de thésarde ».

Je remercie également les étudiants, de BAC1 de médecine de l'Université de Mons, en formation au PRES de Lille ainsi que les étudiants Erasmus de La Sorbonne pour m'avoir accordé leur temps en participant aux différentes passations de tests.

Mes remerciements vont aussi vers mes relecteurs, et leur patience face à ma maîtrise particulière de la ponctuation, et surtout à Anne, pour qui Word n'a aucun secret.

Je tiens finalement à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée durant cette recherche et aidée, de façon professionnelle mais surtout personnelle.

Résumé

En France, les étudiants candidatant pour la première fois dans l'enseignement supérieur doivent attester d'un niveau B2 de français. Cependant, les certifications actuellement en place n'ont pas encore intégré les discours universitaires dans leurs épreuves et proposent des évaluations de français général quand on sait qu'il existe un français spécifique à l'Université. Le taux de réussite aux examens des étudiants étrangers est de 40 % inférieur à celui des étudiants natifs. Ce taux d'échec s'explique par une série de facteurs, dont une partie est inhérente à l'aculturation de ces étudiants. En effet, la production de l'écrit en français relève d'une « norme native académique » qui implique la mobilisation de compétences langagières, stratégiques et méthodologiques spécifiques.

Face à cette situation, le travail de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université de Mons, en collaboration avec la Chambre de Commerce et d'Industrie de la région Paris Ile-de-France, a permis le développement d'une épreuve d'évaluation du niveau de la langue française, spécifique au milieu universitaire. Le test propose une vidéo d'un cours magistral sur un thème particulier que les étudiants visionnent et à laquelle sont associées différentes tâches de production écrite, dont un résumé. La grille critériée conçue pour évaluer ce dernier permet de déterminer le niveau moyen général correspondant à un niveau établi par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ainsi les résultats obtenus permettent de montrer si, au moment où il passe le test, un étudiant possède le niveau B2, sur une épreuve spécifique. Plusieurs expérimentations ont été menées afin de vérifier la validité écologique, la prédictibilité des résultats ou encore l'influence des sujets proposés. Ce travail présente les différents résultats obtenus ainsi que les poursuites envisagées de la recherche.

Abstract

When arriving in France, foreign students must prove their B2 level in French language. At this time, the certifications have not integrated the academic discourses yet. They only offer general French assessments when a specific French language for university does exist. Despite their motivation, the success rate in examinations for foreign students is 40% lower than that of native students. This failure rate is due to a number of factors, some of which are inherent in the fact that they are foreigners. Indeed, the written production in French requires native academic standards implying the mobilization of language skills, specific strategies and methodologies. Given this situation, the University of Mons, in collaboration with the Chamber of Commerce and Industry of Paris Region Ile-de-France has developed a specific assessing test in academic purposes. The test consists in a video of a lecture on which is associated with three written production tasks, such as a summary. The criterion-referenced grid designed to assess the summery to determine the overall average level corresponding to a level established by the CEFR. Thus these results are used to show whether or not- at the time they take this academic test-students have a B2 level. Several experiments were conducted to verify the ecological validity and the predictability of these results as well as the impact of given topics on foreign students. This work presents the different results obtained and the continuation of the research.

Table des matières

REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ	IV
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XII
LISTE DES ABREVIATIONS	XIII
INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	157
CHAPITRE I : CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	23
CHAPITRE 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	25
1.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN CONTEXTE	25
1.1.1 <i>Définition de la langue</i>	25
1.1.2 <i>La langue et ses variétés d'enseignement</i>	29
1.1.3 <i>Le Français sur Objectif Universitaire</i>	33
1.2 LA NOTION DE COMPETENCES A L'UNIVERSITE.....	37
1.2.1 <i>Définition</i>	37
1.2.2 <i>Les compétences communicatives générales et langagières</i>	43
1.2.3 <i>La notion de tâche liée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>	45
1.3 LA NOTION DE REUSSITE A L'UNIVERSITE	47
1.3.1 <i>La transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur</i>	47
1.3.2 <i>La maîtrise des prérequis universitaires</i>	49
1.3.3 <i>La maîtrise du français en contexte universitaire</i>	53
1.4 L'ÉVALUATION A L'UNIVERSITE	61
1.4.1 <i>Définition de la notion d'évaluation</i>	61
1.4.2 <i>Les examens universitaires</i>	62
1.4.3 <i>Évaluation des productions complexes</i>	64
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	73
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	75
CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	77
2.1 LA MOBILITE ETUDIANTE FRANCOPHONE	77
2.1.1 <i>Les politiques linguistiques européennes</i>	77

2.1.2	<i>Le Cadre Européen Commun de Référence, un instrument au service des langues</i>	79
2.1.3	<i>L'admission dans le supérieur en francophonie</i>	83
2.2	L'ADMISSION DES ALLOPHONES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	85
2.2.1	<i>L'admission à l'Université en Belgique francophone</i>	85
2.2.2	<i>L'admission dans l'enseignement supérieur en France</i>	88
2.2.3	<i>Les outils attestant d'un niveau de français</i>	90
2.2.4	<i>Les tests pour la Demande Admission Préalable</i>	95
2.3	LES BESOINS DES ETUDIANTS EN MOBILITE	103
2.3.1	<i>La culture universitaire française</i>	103
2.3.2	<i>La compréhension des discours universitaires</i>	108
2.3.3	<i>Les difficultés des étudiants allophones</i>	109
2.4	L'ECRIT A L'UNIVERSITE	112
2.4.1	<i>L'écrit dans le cursus de l'étudiant</i>	112
2.4.2	<i>Le cours magistral en première année à l'Université en France</i>	114
2.4.3	<i>La prise de notes dans le cours magistral</i>	121
2.4.4	<i>Le transfert de la langue maternelle</i>	131
	SYNTHESE DU CHAPITRE 2	134
	CHAPITRE III : DÉVELOPPEMENT DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE	137
.....		
	CHAPITRE 3... DÉVELOPPEMENT DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE	139
.....		
3.1	REFLEXIONS PREALABLES CONCERNANT L'EPREUVE	139
3.1.1	<i>Une épreuve écologique</i>	139
3.1.2	<i>Le calibrage d'une épreuve</i>	142
3.1.3	<i>La standardisation d'un test</i>	144
3.2	LA DEMARCHE DE CREATION DE L'EPREUVE	150
3.2.1	<i>L'analyse des besoins</i>	151
3.2.2	<i>La standardisation du matériel</i>	158
3.2.3	<i>L'élaboration des documents</i>	162
3.3	L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS	168
3.3.1	<i>Caractéristiques des productions attendues</i>	169
3.3.2	<i>Les critères d'évaluation des productions</i>	173
3.3.3	<i>La grille d'évaluation</i>	174
3.3.4	<i>Les productions attendues</i>	177
3.3.5	<i>La notion de bon résumé</i>	181
	SYNTHESE DU CHAPITRE 3	185

CHAPITRE IV : MISE A L'ÉPREUVE DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE	189
.....	
CHAPITRE 4. MISE A L'ÉPREUVE DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE	191
4.1 DEROULEMENT D'UNE PASSATION	191
4.2 DESCRIPTION DU CONTEXTE DES EXPÉRIMENTATIONS.....	193
4.3 CORPUS DE L'ÉTUDE	195
4.3.1 <i>Description du panel n°1 – expérimentations 1 et 2.</i>	195
4.3.2 <i>Description du panel n°2 - Expérimentations 3 et 4.</i>	200
4.3.3 <i>Description du panel n° 3 – expérimentation N°5</i>	202
4.3.4 <i>Description du panel n° 4 – expérimentation N°6</i>	204
4.4 ANALYSE DE LA VALIDITE ECOLOGIQUE DU TEFU	208
4.4.1 <i>La validité écologique à priori du TEFU</i>	208
4.4.2 <i>La validité écologique de l'épreuve</i>	208
4.4.3 <i>Analyse de la corrélation avec une épreuve standardisée</i>	213
4.4.4 <i>Analyse de la réussite en fonction du sujet traité</i>	218
4.5 ANALYSE EMPIRIQUE DU TEFU	234
4.5.1 <i>L'analyse du TEFU comme prédicteur de réussite aux examens</i>	234
4.5.2 <i>L'analyse de la réussite au TEFU en tant qu'épreuve contextualisée</i>	240
4.6 ANALYSE DE LA FIDELITE DU TEFU	243
SYNTHESE DU CHAPITRE 4	250
CHAPITRE V : UNE PROPOSITION CONCRÈTE D'UTILISATION DU TEFU	253
CHAPITRE 5. UNE PROPOSITION CONCRÈTE D'UTILISATION DU TEFU	255
5.1 LES OBJECTIFS DE LA FORMATION.....	255
5.1.1 <i>Les modalités d'évaluation</i>	256
5.2 LES DOCUMENTS UTILISES	256
5.3 ANALYSE DES DONNEES	257
5.4 MISE EN PLACE D'UN PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION	259
5.4.1 <i>Déroulement du protocole d'expérimentation</i>	260
SYNTHESE DU CHAPITRE 5	262
CONCLUSION	265
BIBLIOGRAPHIE	273
SITOGRAFIE	289

ANNEXES.....	291
TABLE DES ANNEXES	293
ANNEXE 1.....	295
ANNEXE 2.....	301
ANNEXE 3.....	307
ANNEXE 4.....	311
ANNEXE 5.....	323
ANNEXE 6.....	331
ANNEXE 7.....	339

Liste des Tableaux

- Tableau n°1 :** Place de la variation linguistique selon les méthodes utilisées en classe
- Tableau n°2 :** Différences entre Français général et Français sur Objectifs Spécifiques
- Tableau n°3 :** Descripteurs européens des niveaux de compétences et acquis
- Tableau n°4 :** Ecart entre les attentes des enseignants et les productions des étudiants
- Tableau n°5 :** Compétences requises et productions attendues chez les étudiants
- Tableau n°6 :** Proportion d'étudiants de nationalité étrangère et de non-bacheliers de nationalité étrangère dans les effectifs universitaires en 2010-2011
- Tableau n°7 :** Répartition des étudiants de nationalité étrangère dans les Universités par origine et par discipline en 2010-2011
- Tableau n°8 :** Tests et diplômes proposés par le CIEP et la CCI Paris Ile de France
- Tableau n°9 :** Epreuves obligatoires et facultatives du TCF
- Tableau n°10 :** Epreuves du TEF
- Tableau n°11 :** Part des cours magistraux dans l'ensemble des cours de première année de Licence selon le domaine d'étude
- Tableau n°12 :** Part des cours magistraux dans l'ensemble des cours de première année de Licence selon l'Université
- Tableau n°13 :** Compétences nécessaires à la prise de notes
- Tableau n°14 :** Cours magistraux et modalités d'enseignement
- Tableau n°15 :** Témoignages d'étudiants sur la prise de notes
- Tableau n° 16 :** Compétences communicatives évaluées dans le TestDaF
- Tableau n°17 :** Biais influençant la validité interne
- Tableau n°18 :** Différents types de validité
- Tableau n°19 :** Questions préparatoires au test
- Tableau n°20 :** Comparaison d'éléments en faveur d'un ou plusieurs tests
- Tableau n°21 :** Description de la forme de l'épreuve
- Tableau n°22 :** Éléments à insérer lors de la création du cours
- Tableau n°23 :** Vérification de l'adéquation entre la consigne et les productions attendues
- Tableau n°24 :** Première version de la grille d'évaluation
- Tableau n°25 :** Programme d'étalement - Cours de communication et analyse critique de l'information
- Tableau n°26 :** Nationalités des étudiants du panel

- Tableau n°27 :** Coursus suivis par les étudiants du panel
- Tableau n°28 :** Répartition des étudiants selon leur niveau annoncé à l'arrivée en France et le groupe de niveau auquel ils sont affectés
- Tableau n°29 :** Récapitulatif des expérimentations menées en fonction des objectifs de recherche
- Tableau n°30 :** Pourcentages d'étudiants en fonction de leurs notes
- Tableau n°31 :** Description du corpus de l'expérimentation
- Tableau n°32 :** Répartition des individus de la première passation selon leur niveau global au test
- Tableau n°33 :** Répartition des individus de la première passation selon leur réussite au Ba1
- Tableau n°34 :** Répartition des individus de la seconde passation selon leur niveau global au test
- Tableau n°35 :** Répartition des individus de la seconde passation selon leur réussite au Ba1
- Tableau n°36 :** Evolution des résultats obtenus par les étudiants entre les deux tests
- Tableau n°37 :** Corrélation des résultats entre les épreuves du TEF et notre test
- Tableau n°38 :** Moyenne de bonnes réponses aux questions en fonction du niveau en langue
- Tableau n°39 :** Corrélation niveau obtenu au TEF et à notre épreuve
- Tableau n°40 :** Récapitulatif des données de l'expérimentation
- Tableau n°41 :** Résultats obtenus aux épreuves selon les groupes et le moment de passation
- Tableau n°42 :** Moyenne obtenue à l'épreuve selon le sujet
- Tableau n°43 :** Moyenne et notes extrêmes obtenues aux questions selon le moment de passation
- Tableau n°44 :** Typologie des erreurs syntaxiques et orthographiques
- Tableau n°45 :** Répartition des individus selon leur note au résumé de la 1^{ère} et 2^{de} épreuve
- Tableau n°46 :** Modalités de travail de la séance de remédiation
- Tableau n°47 :** Résultats des étudiants à l'épreuve selon leur groupe
- Tableau n°48 :** Répartition des individus selon leur niveau annoncé avant la formation
- Tableau n°49 :** Répartition des individus selon leur niveau obtenu à notre épreuve
- Tableau n°50 :** Statistiques obtenues pour chaque juge
- Tableau n°51 :** Matrice de corrélation entre les juges
- Tableau n°52 :** Propositions de complément du descriptif d'utilisation de la grille

Liste des Figures

- Figure n°1 :** Schéma des compétences permettant les tâches communicatives
- Figure n°2 :** Influence des facteurs internes ou externes sur la réussite de l'étudiant
- Figure n°3 :** Répartition des tâches entre les enseignants de secondaire et du supérieur
- Figure n°4 :** Schéma analytique des forces impliquées dans l'acte de lecture (en gras ce qui est susceptible de variation)
- Figure n°5 :** Accroissement de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire
- Figure n°6 :** Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans le monde
- Figure n°7 :** Descripteurs généraux pour le niveau B1 selon le CECRL
- Figure n°8 :** Exercice 1 pour l'épreuve de Production Ecrite du TCF-DAP
- Figure n°9 :** Exercice 2 de la Production Ecrite du TCF-DAP
- Figure n°10 :** Exemple de la section A de la Production Ecrite du TEF
- Figure n°11 :** Exemple de la section B de la Production Ecrite du TEF
- Figure n°12 :** Schéma des contextes emboîtés (Mangiante et Parpette, 2010)
- Figure n°13 :** Schéma des compétences de réception et production en fonction du niveau en langue (Mangiante et Parpette 2011)
- Figure n°14 :** Image extraite de l'épreuve sur la Chimie et les défis énergétiques
- Figure n°15 :** Consignes tirées de l'épreuve de production écrite
- Figure n°16 :** Capture des documents de consignes donnés aux étudiants
- Figure n°17 :** Les différents supports de cours
- Figure n°18 :** Image extraite de l'épreuve sur la Conduite de réunion et les défis énergétiques.
- Figure n°19 :** Brochure d'information relative à l'organisation de la première année des études de médecine en Communauté française de Belgique durant l'année académique 2012-20
- Figure n°20 :** Décret organisant les études du secteur de la santé
- Figure n°21 :** Graphique du niveau moyen au TEF des candidats
- Figure n°22 :** Répartition des individus selon leur note au résumé de la 1^{re} et 2^{de} expérimentation

Liste des abréviations

ADCUEFE	: Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers
AF	: Alliance Française
BAC1	: Première bachelier
BRAFITEC	: BRAsil France Ingénieurs TEChnologie
CA	: Conseil d'Administration
CCIP	: Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris Ile-de-France
CE	: Compréhension Ecrite
CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEVU	: Conseil des Études et de la Vie Universitaire
CIEP	: Centre International d'Études Pédagogiques
CM	: Cours Magistral
CO	: Compréhension Orale
DALF	: Diplôme Approfondi en Langue Française
DAP	: Demande d'Admission Préalable
DCL FLE	: Diplôme de Compétences en Langues Français Langue Etrangère
DELF	: Diplôme Élémentaire en Langue Française
EEE	: Espace Economique Européen
FLE	: Français Langue Etrangère
FLG	: Français Langue Générale
FOS	: Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	: Français sur Objectif Universitaire
HUE	: Hors Union européenne
L1	: Langue première / maternelle
L2	: Langue seconde / étrangère
LM	: Langue maternelle
LS	: Lexique et Structure
MEN	: Ministère de l'Education Nationale
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OIF	: Organisation Internationale de la Francophonie
PDN	: Prise De Notes

PE :	Production Ecrite
PO :	Production Orale
PRES :	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
TEF :	Test d'Evaluation de Français
TEFU :	Test d'Evaluation de Français Universitaire
TestDAF :	Test Deutsch als Fremdsprache
UE :	Union européenne

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Introduction et problématique

Aujourd'hui la mondialisation a eu un impact sur l'enseignement supérieur, et s'inscrire dans un établissement supérieur à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'améliorer leurs perspectives professionnelles dans des secteurs où le marché du travail est mondialisé. Au cours de ces trois dernières décennies le nombre d'étudiants en situation de mobilité a fortement augmenté. Il a quintuplé, passant de 0,8 million d'étudiants en 1975 à 4,1 millions d'étudiants effectuant un cursus en dehors de leur pays d'origine en 2010, et ce chiffre devrait dépasser les 8 millions d'ici 2025 (Campus France, 2014).

Au niveau européen la mobilité étudiante est organisée d'une part grâce aux accords de Bologne, projet du conseil de l'Europe qui a débuté en 1998 et qui impliquent un certain nombre d'outils de mesures et de réformes dans le but de créer une dimension et un espace européen. Et d'autre part grâce à la directive du 13 décembre 2004 du Conseil de l'Europe relative aux conditions d'admission des ressortissants de pays tiers à des fins d'études, d'échange d'élèves, de formation non rémunérée ou de volontariat. Cette directive précise que les pays doivent mettre en œuvre la directive sans discrimination fondée sur la langue, que la connaissance de la langue par le candidat doit être suffisante pour suivre un cursus et que ce dernier doit apporter une preuve de sa maîtrise de la langue. Pour appliquer ces différentes décisions institutionnelles, les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont dû adapter leur architecture pour qu'elles soient conformes aux options de ce collectif (Croché & Charlier, 2009). Les pays d'accueil, pour faire face à cette augmentation du nombre d'étudiants allophones, ont mis en place des modalités d'admission spécifiques, parfois même propres à chaque Université.

Pour répondre à ces directives, et depuis une vingtaine d'années, un grand nombre de mesures en faveur du développement de la mobilité entrante ont été prises afin de faciliter l'accès et les séjours en France (Cohen, 2001).

Selon les chiffres du ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013), en 2010, 12 % des étudiants du supérieur étaient des étudiants non nationaux. L'admission de ces étudiants étrangers est régie par le décret du

13 mai 1971. Ce dernier précise que les étudiants candidatant pour la première fois dans l'enseignement supérieur doivent attester d'un niveau B2 en langue française. Par le jeu des dispenses, les différents tests et certifications se partagent le marché, offrant un large panel d'outils d'évaluation facilitant l'accès à la langue française. Cependant, les certifications actuellement en place n'ont pas encore intégré les discours universitaires dans leurs épreuves d'évaluation et proposent des évaluations de français général quand on sait qu'il existe un français spécifique à l'Université. La raison essentielle à cette frilosité réside dans la difficulté que pose le traitement de discours spécialisés dans des épreuves sensées s'adresser à un large public d'étudiants de filières différentes.

Malgré une sélection à l'entrée et en dépit de leur motivation, le taux de réussite aux examens des étudiants allophones est de 40 % inférieur à celui des étudiants français (Mangiante & Parpette, 2011).

Les divergences de fond entre la nature des épreuves existantes dans les Universités, et celle des certifications permettant l'accès dans l'enseignement supérieur génèrent un écart en termes de réussite des étudiants allophones.

Les certifications se basant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues sont une réponse à la part des besoins langagiers du public universitaire se référant à un usage fonctionnel de la langue, ce que Mangiante et Parpette (2011) qualifient de « français général ». Cependant, ces certifications n'apportent pas une réponse complète. On peut dès lors s'interroger sur les compétences examinées par les certifications et leur adéquation avec les besoins du public, aux objectifs et finalités d'un enseignement universitaire.

Il serait intéressant que les certifications et/ou diplômes en langue permettant l'accès à l'enseignement soient comparables (ou en partie) aux épreuves universitaires. Cela nécessite une réflexion sur les types d'évaluation à l'Université et leurs modalités puisqu'il n'y a généralement qu'une faible prise en compte de la production ou l'interaction orale au profit de l'écrit.

En effet, la plupart des étudiants acquièrent dans leur pays d'origine une connaissance de la langue étrangère que Anquetil et Jamet (2010) qualifient de « livresque ». Il s'agit selon les auteurs d'une langue plutôt théorique, et peu voire non contextualisée. Les étudiants, lorsqu'ils se retrouvent dans leur pays d'accueil

font face à une langue orale, vécue, en contexte et tout aussi importante que la langue écrite (longtemps mise en avant dans notre société).

Peut-on alors parler d'inadéquation des certifications par rapport aux objectifs universitaires ?

La problématique posée est la suivante : une évaluation transversale des acquis linguistiques permet-elle une bonne sélection en amont ? Faut-il évaluer un français spécifique ? Peut-on créer un outil qui permette de le faire ?

En 2012, le Ministère français de l'Éducation nationale a renouvelé, pour une durée de cinq ans, la reconnaissance du TEF comme dispense de l'examen pour candidater dans l'enseignement supérieur en France. La commission a cependant préconisé une évolution des épreuves vers des tâches évaluant la capacité d'adaptation des candidats à réagir à différents types de discours.

Partant de ces constats, l'objet de ma recherche doctorale au sein de l'Université de Mons en collaboration avec la CCI Paris région Ile-de-France a été le développement d'un test qui puisse, avant le début des études des étudiants allophones, permettre de déterminer si ces derniers possèdent les compétences requises nécessaires pour réussir à l'Université, et cela au-delà de la maîtrise du français général.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la recherche menée, qui trouve son ancrage au carrefour de trois domaines. D'un point de vue institutionnel, l'étude réalisée se penche sur l'intégration des étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français, et notamment au regard de leurs conditions d'admission. D'un point de vue linguistique, cette dernière propose d'explorer les besoins en langue des étudiants allophones dans le contexte spécifique de l'Université. Enfin, d'un point de vue didactique, la recherche s'ancre dans le domaine de l'évaluation et des tests de niveau au regard du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

La première partie de la dissertation présentera le contexte de l'étude menée, en exposant les conditions d'admission des étudiants allophones en France qui diffèrent selon la nationalité d'origine, mais également en exposant les besoins spécifiques de ces étudiants au regard de la culture universitaire française et de ses spécificités.

Finalement la question de réussite à l'Université sera développée, en s'appuyant sur la notion de « maîtrise du français » pré-requise.

La seconde partie s'intéressera à la notion de compétences à l'Université, en proposant des définitions de cette dernière et en détaillant les opérations engagées dans l'exercice de la production écrite. Cette notion sera liée à celle d'évaluation, illustrera le concept en explorant ses implications lorsque l'on parle de l'écrit mais aussi de l'oral à l'Université.

Forte d'un cadrage institutionnel et théorique, la troisième partie se proposera de développer le processus de création de notre outil d'évaluation en détaillant la création du matériel à proprement parler, mais également celui des grilles d'évaluations critériées proposées pour évaluer les productions des étudiants.

La quatrième partie présentera et analysera les différentes expérimentations réalisées auprès d'étudiants francophones et allophones de l'enseignement supérieur, dans l'objectif de vérifier et valider les hypothèses émises.

Nous avons tout d'abord mesuré le degré de corrélation entre les résultats obtenus à notre épreuve et ceux obtenus auprès d'une épreuve standardisée. Pour cela une expérimentation a été menée auprès d'étudiants Erasmus nouvellement arrivés en France. Ces derniers ont passé notre épreuve ainsi que les épreuves classiques du TEF. Le but a été de vérifier que le niveau déterminé par notre test correspond effectivement à celui obtenu lors d'une épreuve standardisée.

Nous avons ensuite vérifié si le format de l'épreuve, ainsi que son niveau de difficulté étaient effectivement adaptés au milieu universitaire. L'expérimentation réalisée a été menée auprès d'étudiants belges francophones en première année de médecine à l'Université de Mons.

Nous avons également examiné le lien entre les résultats obtenus à notre test et la réussite aux examens. On a supposé qu'il y existe un lien entre le niveau de français (mesuré grâce au test) et la réussite de l'année d'étude. Ainsi, plus le niveau de français serait élevé meilleure serait la réussite.

Nous avons par ailleurs vérifié si les étudiants obtenaient de meilleurs résultats à notre test après une formation spécifique en comparaison avec leur niveau en langue annoncé à leur arrivée en France. L'expérimentation a été menée auprès d'étudiants

allophones dans le cadre d'une formation FOU réalisée en amont de leur entrée dans l'enseignement supérieur en France.

Nous avons enfin étudié la relation entre le sujet de l'épreuve et la réussite de l'étudiant. Une expérimentation a été menée auprès d'un groupe d'étudiants francophones en première année de médecine en situation d'étalement (effectuant leur première année en deux ans) scindé en deux et soumis à notre épreuve. Cette expérimentation nous a également permis d'avoir un regard sur le type d'erreurs commises par les étudiants.

La conclusion reprendra les résultats principaux des expérimentations menées et nous proposerons une utilisation concrète de notre outil d'évaluation au sein d'une formation spécifique en français dans un contexte universitaire.

CHAPITRE I : CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Chapitre 1. Contexte de l'étude

1.1 L'enseignement de la langue française en contexte

1.1.1 Définition de la langue

Du latin *lingua*, linguistes, grammairiens et sociolinguistes s'accordent à dire que le concept de langue repose sur deux aspects complémentaires du concept de langue : l'un abstrait et systématique, où la langue est prise en tant qu'idiome, l'autre social, où la langue est considérée en tant que vecteur de culture (Cuq, 2003). En tant qu'idiome, elle établit, soit par observation, soit par application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système. Ce système, composé de signes, peut être étudié de différentes façon comme par exemple du point de vue de la phonétique, la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. En tant que culture, elle relève de la subjectivité et le terme variété lui est alors préféré et utilisé pour désigner les variantes (géographique, sociales, etc.).

La langue peut se définir selon trois axes. Une langue est d'abord un système organisé c'est-à-dire un ensemble de mots s'organisant selon les règles dites grammaticales, où lors de l'apprentissage scolaire, l'accent est souvent mis sur les aspects structuraux ou formels. Une langue est également l'expression de notions, c'est-à-dire que le sens des mots et des énoncés correspondent à des concepts qui s'organisent en idées et que la langue permet la transmission des pensées et idées. Une langue est enfin un instrument de communication d'un point de vue social, c'est-à-dire qu'il peut exister des différences entre l'information énoncée et le message contenu objectivement. La fonction de l'énoncé a une incidence sur le contenu reçu par l'interlocuteur.

Dans un cours de linguistique, Ferdinand de Saussure nous éclaire sur la dichotomie entre la langue et la parole, distinguant ainsi ce qui est social de ce qui est individuel; ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. La langue peut être caractérisée de plusieurs façons :

- elle est tout d'abord un *objet bien défini de l'ensemble des faits de langage. Image auditive, elle est associée à un concept. Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la*

modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté (exemple : une chaise n'est une chaise et ne s'appelle chaise que si l'ensemble de la communauté le décide). D'autre part, l'individu a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu ; l'enfant ne se l'assimile que peu à peu. Elle est si bien une chose distincte qu'un homme privé de l'usage de la parole conserve la langue, pourvu qu'il comprenne les signes vocaux qu'il entend (c'est le cas des personnes malentendantes).

- *la langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. Nous ne parlons plus les langues mortes, mais nous pouvons fort bien nous assimiler leur organisme linguistique (c'est le cas du latin ou du grec ancien), montrant ainsi que la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais elle n'est possible que si ces autres éléments n'y sont pas mêlés.*
- *la langue ainsi délimitée est de nature homogène : c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique (dissociés, il n'y a plus d'homogénéité et plus de sens).*
- *la langue est un objet de nature concrète, elle peut à ce titre être étudiée, car les signes linguistiques ne sont pas des abstractions et sont fixés au moyen de l'écriture.*

1.1.1.1 La place du français et de la langue française

En Europe, au Moyen-Age et à la Renaissance, le latin est la langue officielle de l'Église catholique, qui voit sa domination décroître graduellement, à une vitesse qui diffère selon les pays, si bien qu'en France et dans d'autres pays sous son influence, le français s'utilise progressivement dans la vie publique (Leclerc, 2014). François I^{er} prescrira en 1539, par l'édit de Villers-Cotterêts, l'emploi du français en lieu et place du latin. L'usage du français s'accroît par ailleurs aussi à l'étranger, puisqu'en Angleterre, depuis 1066 et la conquête normande, la langue française est devenue la langue officielle, et l'est restée jusqu'au XIV^e siècle et la naissance d'Henri VI (1367-1413) qui est le premier roi dont l'anglais fut la langue maternelle ; et en Italie, Marco Polo choisit de rédiger le récit de ses voyages en Orient (1298) en français.

Aux XVI^e et XVII^e siècles, grâce au prestige de la culture et de la politique de la France, la langue française est, après le latin la deuxième langue mondiale. L'expansion de l'espagnol et de l'italien réduira peu à peu, à la fin de cette période, le rayonnement du français (Carrère d'Encausse, 2007).

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, le français et la culture française sont à leur apogée. Citons en Allemagne, le philosophe Leibniz qui choisit la langue française pour la rédaction de ses principaux ouvrages, ou encore Marie-Thérèse d'Autriche et son fils Joseph II, ainsi que Catherine II de Russie, qui imposent l'emploi du français dans leurs cours (Wilczyńska, 2005).

À partir du traité de Rastatt de 1714, le français se définit comme étant la langue de la diplomatie, et ce, jusqu'à la première guerre mondiale. Un nombre important de pays choisit de l'adopter pour traiter leurs affaires d'État, ou encore dans leur correspondance diplomatique comme le fait le ministre des Affaires étrangères d'Alexandre I^{er} de Russie, le prince Czartoryski, puis la Prusse en 1862. Il est utilisé par la Triple Alliance, alors rivale de la France, à la fin du XIX^e siècle (Wilczyńska, 2005). La colonisation de divers pays à travers le monde par la France répand le français à travers l'Amérique du Nord, une partie de l'Afrique et en Indochine, dès le XVII^e siècle mais surtout au XIX^e siècle.

Au XX^e siècle, le déclin de la langue française dans la diplomatie est marqué par la rédaction en deux versions (française et anglaise) du traité de Versailles (1918). Le traité de San Francisco (1946) se verra quant à lui rédigé en une seule version anglaise. Le français reste tout de même une langue très enseignée dans de nombreux pays Européens, rendu même obligatoire en Pologne, Hongrie, Roumanie et République Tchèque. Il conserve une place importante dans les anciennes colonies françaises et belges, dans bon nombre de pays d'Amérique latine, ainsi qu'au Proche-Orient. À partir des années 1940, le français voit son influence se réduire au profit de l'anglais, qui connaît une croissance exponentielle. En 1945, la langue française est cependant adoptée aux côtés de l'anglais, l'espagnol, le russe, l'arabe et le chinois comme l'une des langues officielles de l'ONU. Elle y est également désignée comme étant l'une des deux langues de travail, avec l'anglais.

Aujourd'hui, le français est reconnu, depuis le siècle des Lumières, comme étant une *langue de culture*. Il est par ailleurs adopté par des organisations internationales pour son caractère de langue de *non-alignement*. La langue française se répand dorénavant comme langue des innovations techniques par le biais de réseaux de communications actuels (Wilczyńska, 2005).

Le terme « francophonie » est apparu en 1880, utilisé par Onésime Réclus (Organisation Internationale de la Francophonie, 2013). Il se démocratise ensuite sous l'impulsion du poète et homme d'État sénégalais Léopold Sédar Senghor dans les années 1960. Il souhaite alors promouvoir les qualités du français, et souligne le fait qu'il est une langue commune pour plusieurs dizaines de peuples. Ce mot fait son entrée dans le dictionnaire à la fin des années 1960, et désigne « la collectivité constituée par les peuples francophones ». Les années 1980 voient l'apparition de « sommets francophones » où sont réunis des chefs d'États de pays utilisant le français. La francophonie souhaite servir essentiellement d'espace d'échange, en promouvant notamment la diversité culturelle des pays francophones. L'Organisation internationale de la Francophonie regroupe plus de 50 États et régions, trouvant ainsi un terrain d'échanges pour développer principalement des programmes de coopération dans différents secteurs. Le Haut Conseil de la francophonie fait la distinction entre les francophones, capables d'employer le français dans la vie courante, et les francophones partiels, qui ne disposent pas d'un niveau de français suffisant pour l'employer dans certaines situations (Wilczyńska, 2005).

Aujourd'hui, le français fait partie des langues les plus importantes, bien que ce statut, soumis à une constante évolution, varie selon les régions du globe. Environ 70 millions de francophones sont présents en Europe (Organisation Internationale de la Francophonie, 2014). Le français est la ou l'une des langues officielles de six pays: la France, la Belgique, la Suisse, le Luxembourg, Andorre et Monaco, auxquels s'ajoutent tous les départements et territoires français d'outre-mer. De plus, le français est la langue officielle de la région de Jersey, située en Grande-Bretagne et du Val d'Aoste, en Italie. Le français est largement utilisé dans les pays du Maghreb, ce qui fait de cette région, avec l'Europe de l'Ouest, la plus francophone. On le retrouve par ailleurs dans les pays d'Afrique sub-sahariens comme le Gabon, le Congo, la République démocratique du Congo, le Sénégal, la Côte-d'Ivoire, le

Burundi, le Rwanda, le Togo ou encore le Cameroun. Le français est parfois la seule langue officielle et d'enseignement existante, notamment au Bénin et au Burkina Faso. Le Canada, par l'intermédiaire du Québec, regroupe la plus forte proportion de francophones. Il existe une communauté importante d'environ 300 000 francophones en Louisiane, aux États-Unis ainsi qu'à Haïti qui en compte à elle seule plus d'un million. Le français est utilisé comme langue d'enseignement au Brésil et en Colombie (Leclerc, 2014).

Bien que le nombre de francophones dans le monde ne soit pas particulièrement élevé (selon les classements, la langue française se situe entre la 9^e et 11^e place au classement des langues les plus parlées), le français conserve un statut privilégié. Il est, avec l'anglais, la seule langue présente sur les cinq continents, la deuxième langue en nombre de pays qui la comptent parmi leur(s) langue(s) officielle(s). Il est également représenté au sein des organisations internationales, où le français est l'une des langues officielles, comme à l'ONU et dans l'UE. La promotion de sa diversité culturelle et linguistique lui offre la possibilité de s'accroître un peu plus encore.

1.1.2 La langue et ses variétés d'enseignement

L'existence de « français » nationaux, régionaux ou locaux, en tout cas de « variantes » du français est bien une réalité (français de Belgique, du Québec, de Marseille, de Arras, classe sociale favorisée, classe sociale populaire, etc.), et pose la question du français standard.

L'histoire de l'expansion du français et le développement d'une francophonie (cf. : historique de la langue française) place la France, pays-source, en position dominante, au regard de pays francophones ayant le français comme langue officielle mais que les habitants ne parlent pas ou peu. À ce titre, l'école, et l'enseignement du français à l'école se portent garants de la transmission *de l'unité et la qualité du français* (Chiss, 2010).

La langue est un objet sociolinguistique incluant des normes et des exceptions. Les variations qui affectent la langue peuvent être d'ordre géographique, social, situationnel, etc. et il n'existe pas (encore ?) de description de la langue incluant toutes ses diversités. Les manuels d'apprentissage, que ce soit FLM ou FLE, restent encore très discrets sur la pratique, et un exemple de variation doit, pour être

mentionné dans *Le Bon Usage de Grevisse-Goosse*, être extrêmement répandu (Eloy, 2003), et « *trop souvent la langue que nous enseignons n'est qu'une version fortement appauvrie de la langue « authentique »* » (Favart, 2010). L'auteure propose deux explications au phénomène :

- Les contraintes imposées aux enseignants (temps, programme, matériel utilisé, etc.)
- Les difficultés pour les enseignants à intégrer (voire reconnaître/accepter (ce que Milroy et Milroy définissent comme l'"ideology of the standard" en 1985, cités par Favart, 2010) l'importance des variations linguistiques comme une caractéristique fondamentale de la langue.

Le français, la langue française, ne sont pas exempts de variations linguistiques, en dépit d'une apparente unicité. Ces variations sont d'ordre spatial, temporel, social, situationnel, sociétal, etc. et peuvent affecter (au regard d'une dite norme) le phonique, le morphologique, le syntaxique, le lexical ou encore le sémantique.

Une étude de Favart (2010) montre la place accordée à la variation linguistique dans les méthodes utilisées en classes de français langue étrangère, en s'intéressant à l'introduction du pronom démonstratif *ça* et du pronom indéfini *on* ainsi qu'à la négation et l'interrogation. Pour réaliser cette étude, Favart (ibid) a sélectionné trois manuels :

- Y. Delatour, *Nouvelle Grammaire du français* (2004), M1 dans le tableau ;
- D. Cornaviera, *Entrez ...en grammaire* (2007), indiqué M2 ;
- F. Bidaud, *Nouvelle grammaire du français pour italophones* (2008), dorénavant M3.

Tableau n°1 : Place de la variation linguistique selon les méthodes utilisées en classe

	M1	M2	M3
Le pronom CA	<p>Cela (ça à l'oral) est employé comme pronom sujet devant un verbe autre que <i>être</i>.</p> <p>Nous traduisons : Ça est une contraction de <i>cela</i> qui très souvent le remplace dans la langue parlée (...)</p>	<p>Ça è una contrazione di <i>cela</i> e molto spesso, nella lingua parlata, lo sostituisce. Exemple <i>Ça fait combien ?</i></p>	<p>[...] à l'oral et dans un registre familier, les deux formes [<i>ceci</i> et <i>cela</i>] sont très souvent remplacées par une forme unique : <i>ça</i>.</p>
Le pronom ON	<p>Nous traduisons : « Dans la langue familière, <i>on</i> peut être employé au sens de <i>nous</i>.</p>	<p>Nella lingua familiare, <i>on</i> puo' essere usato con il significato di <i>nous</i> (ma anche di <i>tu</i> e <i>vous</i>).</p>	<p>Dans certains usages stylistiques, <i>on</i> peut aussi remplacer <i>nous</i>. Cet emploi est considéré comme plus familier mais il est très courant [...].</p>
La négation	<p>À l'oral, dans la langue familière, comme <i>ne</i> n'est pas tonique, on a tendance à le supprimer.</p>	<p>Una frase negativa francese deve avere sempre due elementi negativi [...]. Solo nella lingua parlata familiare, è possibile sentire delle frasi costruite senza <i>ne</i>.</p>	<p>Dans la langue parlée, on supprime souvent la particule ne.</p>

	M1	M2	M3
L'interrogation	<p>Il y a trois structures interrogatives.</p> <p>Intonation → la voix monte : langue familière.</p> <p>Vous savez conduire ? Oui, bien sûr !</p> <p>Est-ce que...+ forme affirmative : langue courante.</p> <p>Inversion du sujet : langue soutenue.</p>	<p>Esistono tre possibilità per formulare un'interrogazione :</p> <p>Con il tono della voce [...]. Allo scritto si mette un punto interrogativo.</p> <p>Questa forma viene usata nella lingua familiare.</p> <p>Mettendo est-ce que all'inizio della frase, prima del verbo.</p> <p>Con l'inversione del soggetto che viene messo dopo il verbo o dopo l'ausiliare se il tempo è composto [...]. Questa forma si usa in un linguaggio più formale¹⁸.</p>	<p>L'intonation</p> <p>Cette forme, caractéristique de l'usage oral, utilise la phrase affirmative en lui ajoutant une intonation montante [...]. À l'écrit, on ne l'utilise que pour la transcription des dialogues et on ne la distingue de la phrase assertive que par un point d'interrogation.</p> <p>L'inversion</p> <p>Elle consiste à déplacer le pronom sujet immédiatement après la partie conjuguée du verbe. L'inversion appartient à un registre de langue soutenu. Elle est relativement peu employée en français parlé parce qu'elle ne respecte pas l'ordre syntaxique traditionnel [...].</p> <p>L'interrogation avec est-ce-que</p> <p>Cette forme, typique du français, est la plus employée parce qu'elle ne modifie pas l'ordre des mots de la phrase affirmative.</p>

Le tableau ci-dessus présente les distinctions faites dans les manuels des variations linguistiques. Les différences proposées se situent principalement au niveau de l'oral et entre les différents registres de langue, cloisonnant ainsi la langue en catégories. Ces différences entre manuels, tendent à montrer que les variations abordées au sein des manuels, diffèrent selon les éditions, et à ce titre doivent être prises en charge par l'enseignant. Celui-ci doit s'interroger sur le type de français qu'il souhaite transmettre à ses apprenants. L'enseignement de ces variations dépend notamment des finalités de l'apprentissage du public. Dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, plus que dans toute autre discipline, les finalités de l'apprentissage sont des paramètres importants que l'enseignant doit prendre en compte. Pour pallier au mieux les besoins des apprenants, selon leurs objectifs, différents types d'apprentissage du français ont vu le jour.

1.1.3 Le Français sur Objectif Universitaire

Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures (Cuq, 2003).

Le tableau suivant expose les différences entre français général, et français sur objectifs spécifiques, dont plusieurs parties de la démarche (collecte de données et analyse des documents dans un objectif de didactisation) sont utilisées dans le programme de FOU.

Tableau n°2 : Différences entre Français général et Français sur Objectifs Spécifiques

	Français général	Français sur Objectifs Spécifiques
1	Objectif large	Objectif précis
2	Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
3	Diversité thématique, diversité de compétences	Centration sur certaines situations et compétences utiles
4	Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, <i>à priori</i> non-maîtrisés pas l'enseignant
5	Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié
6	Matériel existant	Matériel à élaborer
7	Activités didactiques	

Source : Mangiante & Parpette 2004, P.154

L'élaboration de programme de FOU passe par l'étape centrale du FOS décrite en 2004 par Mangiante et Parpette qui est la collecte des données. L'analyse de ces données permet alors de déterminer les compétences langagières à développer chez les futurs étudiants mais également de rassembler des documents authentiques qui serviront de supports de cours pour les formations dispensées.

L'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (ACEDLE) définit le Français sur Objectif Universitaire comme un moyen de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans les Universités françaises. Se développant dans de nombreuses Universités, mais aussi dans des établissements à l'étranger, il tend à élaborer ses propres démarches et notions en intégrant des contenus variés et en visant l'acquisition par les étudiants de compétences langagières, disciplinaires, culturelles, voire professionnelles (Boucllet, 2010).

Le concept de Français sur Objectif Universitaire renvoie à un ensemble d'activités communicatives, accompagnées de techniques et d'actes de langage correspondants, dont la maîtrise contribue au développement des compétences de réception, compréhension et production orales et écrites des discours universitaires et assure la réalisation avec succès des tâches d'apprentissage (Stoan, 2010).

D'un point de vue pragmatique, Mangiante et Parpette (2010a) définissent le Français sur Objectif Universitaire comme une des déclinaisons du Français sur Objectifs Spécifiques, censée assurer « l'intégration des étudiants allophones dans le monde universitaire français ou francophone ». Motivé institutionnellement, le Français sur Objectif Universitaire est centré sur la formation à l'enseignement universitaire à la française (Parpette & Mangiante, 2010b) et donc sur les besoins des étudiants de s'approprier « les comportements et les modalités de travail d'un contexte institutionnel » nouveau (Stoean, 2010). L'objectif prioritaire du FOU est la réception compréhension des cours magistraux oraux et la production de différents écrits universitaires (ibid.), c'est pourquoi au sein de formation de FOU « le diptyque compréhension orale-production écrite » est prioritairement ciblé (Goes, 2010). D'un point de vue méthodologique, Mangiante et Parpette (2010a) postulent que « l'apprentissage en situation académique croise deux champs : le français langue de scolarisation et le français sur objectif ». Pour l'étudiant, le Français sur Objectif Universitaire signifie le développement de compétences transversales de réception, compréhension et production de genres académiques dont la maîtrise est indispensable pour la réussite scolaire.

Les formations de Français sur Objectif Universitaire se déclinent en trois composantes principales, que Mangiante et Parpette (2011) exposent :

Une composante institutionnelle :

L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son Université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit.

Une composante culturelle :

Étant dans une Université d'accueil française, l'étudiant peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française ainsi que de visites de sites ou de monuments historiques l'aidant à s'enrichir davantage en terme de culture du pays d'accueil et favorisant par ailleurs sa bonne intégration.

Une composante linguistique et méthodologique :

Il s'agit de développer des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc. Les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

L'objectif de ce récent champ disciplinaire est de prendre en compte la diversité des publics concernés. En effet, le Français sur Objectif Universitaire se destine aux étudiants étrangers vivant dans un pays francophone et se destinant à suivre (ou suivant déjà) un cursus en langue française. Il se destine également aux étudiants étrangers suivant, en amont dans leur pays d'origine, une formation afin d'intégrer un cursus dans un pays francophone. Il se destine enfin, aux étudiants suivant un cursus en langue française dans leur pays d'origine. L'appellation Français sur Objectif Universitaire recouvre une multitude de situations, de par les projets, objectifs et situations des étudiants, et ce en termes *de niveau à atteindre, de durée, d'imprégnation de la langue, de conditions de cours* (Mourlhon-Dallies, 2010). Au regard de ces différents publics, le Français sur Objectif Universitaire peut donc concerner :

- Une trentaine d'étudiants de toutes nationalités confondues suivant une formation durant une année, les préparant aux études universitaires en France (exemple du Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour la Préparation aux Études Supérieures proposé à l'Université d'Artois) ;
- Une dizaine d'étudiants espagnols suivant une formation d'un semestre au sein de leur Université avant de partir en stage en entreprise en milieu francophone le semestre suivant ;
- Une promotion entière d'étudiants algériens en médecine suivant un cours faisant partie intégrante de leur formation pendant un semestre.

1.2 La notion de compétences à l'Université

1.2.1 Définition

L'une des missions de l'Université est de former de futurs professionnels, ayant acquis suffisamment de compétences pour pouvoir s'insérer sur le marché du travail et décrocher un emploi en lien avec le parcours suivi. Au sein de l'Université d'Artois, un suivi des étudiants ayant terminé leur cursus (diplôme d'un Master 2) est effectué afin d'obtenir une vision statistique de la période moyenne de recherche d'emploi. Par exemple, les statistiques montrent qu'un étudiant qui termine son Master 2 FLE/FLS en milieu scolaire et entrepreneurial décrochera un emploi 6 mois après avoir été diplômé. Pour pouvoir obtenir de tels résultats, cela nécessite une corrélation entre les compétences développées au sein des différents cursus et celles nécessaires requises par le monde du travail. Il faut donc s'interroger sur « *ce que les universitaires feront lorsqu'ils auront achevé leurs études* » (Perrenoud, 2005). À ce titre, trois cas de figures peuvent être distingués :

- les programmes professionnalisant (santé, social, éducation, etc.) dont les compétences ne sont pas toujours spécifiquement définies, ce qui peut engendrer des effets en termes d'articulation théorie/pratique de terrain et d'évaluation.
- les filières recherche des différents cursus (par exemple au sein d'un même Master, deux voies peuvent coexister : professionnelle ou recherche, comme c'est le cas dans le Master FLE de l'Université d'Artois), pour lesquelles on admet parfois que la simple accumulation de savoirs théoriques et méthodologiques suffit à former à la recherche en oubliant que le travail de recherche « *est d'abord un travail* » (Perrenoud, 2005).
- Les « autres » cursus quant à eux, qui ne sont ni (ou peu) professionnalisants ni liés à la recherche, et ayant une bien moindre identification des compétences visées permettent d'accumuler dans les programmes des savoirs dont « *la justification reste assez vague* » (ibid.).

Les enjeux autour des compétences universitaires sont à la fois théoriques, politiques et didactiques. Les compétences renvoient à l'action et à l'ensemble de situations qu'elle permet de maîtriser, et reconnaît à cet effet la diversité des ressources mobilisées.

La notion de compétence renvoie à celle d'apprentissage. Au sein du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le terme apprentissage est associé à la langue, aux théories, à l'environnement et aux contextes, au style, aux situations, aux méthodes, aux objectifs, aux résultats, etc. et enfin aux niveaux. La notion, très présente dans le cadre, tend à l'uniformisation des politiques européennes d'apprentissage. Le terme ne renvoie pas uniquement à la notion d'apprenants, mais à tous les acteurs en jeu dans l'apprentissage, incluant donc enseignants, formateurs, évaluateurs, créateurs de méthodes et administrateurs. Le but de l'apprentissage d'une langue est « *de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté* » (CECR, 2001). Le terme peut être utilisé dans son sens général « *Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience* » (Larousse en ligne) ou désigner le processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée visant à doter l'apprenant *d'une compétence à communiquer langagièrement dans des conditions et contextes variés* (CECR, 2001).

Au vu des ces considérations, le Cadre Européen Commun de Référence précise que l'apprentissage exige la prise en compte de besoins, la définition d'objectifs, l'élaboration de méthodes adéquates empruntant un matériel et des modalités appropriées. L'apprentissage se doit de faire sens pour les apprenants, le plaçant au cœur de la formation. La dimension de « sens de l'apprentissage » est particulièrement importante dans notre cas, où les étudiants ont pour objet d'apprentissage l'étude d'une langue étrangère, et arrivent donc avec une culture éducative particulière qui peut être plus ou moins éloignée de ce qu'ils connaissent en France. Par ailleurs la présence des apprenants au sein de la formation n'est pas toujours un choix personnel, il peut alors être difficile pour eux de s'engager pleinement dans la formation, si cette dernière ne fait pas sens pour eux. Citons par exemple le cas d'étudiants originaires du Qatar, en formation au sein d'un Diplôme Universitaire Français Langue Etrangère Préparation à l'Enseignement Supérieur, ayant eu des difficultés à donner un sens à l'apprentissage : certains, contraints à venir étudier en France ne mesurant pas l'enjeu des études supérieures puisqu'ils sont assurés d'un poste une fois rentrés chez eux, auraient préféré étudier aux Etats-unis, etc. Cet exemple n'est pas isolé, et renforce l'idée que les formateurs doivent placer

les apprenants au cœur des apprentissages en trouvant un compromis entre les besoins de ces derniers et leurs envies (Beillet, 2015).

L'apprentissage ne se cantonne pas aux quatre murs de la classe ou du centre de formation, et l'enseignant ne doit pas être le seul détenteur du savoir. Cependant ce dernier doit placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage (en le rendant acteur social de celui-ci), faire comprendre à l'apprenant que l'apprentissage d'une langue est un travail continu qui ne s'arrête pas une fois le cours terminé, et doit être l'apanage de toute une vie. Dans ce but l'enseignant doit développer chez l'apprenant l'autonomie, la motivation, la confiance en soi, la curiosité, etc. en prenant toujours en compte les savoirs antérieurs, le passé de l'apprenant (culturel, linguistique, social, scolaire, etc.), les objectifs et contenus de formation, etc. Pour cela, un dialogue entre praticiens et apprenants est à instaurer afin que chacun puisse s'exprimer sur les objectifs à atteindre et les outils utilisés pour y parvenir, au regard des éventuels programmes.

Le Cadre soulève la question « comment les apprenants apprennent-ils ? » sans pour autant y apporter de réponse, puisqu'il n'existe pas de consensus en termes de théorie d'apprentissage. Si certains chercheurs prônent la « simple » participation active comme condition suffisante à l'apprentissage de la langue, d'autres considèrent que de solides connaissances grammaticales et lexicales, ou encore que la répétition d'exercices systématiques (*drilling* en anglais) sont des moyens d'atteindre l'objectif d'apprentissage. Quelle que soit la méthode suivie (de façon plus ou moins rigoureuse), l'enseignant ne doit pas perdre de vue que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce qui leur est enseigné, qu'il faut créer des occasions, des contextes pour que l'apprenant utilise la langue en situation interactive, et qu'un apprentissage conscient ainsi qu'une pratique suffisante sont des facilitateurs à l'apprentissage de la langue.

Le Cadre Européen Commun de Référence, comme nous l'avons vu précédemment ne préconise pas de méthode d'apprentissage, ou de méthodologie particulière, et laisse la possibilité aux enseignants de choisir les méthodes d'apprentissage qu'ils préfèrent. Cependant, s'ils souhaitent adopter une démarche d'apprentissage liée au Cadre Européen Commun de Référence, ils devront adopter une démarche actionnelle. Contrairement à certaines (r)évolutions dans l'histoire des méthodologies, le passage à la perspective actionnelle n'a pas été en rupture totale

avec l'approche communicative en place depuis les années 1975, et s'inspire en effet de cette dernière, mais également de l'approche par compétences et de l'approche par les tâches.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Chapitre 2, CECR).

Depuis une vingtaine d'années, le champ de l'éducation a été fortement marqué par ce que Romainville (1996) qualifie « *d'irrésistible ascension du terme compétence* », et aujourd'hui le terme « compétence » fait partie du langage courant. Scallon (2004), propose un aperçu des différentes expressions rencontrées dans la littérature et désignant le terme de compétence. Parmi celles-ci on trouve, « qualité globale de la personne », « ensemble intégré d'habiletés », « capacité de transférer », « un système de connaissances conceptuelles et procédurales », etc. Ces exemples montrent la polysémie, voire l'ambiguïté du terme compétence, et ce même entre les différents spécialistes.

Gardons en mémoire que le concept de compétence met aussi l'accent sur le fait que l'assimilation de savoirs en situation universitaire ne garantit pas leur mobilisation en situation complexe. En effet, les savoirs scolaires ne sont ni théoriques, ni pratiques. On peut espérer que les savoirs universitaires sont plus théoriques, au sens fort, c'est-à-dire inscrits dans l'histoire des sciences et la quête d'intelligibilité du réel. Lorsqu'ils sont enseignés hors de tout contexte d'action, leur transfert ou leur mobilisation en situation complexe ne s'ensuivent pas automatiquement, le transfert s'apprend comme le reste (Astolfi 1992, cité par Perrenoud 2005).

Pour développer une compétence, il faut pouvoir identifier et nommer les ressources cognitives qu'elle mobilise : savoirs, capacités, informations, attitudes. Mais disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Cette mobilisation exige un travail spécifique de formation, qui s'apparente à un *entraînement réflexif* (Perrenoud, 2005).

Deux volets de la construction de compétences : d'une part l'acquisition des ressources, d'autre part l'apprentissage de leur mobilisation. Certains cursus universitaires misent tout sur l'accumulation de savoirs, ne déléguant aucun créneau horaire à l'entraînement de leur mobilisation. Ce n'est pas le cas par exemple à l'Université de Bordeaux 3 ou à l'Université d'Artois, où les filières FLE imposent à leurs étudiants l'obligation d'effectuer un stage d'enseignement (d'un mois minimum), et ce dès la première année de Master. On peut également pointer le fait qu'en Licence 3, les étudiants du parcours FLE effectuent également un mini-stage (une semaine) d'observation (et animations d'activités selon les structures d'accueil). Durant ces périodes les étudiants peuvent mettre en application les concepts théoriques et les techniques d'enseignement développées au sein des différents modules de la formation.

Si l'Université permet de mettre en application les compétences développées au sein des cursus, alors pourquoi rester flou sur leur définition ? On peut supposer que les expliciter expose à la comparaison, à la critique, à la contestation, au constat d'un éventuel décalage entre le référentiel universitaire et l'état des pratiques (Perrenoud, 2005). Cela pourrait peut-être expliquer pourquoi aucune des Universités françaises en 2013 ne détient le label European Credits Transfer System, dont le système de points développé par l'Union européenne a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens. Le système European Credits Transfer System est un outil qui contribue à la conception, la description et la mise en place de programmes ainsi qu'à l'octroi de certifications dans l'enseignement supérieur. L'utilisation de ce système en liaison avec les cadres nationaux de certification et s'appuyant sur les résultats d'apprentissage favorise la transparence des programmes d'études et des certifications et facilite la reconnaissance des diplômes et certificats. Il permet le transfert d'expériences d'apprentissage entre différentes institutions, ce qui permet une plus grande mobilité

des étudiants et un parcours plus souple en vue de l'obtention de diplômes. Les établissements qui appliquent le système European Credits Transfer System publient leurs catalogues de cours sur Internet, avec notamment des descriptions détaillées des programmes d'étude, des unités d'apprentissage, des règlements universitaires et des services aux étudiants. Ce label européen garantit une lisibilité des formations supérieures.

Les psychologues et les spécialistes des sciences du travail assimilent la notion de compétence à celle de performance pour ne former qu'un même concept évoquant autant les potentialités d'un individu (la compétence) que leur actualisation (la performance). En revanche, les sciences de l'éducation définissent le concept de compétence en séparant les deux notions, soit alors un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action.

La compétence est définie en référence à l'action en situation, le contexte est largement pris en considération dans cette perspective. La compétence ne fait pas exclusivement référence à des ressources cognitives, mais aussi à une série d'autres ressources d'origine très variée. La compétence est inscrite dans une action finalisée et contextualisée générant contraintes et ressources.

En se plaçant dans une perspective actionnelle, dans le sens où elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donnés, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues distingue deux grands types de compétences :

- les compétences générales qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières ;
- les compétences communicatives langagières propres à la langue.

1.2.2 Les compétences communicatives générales et langagières

1.2.2.1 Les compétences communicatives générales

Les compétences communicatives reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les savoirs ne représentent pas les savoirs linguistiques mais l'ensemble des connaissances, générales ou spécifiques qu'une personne a du monde (par exemple : les monuments historiques français, le nom des massifs montagneux, le nom de plats typiques, etc.). Les savoirs sont essentiels à la communication interculturelle. Les savoir-faire quant à eux, relèvent d'une maîtrise de procédure qui sont intégrées par l'élève au point qu'elles ne sont plus conscientes mais pour lesquelles il faut s'être entraîné avant pour les rendre automatiques. La maîtrise de certaines expressions correspond à des situations langagières quotidiennes. Par exemple, lorsqu'on rencontre une nouvelle personne, il existe un certain nombre de phrases qui vont être utilisées de façon automatiques comme les salutations, la présentation, la demande d'informations, etc.). Les savoir-être relèvent des dispositions individuelles, des traits de personnalité ou des attitudes touchant l'image de soi et des autres. Bien que relevant de compétences générales personnelles, ils peuvent être acquis ou modifiés par des activités d'entraînement au sein de la classe. Par exemple : la manière utilisée pour saluer (cordiale, chaleureuse voire tactile) d'un membre d'une culture peut être perçue comme une marque de non-respect ou d'agressivité par un membre d'une autre culture. Enfin, les savoir-apprendre représentent la capacité pour l'apprenant à mobiliser ses connaissances et savoirs.

1.2.2.2 La compétence communicative langagière

Cette compétence se constitue de trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

La première composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie et recouvre six compétences que le CECR Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit comme suit : la compétence lexicale est la capacité à utiliser du vocabulaire, des éléments

grammaticaux, des expressions idiomatiques, des expressions toutes faites. La compétence grammaticale est la capacité à produire à l'oral ou à l'écrit des phrases normées selon des principes grammaticaux. La compétence sémantique, est la capacité à produire des discours sensés, tout en respectant les normes grammaticales. La compétence phonologique, est la capacité à entendre et reconnaître des phonèmes ainsi qu'à les reproduire. La compétence orthographique, est la capacité à produire l'orthographe correcte des mots, à avoir une ponctuation et des conventions typographiques adaptées au contexte. La compétence orthoépique, est la capacité à produire à partir d'un texte écrit, une intonation et une prononciation adaptée au discours. Ces six compétences sont indissociables de la composante linguistique.

La seconde composante est d'ordre sociolinguistique, car la langue est considérée comme un phénomène social. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue, à savoir les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les dialectes et accents.

La troisième composante, d'ordre pragmatique, est celle de la réalisation des actes langagiers. Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. Au sein de cette composante, on trouve la compétence fonctionnelle. Il s'agit de la capacité à produire et reconnaître des énoncés liés aux fonctions de la langue.

Ces compétences sont développées aux travers de quatre domaines, c'est-à-dire des secteurs de la vie sociale dans lesquels un individu réalise des tâches communicatives. Le domaine personnel est celui de la vie privée, où la centration va être faite sur la famille, les amis, les intérêts personnels. Le domaine public est celui du citoyen, et la centration va porter sur de grands thèmes tels que la justice ou la santé. Le domaine professionnel porte quant à lui sur les relations hiérarchiques et les professions. Enfin, le domaine éducationnel se centre sur le système éducatif. Chaque domaine regroupe les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes auxquels les apprenants peuvent être confrontés, et sont consultables dans le Cadre Européen Commun de Référence. L'ensemble des compétences, générales et communicatives, est nécessaire aux usagers à la réalisation de tâches.

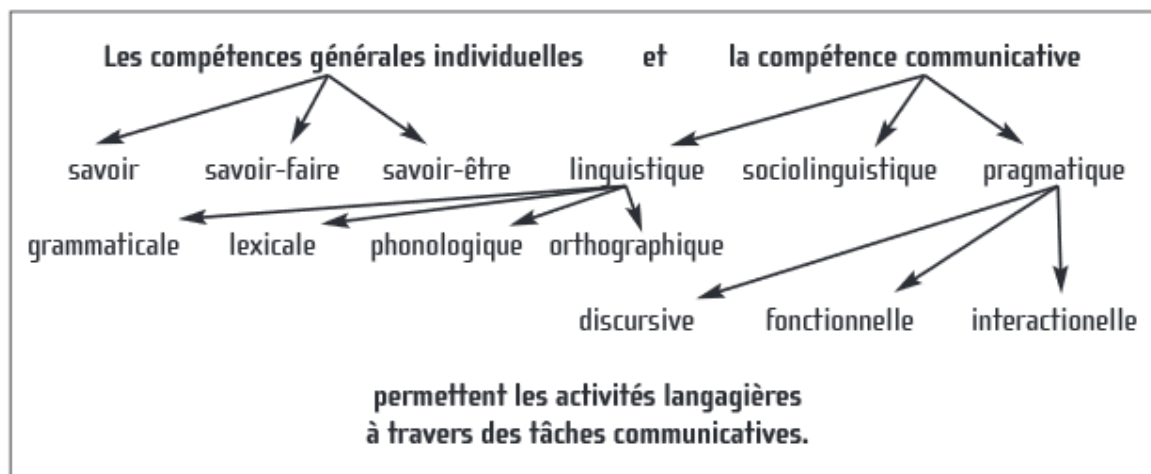


Figure n°1 : Schéma des compétences permettant les tâches communicatives

Le schéma ci-dessus illustre, au regard des définitions données auparavant, l'ensemble des compétences permettant à l'utilisateur de réaliser des activités langagières à travers les tâches communicatives.

1.2.3 La notion de tâche liée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Avec la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, s'est développée la perspective actionnelle permettant de compléter de définitions terminologiques la didactique des langues. La perspective actionnelle est centrée sur la notion de tâche et elle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». (CECR, 2001) Cela implique donc que l'apprenant soit un acteur social accomplissant des tâches contextualisées en lien avec ses futures activités (professionnelles ou étudiantes). En ce sens, les activités menées dans cette perspective sont en lien avec l'environnement quotidien des apprenants, avec l'objectif de démontrer aux apprenants que leurs apprentissages en classe peuvent être directement utilisés en contexte en dehors de la classe. Cela se révèle parfois difficile du fait de la situation artificielle de la salle de classe.

La perspective actionnelle insiste sur le fait que la tâche demandée aux apprenants n'est plus seulement langagière, et qu'on lui demande de devenir un acteur social, capable d'agir mais surtout d'interagir avec autrui et en contexte,

Da Costa (2010) parle de *socialisation linguistique*. La perspective actionnelle ne peut être définie sans aborder la notion de tâche. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (2001 : 121). Les tâches se différencient des exercices dans ce sens où la tâche est contextualisée, pourvue d'un cadre prédéfini. Dans le cas de la tâche, l'apprenant va devoir réfléchir avant d'agir dans le but de réaliser une action déterminée (souvent ancrée dans le cadre de la vie quotidienne, dans le cadre du FLE, ou professionnelle dans le cadre du FOS/FOU). En effectuant des tâches, plutôt que des exercices, l'apprenant est amené à réfléchir *en action et sur son action* (Da Costa, 2010).

La perspective actionnelle est une réponse aux formes de questions soulevées par le Cadre Européen Commun de Référence, qui ne propose pas explicitement de consignes didactiques pour encadrer l'enseignement/apprentissage de l'inventaire de compétences langagières. Elle émerge dans un contexte d'enseignement/apprentissage marqué par l'omniprésence d'une approche communicative marquée elle-même par les flous autour de sa notion centrale, la notion de compétence de communication (Da Costa, 2005). Loin d'être une théorie, elle est une réponse facilitatrice à l'enseignement/apprentissage prôné par le Cadre Européen Commun de Référence.

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche (p. 15).

Le Chapitre 2 du Cadre Européen Commun de Référence précise que « *la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.* » (Chap. 2 P. 18).

Illustrons cette définition en prenant l'exemple d'un individu devant se rendre d'un point A à un point B. Pour cela il peut emprunter la voie ferroviaire, faire du co-voiturage, prendre l'avion, annuler son voyage, etc. et ainsi développer nombre de stratégies qui lui permettront d'exécuter sa tâche. Cette tâche impliquera ou non des activités langagières (telles que réserver un billet de train en ligne, appeler un ami faisant le trajet, etc.).

De même un élève qui doit effectuer des recherches sur un thème précis (tâche) peut tout d'abord rechercher des documents sur le sujet, utiliser ses connaissances personnelles puis s'il existe une revue de la littérature, etc. Quelles que soient les situations envisagées, on assistera à une activité langagière et un traitement de texte (traduction/médiation, négociation verbale avec un camarade, lettre ou paroles d'excuse au professeur, etc.). (CECR, Chap. 2 p.19). Le terme *situation* désigne les questions (traditionnellement l'unité de base d'un test ou examen), les problèmes (particularités de certains examens notamment en sciences de la vie et de la terre) et les tâches (réponse).

La formulation des objectifs d'apprentissage en termes de tâches concrétise pour l'apprenant les résultats attendus. La tâche est un fait courant de la vie quotidienne. Son exécution suppose la mise en œuvre stratégique de compétences afin de réaliser un ensemble d'actions dans un but de production d'un résultat observable. La tâche est de nature variée et n'est pas exclusivement langagière. Elle peut être simple ou complexe. Toute réalisation de tâche requiert : une connaissance du monde, des savoirs socioculturels, des aptitudes d'apprentissages et de savoir-faire pratiques (par exemple l'organisation d'une réunion de travail).

1.3 La notion de réussite à l'Université

1.3.1 La transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur

Entrer dans le métier d'étudiant, c'est acquérir la maîtrise d'un ensemble de compétences spécifiques qui concernent tout à la fois le plan social, le plan linguistique, le plan communicationnel et le plan cognitif.

Depuis 1970, on assiste à une évolution, voire une révolution de l'enseignement supérieur avec en trame de fond l'éducation comme un marché comme les autres et si en 1968, l'âge moyen de fin d'études était de 15,2 ans il est en 2006 de 21,7 ans. L'entrée à l'Université est analysée comme un passage ou « processus d'affiliation » (Coulon, 1997) dont l'enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant (Dubet, 1994).

Aujourd'hui le problème n'est pas d'entrer à l'Université mais d'y rester et il s'agit pour les étudiants de montrer voire démontrer des savoir-faire puisque c'est la condition de la réussite. Actuellement, 21% des étudiants qui entrent dans un programme d'enseignement supérieur français abandonnent cet enseignement sans en obtenir de diplôme (OCDE, 2009).

Comment acquiert-on cette compétence sinon par un apprentissage qui initie le novice aux règles de son nouvel univers ? En intégrant l'enseignement supérieur, l'étudiant va connaître plusieurs types de ruptures, que ce soit en termes de temps, d'espace ou de règles et savoirs.

Le nouvel étudiant, va être confronté à trois périodes caractéristiques de son métier d'étudiant et le temps imparti à ces trois phases varie selon l'étudiant, l'établissement fréquenté, l'organisation institutionnelle. Dans le premier temps, celui « d'étrangeté » l'étudiant se retrouve séparé de son passé familial et une rupture est marquée au regard de son passé d'élève et souvent de ses conditions de vie (éloignement du foyer familial, indépendance – voulue ou subie, etc.). Le second temps est celui « d'apprentissage », phase d'entre-deux où le temps du passé lycéen est révolu mais le futur de l'étudiant pas encore installé. Dans cette phase l'étudiant s'appuie encore sur ses éléments stables et rassurants tout en évoluant vers son statut en devenir. Enfin, la « phase d'affiliation » apporte une nouvelle stabilité à l'étudiant, car ce dernier a rompu avec son passé de lycéen et peut pleinement profiter de son nouveau statut.

« Apprendre le métier d'étudiant consiste à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle ». Certains étudiants francophones évoquent les problèmes de vocabulaire qu'ils rencontrent et qui nécessitent d'avoir anticipé des concepts nécessaires. Elsa déclare lors d'un entretien « par exemple en communication [...] on tombe sur des gens comme Jakobson ! Noam Chomsky »

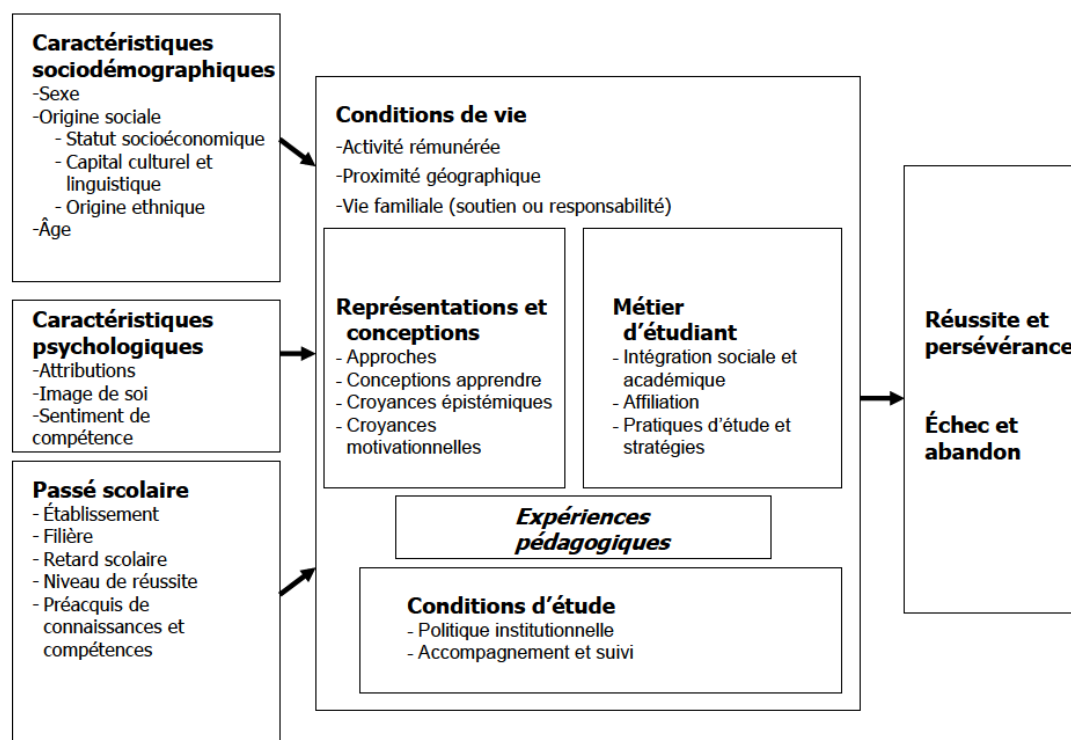
(Coulon, 1997). Pour l'auteur, « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* ».

Aussi l'impact du contexte universitaire dans lequel l'étudiant évolue doit être considéré avec attention : le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement sont autant d'éléments à prendre en compte pour expliquer les différences de réussite en fin de L1 (Romainville, 2002 ; Michaut, 2000).

Entre le modèle universitaire, sa langue, sa grammaire, ses références bibliographiques d'une part et la réalité des opérations concrètes des étudiants de première année d'autre part, existe donc un écart considérable.

1.3.2 La maîtrise des prérequis universitaires

Romainville et Michaut (2012) définissent le prérequis comme toute « connaissance ou compétence qui répond simultanément aux deux traits essentiels suivants : elle s'avère d'une part cruciale pour la maîtrise d'un cours, d'une discipline, d'un programme ou plus généralement, pour l'affiliation aux études universitaires et elle est d'autre part, considérée par les enseignants, explicitement ou implicitement, comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite ». Si certaines connaissances ou compétences sont nécessaires dès le début du cursus universitaire (par exemple savoir rédiger un texte argumentatif, qui relève d'une compétence développée dans l'enseignement secondaire), d'autres, non-maîtrisées auparavant se développeront dès les premiers cours (par exemple la prise de notes).



(Romainville & Michaut, 2012)

Figure n°2 : Influence des facteurs internes ou externes sur la réussite de l'étudiant

Dans ce schéma Romainville et Michaut présentent les différents facteurs intervenants dans la réussite ou l'échec et l'abandon d'un cursus par les étudiants.

Des études (Mora & Escardibul, 2008 ; Huon *et al.*, 2007) ont souligné le lien entre les résultats obtenus par un étudiant au test d'admission d'entrée à l'Université et ceux obtenus lors de l'épreuve de fin de secondaire et sa réussite universitaire, démontrant ainsi le fort caractère prédictif des résultats antérieurs sur la réussite universitaire.

Maurin (2007) et Renaut (2007) montrent que les programmes de remises à niveau pour les étudiants sont les outils les plus efficaces pour remédier aux faiblesses voire échecs à l'Université. En recherchant sur les sites internet des Universités, on trouve d'ailleurs une multitude de propositions de remises à niveau et ce dans tous les domaines : orthographe (Avignon), matières scientifiques (Lille), que ce soit dans le cadre d'un cursus complet tels que les Diplômes Universitaires (préparatoires à l'intégration d'une filière), ou en tant que module de formation.

En Belgique, au sein de l'Université de Louvain, a été mis en place en 2007, le « Passeport pour le BAC » (sous-entendu « Bachelier », équivalent de la Licence en France). L'objectif de ce projet est d'effectuer un état des lieux des forces et

faiblesses de chaque étudiant et de les comparer aux prérequis demandés par les enseignants. Cette évaluation est considérée de type formatif, puisqu'à sa suite, les étudiants reçoivent des feedbacks leur permettant ainsi d'avoir une cartographie de leurs compétences et leurs lacunes.

Barratère (1997) montre que les étudiants intégrant l'Université sont habitués à un système d'évaluation dans l'enseignement secondaire très régulier, dont l'aspect formatif leur permet d'avoir des indications sur leur niveau et leur compétences acquises et en cours d'acquisition. En revanche, à l'Université, les évaluations sont beaucoup plus rares, et presque uniquement sommatives, voire certificatives pour celles du second semestre. « *Les examens [...] paraissent aléatoires, mais aussi partiels, au sens où ils ne prennent pas en compte la totalité du travail fourni sur le semestre pour assimiler le cours* » (Barratère, 1997).

Lors du passage du secondaire au supérieur, l'étudiant est confronté à une rupture discursive liée à la forte spécialité de ces derniers mais également à un certain « habitus langagier » (Dupont 2000). Cet habitus implicite nécessite une maîtrise dont les étudiants n'ont généralement pas conscience.

L'Université certifie sur des compétences qu'elle ne se soucie pas de faire acquérir. Elle dispense des savoirs qu'elle évalue sans en enseigner au préalable la méthodologie. La première année universitaire devrait être utilisée pour parfaire des apprentissages et effectuer des remises à niveau pour combattre l'idée reçue que la langue est acquise définitivement au sortir du secondaire.

Leleux (2000) dresse une liste de compétences que les enseignants souhaitent développer chez les élèves du secondaire avant qu'ils n'intègrent le supérieur :

- Adopter des stratégies de lecture les plus adéquates compte tenu du type de texte et du projet de lecture ;
- Être capable de résumer et de faire des synthèses ;
- Savoir différencier l'essentiel de l'accessoire dans un texte ;
- Être capable de trouver l'information dans des ouvrages de référence et savoir les utiliser ;
- Savoir lire et appliquer les consignes ;

- Respecter la cohérence dans la production d'un texte et, pour ce faire, avoir une connaissance précise des phénomènes de segmentation et de connexion ;
- Disposer du lexique le plus large possible.

Le problème principal rencontré par les étudiants lors de leur première année est celui des exigences nouvelles, différentes de celles du secondaire et pour lesquelles ils n'ont pas eu - ou à des degrés divers - de formations spécifiques. Depuis quelques années, l'Université de Mons a mis en place des groupes de réflexion sur la transition secondaire/supérieur dans différents domaines tels que le français, les mathématiques, etc. Ces groupes composés d'universitaires (enseignants, chercheurs, etc.) et d'enseignants du secondaire, réfléchissent à la pertinence des dispositifs d'aide à la réussite mis en place pour les étudiants dans un objectif de continuité entre le secondaire et l'Université. Au-delà des réunions de réflexion, ces groupes organisent également des journées d'études proposant des regards croisés sur les pratiques tant dans le supérieur que dans le secondaire.

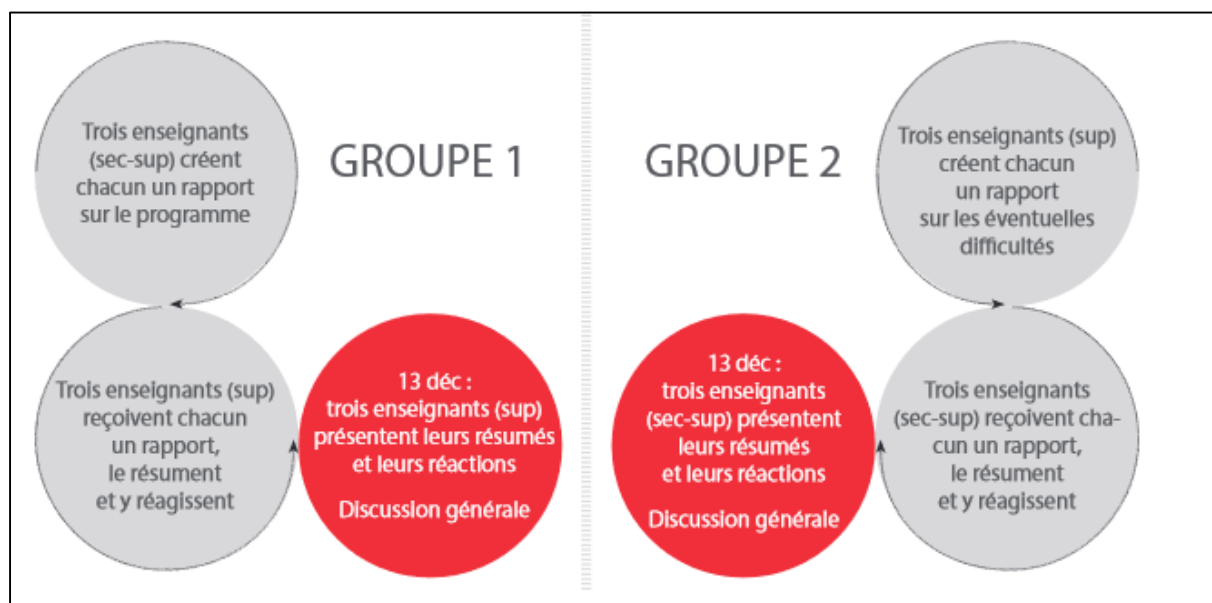


Figure n°3 : Répartition des tâches entre les enseignants de secondaire et du supérieur

Lors de cette journée, les enseignants présentaient un résumé du rapport des enseignants du secondaire pour les enseignants universitaires, et inversement. Les thèmes des compétences langagières en première année universitaire ainsi que celles développées dans le secondaire ont été abordées, permettant un regard croisé de professionnel et une approche transversale de la problématique.

La question qui se pose est la suivante : que recouvre l'expression bien connue « maîtrise de la langue » ? Romainville (2000) propose de distinguer quatre compétences :

- les compétences linguistiques (orthographe, syntaxe, lexique) ;
- les compétences de maîtrise de situations de communication ;
- les compétences méthodologiques ;
- les compétences cognitives qui regroupent la compréhension de textes, la sélection et hiérarchisation des idées, l'établissement de catégories et l'utilisation de la base de connaissances.

Les remédiations qui doivent être mises en place par les établissements d'enseignement supérieur, ne doivent pas exclusivement être linguistiques mais également porter sur les processus cognitifs et les méthodologies propres aux disciplines.

1.3.3 La maîtrise du français en contexte universitaire

« *Savoir, ce n'est pas savoir dire, mais dire du savoir* » (Monballin, Legros & Van der Brempt, 1995), cela signifie que ce que l'on exprime est un compromis entre le métalecte et le logolecte, c'est-à-dire que ce que l'on dit dépend non seulement de notre pensée mais également des outils dont on dispose pour l'exprimer.

A l'heure actuelle, il n'est pas rare d'entendre critiquer le niveau en langue des étudiants lors de leur entrée à l'Université. La croyance est que ces étudiants ne savent plus écrire, et que cette tendance pourrait s'expliquer par la massification scolaire. Ce n'est en fait pas un phénomène nouveau puisque déjà en 1880, Vandekindere décrivait les jeunes bacheliers comme « fort peu en état d'écrire correctement le français et de le lire couramment » (Delforge, 2002). Ce constat n'est pas propre à la francophonie, puisque Lea et Stierer (2000) évoquent l'hétérogénéité linguistique et culturelle des étudiants (cités par Delaforge, 2002).

Des enquêtes régulières montrent l'importance de la méconnaissance de la langue *stricto sensu* (Van Vracem & De Ketele, cités par Boxus, 1993; Monballin & al, 1995 ; Defays & Maréchal, 1997 ; Dejean & Magoga, 1999), la surestimation, par les étudiants, de leurs compétences en langue (Delforge, 2002) et la corrélation entre

les faiblesses linguistiques et l'échec dans l'enseignement supérieur (Romainville, 1997 ; Gilles & Melon, 2000). Les experts s'accordent sur le fait que la maîtrise de la langue première (ici le français) est indispensable à la réussite des études et de la carrière professionnelle, quelle que soit la discipline.

Les étudiants débutent dans le supérieur avec un certain nombre de pré-acquis en langue française. Massivement confrontés à des discours théoriques et spécialisés, les étudiants font face à :

- une densité syntagmatique forte avec présence d'adjectifs, de compléments du nom, de propositions relatives, de propositions principales ;
- une proportion importante de passifs et de nominalisations ;
- du lexique de spécialité ;
- le recours à des informations présentées sous forme de graphiques, des schémas ;
- des organisateurs textuels :
- liant des idées entre elles : les connecteurs, les reprises synonymiques, les anaphores, les cataphores...
- organisant la structuration du texte : les intertitres, les indications chiffrées, lettrées, les termes métadiscursifs renvoyant à l'organisation du propos, la mise en paragraphe, l'occupation de l'aire scripturale ;
- l'utilisation préférentielle du présent, du passé-composé et du futur ;
- un rôle important réservé aux informations implicites : inférences et présuppositions ;
- une référence au contexte médiate ou indirecte.

La maîtrise de la Langue d'Instruction est un facteur important dans les performances scolaires et la réussite des étudiants dépend de leur maîtrise de cette dernière (Wilkinson & Silliman, 2008). La Langue d'Instruction joue un rôle crucial dans l'apprentissage, comme le soutient Malekela (2003) en affirmant que si l'apprenant connaît des difficultés avec la Langue d'Instruction, alors l'apprentissage ne pourra pas avoir lieu puisque l'enseignant et l'apprenant ne pourront pas communiquer.

Une étude menée en 1991 par la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Namur a montré un déficit lexical important chez les étudiants de première année. Le test proposait aux étudiants de donner la signification de termes lexicaux courants présents au sein des cours de première année (exemples : empirique, patent, corollaire, etc.). Toutefois, cette « langue abstraite commune », *qui forme comme la base même de la compétence linguistique universitaire, la marque ordinaire d'un discours intellectualisant, ne sera jamais enseignée, contrairement aux métalangages propres aux disciplines* (Monballin 1995). Ces difficultés de lexique, source de contresens et malentendus, ont un impact sur la compréhension orale et écrite des cours magistraux (mais également des consignes d'examen, des devoirs demandés, etc.).

Au fil des années et depuis Bologne, les initiatives pour faire réussir les étudiants se sont développées. « Selon l'objectif de la stratégie de Lisbonne, [...] l'Union s'est fixée comme objectif la réduction de moitié d'ici 2010 du nombre de personnes de 18 à 24 ans qui abandonnent les études au-delà du premier cycle universitaire. »

En dépit de la massification universitaire, Lahire (1997) affirme que l'étudiant moyen n'existe pas. Gruel (2009) complète l'affirmation en constatant que les étudiants se répartissent en quelques grands critères tels que l'origine sociale, le sexe, la classe d'âge ou le type d'étude.

Les politiques d'orientations actuelles présupposent que les étudiants aient une vision concrète de leur future identité professionnelle, suivant des étapes de construction de cursus clairement définies.

Nous l'avons énoncé dans les pages précédentes, la maîtrise du français général, et par exemple la réussite à des tests standardisés de type TCF ou TEF, n'est pas garante de la réussite universitaire, et cela est expliqué par le fait qu'il existe différents types de français pour différents objectifs. Des compétences en matière de réception (écrite et orale) comme en matière de production (écrite et orale) entrent dans les conditions de réussite universitaire.

La maîtrise du français est une condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension ou la réussite universitaire. En effet, l'élément majeur à prendre en compte est celui du contexte. Pour ne prendre qu'un exemple, intéressons-nous à la compréhension écrite, puisque les étudiants sont amenés au sein de leur cursus, à lire des articles et ouvrages scientifiques, des schémas, etc. Quel que soit le document

support, la compréhension de ce dernier ne relève pas uniquement de la langue, mais de trois éléments, comme le montre Dumortier (2000).

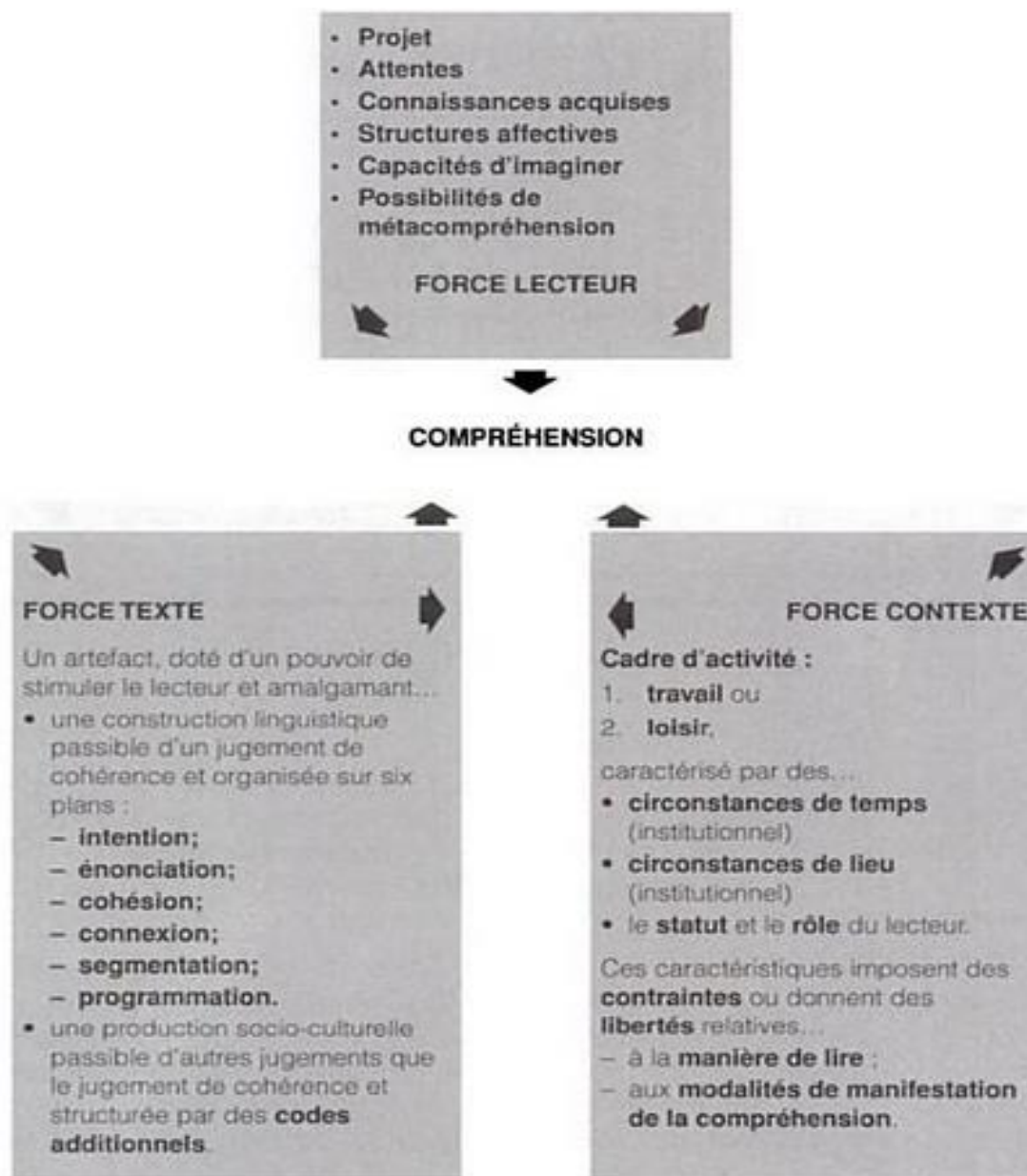


Figure n°4 : Schéma analytique des forces impliquées dans l'acte de lecture (en gras ce qui est susceptible de variation)

Source : La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur. P.24

Le schéma montre bien qu'au-delà de la maîtrise de la langue (qui diffère chez chaque lecteur), le texte en lui-même et le contexte jouent des rôles primordiaux dans la compréhension, et que les facteurs en jeu dans les trois forces sont également soumis à variables (personnelles, contextuelles et textuelles). Les enseignants à l'Université devraient prendre en charge les problèmes que rencontrent les étudiants en terme de compréhension et de production de discours disciplinaires et non pas se

contenter de soulever les lacunes linguistiques antérieures. Ce sont les compétences des professeurs à guider l'apprentissage de la communication, qui en règle générale déterminent le savoir-communiquer des élèves. Ces derniers devraient aider les étudiants à faire la différence entre les exigences linguistiques liées à la discipline et les connaissances requises pour la matière. L'amalgame est souvent fait entre maîtrise linguistique et maîtrise de procédures cognitives.

Dans un souci d'harmonisation des compétences et acquis, le Cadre Européen des Certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie a mis au point une échelle de niveaux comprenant des descripteurs en termes de Savoirs, Aptitudes et Compétences. Le Cadre Européen des Certifications est entièrement compatible avec le cadre des certifications pour l'enseignement supérieur mis au point dans le cadre du processus de Bologne. Plus particulièrement, les descripteurs des niveaux 5 à 8 du Cadre Européen des Certifications correspondent aux descripteurs de l'enseignement supérieur définis dans le cadre du processus de Bologne. Ces derniers sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°3 : Descripteurs européens des niveaux de compétences et acquis

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Acquis de l'éducation et de la formation	Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels.	Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).	Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Niveau 5	Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs.	Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits.	Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles. Réviser et développer ses performances et celles des autres.
Niveau 6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes.	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études.	Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif.
Niveau 7	Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines.	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines.	Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes.

	Savoirs	Aptitudes	Compétences
Niveau 8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines.	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles.	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche.

Le Cadre Européen des Certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur propose des descripteurs pour les cycles d'enseignement. Chaque descripteur de cycle propose un énoncé générique des attentes en matière de résultats et d'aptitudes habituellement associés aux certifications qui représentent la fin de ce cycle.

Chacun des huit niveaux est défini par un ensemble de descripteurs indiquant quels sont les acquis de l'éducation et de la formation attendus d'une certification de ce niveau, quel que soit le système de certification, et sont découpés comme suit :

- Niveau 5 : fin du post-secondaire ou du « cycle court » dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ;
- Niveau 6 : enseignement supérieur, premier cycle (Licence) ;
- Niveau 7 : enseignement supérieur, deuxième cycle (Master) ;
- Niveau 8 : enseignement supérieur, troisième cycle (Doctorat) ;

Les descripteurs des niveaux 5 à 8 du Cadre Européen des Certifications correspondent aux descripteurs de l'enseignement supérieur définis dans le cadre du processus de Bologne.

Le Cadre Européen des Certifications développe la notion de compétence de communication dans une langue étrangère. Cette compétence clé est définie comme

partageant globalement les mêmes compétences de base que la communication dans la langue maternelle, mais elle demande aussi des « compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures ». En outre, il est mentionné que « le degré de maîtrise variera selon l'une ou l'autre des quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire), le patrimoine linguistique ainsi que l'éducation de base, l'environnement et les besoins/intérêts de chacun ».

Ainsi, les trois descripteurs spécifiques à cette compétence sont similaires à ceux de la compétence dans la langue maternelle :

- une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage, des conventions sociales, des facteurs culturels et de la diversité linguistique ;
- des aptitudes pour comprendre des messages oraux, amorcer, poursuivre et terminer des conversations et lire et comprendre des textes répondant aux besoins de l'individu ; être capable d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues simplement au titre de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.
- une attitude positive qui implique une sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

Les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues disposent désormais de deux cadres descriptifs généraux, à savoir le Cadre Européen Commun de Référence, qui est un document relativement exhaustif pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, et le Cadre Européen des Certifications – compétences clés, consacré aux compétences dans la langue maternelle et dans une langue étrangère considérées comme qualifications essentielles pour le processus d'apprentissage tout au long de la vie. Si le Cadre Européen Commun de Référence repose sur les compétences, le Cadre Européen des Certifications est basé sur les acquis de l'apprentissage. Cependant les deux s'appuient sur le concept éducatif de l'apprentissage tout au long de la vie.

1.4 L'évaluation à l'Université

1.4.1 Définition de la notion d'évaluation

En France l'évaluation au sens large à l'Université (diplômes, examens, etc.) est régie par l'Etat et le code de l'Éducation.

Article L613-1 Modifié par LOI n°2013-660 du 22 juillet 2013 - art. 37

L'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires. Les diplômes nationaux délivrés par les établissements sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par décret pris sur avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Sous réserve des dispositions des articles L. 613-3 et L. 613-4, ils ne peuvent être délivrés qu'au vu des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciés par les établissements accrédités à cet effet par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré.

Si les Universités sont en charge de l'organisation des modalités et *les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont appréciées, soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés*, cependant, *les règles communes pour la poursuite des études conduisant à des diplômes nationaux, les conditions d'obtention de ces titres et diplômes, le contrôle de ces conditions et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent, sont définis par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis ou proposition du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

Chaque Université se doit de rédiger une Charte Université, qui fixe les modalités d'examen pour chaque niveau d'étude et chaque discipline, en précisant les éventuelles spécialités.

A l'Université d'Artois, la Charte, approuvée par le Conseil des Études et de la Vie Universitaire (CEVU) et votée par le Conseil d'Administration (CA) propose l'application de deux modalités de contrôle des connaissances :

- le contrôle continu repose sur un minimum de deux évaluations (écrites et/ou orales) par élément constitutif (EC) de chaque UE sous réserve d'un minimum de 16 heures d'enseignement. Ces évaluations se déroulent dans le cadre du cours magistral et /ou du TD et l'une d'entre elles peut être placée durant la session d'examen du semestre considéré ;
- le contrôle unique repose sur une seule évaluation (écrite ou orale) par EC de chaque UE sauf disposition particulière. Cette évaluation se déroule soit à la fin de l'EC, soit durant une session d'examen du semestre considéré.

Chaque épreuve de contrôle unique est placée sous la responsabilité du Président du jury. Le Président du jury, ou la personne qu'il a désignée pour le représenter, est compétent pour prendre toute disposition nécessaire au bon déroulement de l'épreuve (circulaire n°2000-033 du 1^{er} mars 2000). Dans le cadre du contrôle continu, cette responsabilité relève de l'enseignant chargé de l'épreuve.

1.4.2 Les examens universitaires

Les productions écrites réalisées par les étudiants lors des examens répondent à une méthodologie universitaire et à des compétences rédactionnelles spécifiques. Une typologie de productions écrites universitaires a été faite par Mangiante et Parpette (2011). Ainsi trois catégories de production écrite ont été identifiées : les restitutions du cours, les commentaires et les synthèses, les études de cas et les simulations.

Les restitutions du cours reposent en principe sur la prise de notes lors des cours magistraux. Dans cette situation d'examen il est demandé aux étudiants de donner des définitions de concepts disciplinaires, ou de mobiliser ces concepts lors d'une courte présentation, mais également de répondre à des questions de cours qui impliquent une mobilisation des connaissances vues en cours. Dans les filières scientifiques à partir d'un certain nombre de données il est demandé de reproduire une démonstration. Pour la réalisation de ces types de productions rien n'est considéré comme nouveau pour l'étudiant car toutes les réponses attendues par l'enseignant ont été traitées en cours.

Les commentaires et les synthèses par rapport aux restitutions du cours impliquent un certain nombre de compétences méthodologiques. Souvent les enseignants donnent aux étudiants la méthodologie de ces types d'écrits avec les étapes parfois illustrées mais il est considéré que l'étudiant est un lecteur confirmé capable de comprendre des textes complexes et confronter des points de vue. À partir des différents supports et selon le contexte il est demandé aux étudiants de rédiger des commentaires et des synthèses. Pour produire ces types d'écrits, évidemment la méthodologie ne suffit pas car une compétence de lecture spécifique s'avère nécessaire. Une mauvaise lecture des textes supports peut entraîner, malgré la maîtrise de la méthodologie, une production écrite inadaptée. Prenons pour exemple la synthèse des documents, celle-ci demande une lecture analytique linéaire qui permet d'identifier les arguments de chaque texte et les idées développées par rapport à la question de départ. Ensuite la confrontation de ces idées permettra de répondre à la question posée. En ce sens une lecture adéquate permet plus d'efficacité dans la rédaction de ce type d'écrits.

La catégorie « études de cas et simulation » est assez large. Elle comprend les types d'écrits qui sont liés souvent au contexte professionnel. Ces écrits tendent à préparer les étudiants aux pratiques d'écritures utilisées dans le monde du travail. Le but de ces écrits n'est pas uniquement évaluatif mais aussi professionnalisant car les étudiants qui apprennent à manier l'écriture d'apprentissage s'exercent à l'écriture professionnelle. Lors de ces types de production les étudiants sont amenés à réaliser des analyses et interprétations de données, créer des outils d'analyse de données, expliquer, argumenter, réaliser des tâches d'écriture spécialisée, etc.

Ces types de productions écrites sont transversaux à plusieurs disciplines mais ils se déclinent de manière différente selon chaque discipline universitaire, car les outils langagiers que leur réalisation exige ne sont pas transférables dans tous les domaines (Mangiante & Parpette, 2011). Ces écrits relèvent d'une progression curriculaire universitaire qui a comme but une transition des écrits d'apprentissages vers les écrits professionnels.

Mentionnons également les productions écrites ayant comme but l'initiation à la recherche. Il s'agit du mémoire de Master qui comporte une réflexion en lien avec l'expérience du terrain en stage, les propositions de communications et d'articles pour les étudiants qui envisagent un parcours recherche. Ces types de productions se

caractérisent par une écriture de chercheur qui réfléchit sur un sujet et qui avance des propositions nouvelles. Mais tous ces différents genres textuels présentent des traits communs, tels que l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique, l'intégration des discours autres dans son propre discours, l'argumentation etc. (Rynck, 2011).

Les modalités d'examens universitaires sont les suivantes :

Restitutions du cours (les plus fréquentes en 1^{ère} et 2^{ème} année de Licence)

- rédiger la définition de termes ou de notions;
- répondre à des questions de cours;
- rédiger une démonstration dont les paramètres ont changé.

Commentaires et synthèses (récurrents dès la 2^{ème} année et surtout en 3^{ème} année et Master 1)

- répondre à des questions qui découlent du cours (prolongent, contestent, etc.);
- réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, argumenter et comparer.

Etudes de cas et simulations (que l'on rencontre surtout, ce qui est normal, en fin de cursus universitaire L3, M1, M2)

- analyser une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), interpréter des données et les adapter à un schéma ou un processus étudiés en cours;
- réemployer des compétences développées

1.4.3 Évaluation des productions complexes

Pour les étudiants, qu'ils soient allophones ou francophones, la maîtrise de la discipline est une condition nécessaire mais non suffisante pour assurer la réussite aux examens (Parpette, 2007). La langue utilisée et les attentes universitaires peuvent faire obstacle pour tous ceux qui ne sont pas accoutumés à ces types de discours et à leurs exigences. Une préparation en amont conditionne très largement le succès à l'issue d'un parcours de formation à l'Université.

Parpette (ibid.) rappelle que le discours magistral universitaire peut être décrit à travers un certain nombre de paramètres :

- c'est tout d'abord un discours planifié, au contenu spécialisé plus ou moins ancré dans une réalité culturelle selon les disciplines traitées ;
- c'est également une relation pédagogique : l'enseignant chargé de la formation et de la réussite de ses étudiants veille à être compris et pour cela construit et reconstruit son discours, l'inscrit dans la temporalité universitaire par des références à l'avant et à l'après, donne des conseils, alerte sur des difficultés, etc. ;
- c'est enfin une interaction en face-à-face, qui parallèlement au discours planifié, préparé, induit une certaine spontanéité dans la construction du discours, lequel combine ainsi énoncés planifiés et énoncés émergents.

Le cours magistral ne constitue pas une catégorie discursive homogène. Cette diversité implique des taux de réussite variables en matière de compréhension orale et on ne peut donc pas dire d'un étudiant allophone qu'il « comprend » ou ne « comprend pas », hormis pour les niveaux débutants sur l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence (A1/A2) ou avancés (C2). On admet que la compréhension des cours magistraux commence à être possible à partir du niveau B1 (surtout pour les sciences dures et expérimentales) et s'étale sur les niveaux supérieurs en fonction du degré de complexité des discours. C'est sur les niveaux B1, B2 et C1 que de véritables questions de différenciation se posent.

Les descripteurs généraux pouvant être rattachés à la compréhension des discours magistraux universitaires sont repris en Annexes 1 et 2 (pour les niveaux B1/B2/C1).

Si on ne s'est intéressé qu'aux descripteurs relatifs aux compétences nécessaires pour suivre un cours magistral pour les niveaux B1, B2 et C1, on remarque tout de même que pour certaines des compétences, il n'existe aucun descripteur associé aux niveaux dits extrêmes soit A1/A2, soit C2. Dans ce cas, pour les niveaux A1/A2 il est précisé « pas de descripteur disponible », alors que pour le niveau C2, on peut voir indiqué « comme C1 », voire « comme B2 ».

La difficulté pour élaborer des descripteurs réside dans le fait que la compréhension de ces discours est fonction à la fois :

- de la nature même des paramètres à l'œuvre : formes d'élocution (tension articulatoire, dictée, débit de discours spontané), organisation discursive (enchaînement linéaire, parenthèses diverses, retours en arrière, présence de marqueurs de transition, etc.), relation interlocutive (allusion au vécu partagé, langage familier), contenu des discours, etc ;
- de leur degré, certaines allusions sont simples à saisir parce que partagées par tous, d'autres renvoient à des vécus que ne partagent pas tous les étudiants. Tout comme les parenthèses qui créent un discours à plusieurs niveaux et peuvent constituer un apport explicatif dans certains cas ou au contraire, complexifier les choses. Une plaisanterie, une ironie peut être très compréhensible ou au contraire passer totalement inaperçue (en fonction du type en question) ;
- de leur combinaison : les phénomènes observés sont rarement isolés. Une donnée simple sur le plan lexical et syntaxique peut être difficilement comprise si elle est prononcée de manière peu articulée. La réception d'un contenu complexe peut être grandement facilitée par un début ralenti, une structuration de discours faite de marqueurs explicites de reprises et de transition alors que la situation peut se présenter de manière inverse pour un contenu simple étoffé de connivences et de digressions diverses, sur un débit spontané.

Construire un système d'évaluation de réception de ces discours suppose donc d'abord de se mettre d'accord sur une description de ces discours et un métalangage commun capable d'en rendre compte dans une perspective didactique.

Pour Erpelding (2010), le langage est à la fois « *objet de savoirs et de pouvoirs, son degré de maîtrise situe socialement et les normes et exigences qui s'y rapportent pèsent sur les pratiques individuelles* ». Or l'Université use de codes complexes qui imposent acculturation et acquisition d'une nouvelle socialité : se socialiser à l'Université. Celle-ci impose le maniement d'un langage livresque, scientifique, abstrait. Entrer dans cette communauté linguistique en intégrant les formes et les types de structurations langagières et cognitives, se socialiser à ses codes relève d'opérations complexes, d'autant moins simples si l'on y est pas préparé par un

ensemble de dispositions socialement construites (travaux de Bourdieu & Passeron 1964 , 1970 ; Bourdieu 1982 ; Lahire 1994).

Erpelding propose des différenciations entre domaines disciplinaires et contenus enseignés, formes de l'enseignement ainsi que modes d'évaluation sanctionnant les apprentissages :

- tout d'abord une distinction est à apporter entre enseignements à caractères scientifiques ou techniques dans lesquels les productions écrites en appellent à d'autres codes et prennent des valeurs différentes, même si les compétences langagières et scripturales sont transversales et constituent toujours une plus-value. « Les enseignants des facultés des sciences humaines et sociales et lettres (...) privilégient les épreuves écrites à réponses ouvertes (l'essai, la dissertation et les questions à développement long ou court » (Romainville, 2000).
- ensuite la question des procédures, paradoxales, attachées aux pratiques universitaires : alors que la transmission des savoirs se réalise par le canal de l'oral (cours magistraux, recherches d'interactions dialogiques entre l'enseignant et les étudiants, Travaux Dirigés, échanges divers, forums, ateliers, etc.), les formes d'évaluation empruntent de façon quasi exclusive le canal de l'écrit (alors que beaucoup d'étudiants précisent être plus à l'aise à l'oral). Il convient de noter le phénomène massif de disparition des examens prenant l'oral pour support, tout au moins en début de cursus universitaires, l'oral se trouvant valorisé essentiellement dans le cadre de soutenances de mémoires, de thèses.
- enfin, les pratiques d'évaluation présenteraient un caractère hétérogène en raison à la fois d'une absence de standardisation des dispositifs et des procédures, de la diversité des objectifs et des contenus, y compris à l'intérieur de cursus visant l'obtention d'un même diplôme national, par ailleurs les formations dispensées ne seraient pas définies en termes de compétences à acquérir ni d'objectifs explicites de formation. Ces pratiques auraient des effets dommageables, notamment sur la valeur des diplômes, sur l'adéquation entre compétences attendues et compétences réellement maîtrisées et sur l'évaluation du fonctionnement pédagogique. (Romainville 2000)

En tant que modalités privilégiées d'évaluation, les réalisations écrites représentent le lieu où se manifestent, s'actualisent et se donnent à lire et à entendre les difficultés langagières et cognitives.

Nacher (2001) dans son étude met en avant les écarts entre les productions des étudiants et les attentes des enseignants.

Tableau n°4 : Ecart entre les attentes des enseignants et les productions des étudiants

Attentes des enseignants	Difficultés rencontrées dans les productions des étudiants
Montrer sa maîtrise du discours académique. S'approprier les concepts et les théories intégrant ses lectures dans une problématique unificatrice et une argumentation conduite. Citer ses sources et montrer sa maîtrise d'une écriture communicative, d'une posture académique. Faire émerger sa propre voix dans le concert académique....	Adhérer à la consigne. Obéir à une rhétorique de la scientificité ; Se légitimer et légitimer ses idées par un discours d'autorité, exposer une opinion. Etre réticent à citer ses sources. Ne pas avoir assimilé les textes que l'on a convoqués. Avoir des réticences à dire « je »

À l'entrée à l'Université, certaines opérations cognitives et langagières sont considérées par les enseignants comme basiques et/ou déjà acquises des étudiants. Ces dernières, bien que non-enseignées de façon systématique, sont parties prenantes de l'évaluation puisqu'elles entrent en compte dans les méthodes de travail ou les méthodologies nécessaires à la réussite des examens. Erpelding cite les suivantes :

- la prise de notes ;
- décryptage des propos des enseignants ;
- relecture et organisation de la prise de notes ;
- repérage dans les bibliographies ;
- lecture et utilisation des ouvrages ;
- sélection, recherche, différenciation, hiérarchisation des sources et des informations.

Erpelding propose plusieurs hypothèses relatives aux productions écrites universitaires et aux difficultés qui y sont liées :

- il existe une spécificité du langage et de l'écriture universitaires qui l'érige en domaine complexe, dont les étudiants n'auraient pas nécessairement les codes, ou auraient du mal à se les approprier ;
- les formes d'enseignement universitaires forceraient un travail où l'oral ne suffit plus, et où le recours aux formes écrites se trouve très largement sollicité et requis ;
- le recours aux formes écrites dans la construction de savoirs universitaires nécessite décentration, prise de distance, développement d'une activité métacognitive, d'une posture réflexive, à laquelle les étudiants seraient peu ou mal préparés ;
- les étudiants éprouveraient des difficultés à percevoir le sens des demandes qui leur sont faites ;
- l'écriture représenterait un domaine peu ou insuffisamment ou maladroitement investi, du moins par certains d'entre eux.

Au regard du Cadre Européen Commun de Référence (p.79), dans le cadre du cours magistral, on assiste à deux types d'activités langagières :

- une de production (1^{er} schéma), où l'étudiant va produire des notes dans un but de lecture ultérieur, par lui-même ou par des pairs ;
- une de réception (2nd schéma), où l'étudiant va écouter le locuteur (l'enseignant) dispenser le cours.

Tableau n°5 : Compétences requises et productions attendues chez les étudiants

Compétences requises	Productions attendues
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les éléments clés d'une partie de cours, repérer les structures définitives, définir les objets et les acteurs spécialisés (objectif : reproduire). - Répondre aux sollicitations écrites (injonctions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponses à des questions de définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes.

Compétences requises	Productions attendues
<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer une démonstration présentée en cours à des données différentes. - Expliquer des notions en cours. - Argumenter, comparer, exposer, donner son point de vue, son opinion (objectif : reformuler), reconstituer des ensembles d'informations, mettre en perspective. 	<ul style="list-style-type: none"> - Commentaires de textes (arrêtés, décrets, etc.), synthèse de documents, compte-rendus d'expériences et de travaux pratiques.
<ul style="list-style-type: none"> - Analyser une situation, situer dans le temps, dans le champ disciplinaire, s'adapter à d'autres structures, contester (objectif : relier), inventer et nier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents professionnels simulés, études de cas, analyses d'expérimentations ou de protocoles, de processus, de dispositifs.

Mangiante et Parpette (2010) proposent un tableau des compétences requises au regard des productions écrites attendues à l'Université.

L'évaluation est multiforme et intervient en amont et en aval, mais aussi au cœur du processus d'enseignement-apprentissage.

Le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation indique une « estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit » (De Landsheere, 1992). Hadji (1989) nous apporte une deuxième définition globale de l'évaluation, qu'il qualifie d'acte par lequel on établit un « jugement de "valeur" portant sur un objet déterminé [...] par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport ».

Hadji (ibid.) affine cette définition de l'évaluation en tant que jugement « par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité. ».

L'étymologie même du terme renvoie à ses paradoxes intrinsèques. Hérité du moyen français *avaluer*, le terme a développé deux sens contradictoires : « *fixer le prix, la valeur* » et « *déterminer approximativement par une appréciation la valeur de quelque chose* » (Huver & Springer, 2001).

Constamment tiraillée entre une dimension quantitative et une dimension qualitative, l'évaluation porte tout à la fois sur une appréciation subjective et la volonté de mesurer objectivement. Elle porte en elle les tensions entre

l'herméneutique et la docimologie, la transparence de chiffres exacts et l'interprétation/intuition, entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, entre l'évaluation et le contrôle.

L'évaluation fait intervenir différents acteurs et s'exerce sur divers plans, que Hadji qualifie de « grands jeux » (1989). L'espace des apprentissages, qui relève de la gestion didactique, renseigne les divers acteurs de l'évaluation (Veltcheff & Hilton, 2003). L'évaluateur, d'une part, vérifie l'efficacité de sa méthode d'enseignement et l'atteinte des objectifs. Il peut ainsi adapter son enseignement en fonction des besoins des apprenants. Ces derniers, d'autre part, sont également engagés dans une démarche d'autonomie et d'autoévaluation. L'évaluation agit également sur la relation éducative et se concentre sur les conditions d'apprentissage. L'évaluation dépasse le cadre de la classe et agit également dans le champ institutionnel, ouvrant un espace de dialogue entre parents, enseignants et apprenants. Au niveau des exigences sociales, l'évaluation apparaît comme un espace d'articulation entre l'école et la société et agit comme un filtrage social, de sorte que l'évaluation revêt le rôle de sanction, en ce qu'elle opère des classements et agit en fonction d'une norme.

L'évaluation peut encore se présenter de manière normative et situer ainsi les apprenants les uns par rapport aux autres, par exemple lors des tests de placement qui constitueront les groupes de niveau, ou encore de manière critériée, en appréciant la performance en fonction d'une cible préétablie à l'aide de critères qui déterminent l'objectif à atteindre. L'apprenant est ici évalué par rapport à sa capacité propre.

Nous pouvons distinguer trois grands moments de l'acte d'évaluation : l'accueil des apprenants en début de séquence ou de cursus de formation, la progression des apprenants au cœur de l'enseignement-apprentissage et la clôture de l'apprentissage. L'évaluation sert des objectifs qui vont de pair avec les fonctions qui lui sont assignées : orienter les apprentissages à partir des pré-requis, réguler afin de guider le processus d'apprentissage à travers l'élaboration de stratégies de résolution des problèmes rencontrés, et enfin certifier des comportements globaux.

L'évaluation se décline en quatre étapes (Cuq, 2003). L'intention consiste dans un premier temps à définir les buts et les modalités de l'évaluation. Elle est donc en lien avec les objectifs d'apprentissage préalablement fixés en début de séquence.

L'étape de mesure est ensuite nécessaire pour recueillir les données, les organiser puis les interpréter. Le jugement consiste, quant à lui, à mettre ces informations en lien avec la situation de l'apprenant et les objectifs d'évaluation, mais aussi d'apprécier les instruments de mesure utilisés. L'étape finale consiste en un bilan des acquisitions qui permet une prise de décision et la mise en place d'un dispositif de rétroaction.

L'évaluation se perd dans une catégorisation et une jungle terminologique. Différents systèmes, différentes catégories coexistent selon les points de vue. Dans son Dictionnaire (1979), De Landsheere distingue trois objets de l'évaluation : le pronostic, le diagnostic et l'inventaire, tandis que Tagliante (2005), parmi les déclinaisons possibles de l'activité évaluative, ne distingue que deux grands courants : le contrôle et la prise d'informations. Vial (1997) les nomme à son tour le contrôle et « le reste ». Quant à Hadji, (1989), selon lui l'évaluation peut être déterminée selon des moments : avant, pendant et après l'apprentissage. Le Cadre Européen Commun de Référence distingue à lui seul pas moins de 26 types d'évaluations (Conseil de l'Europe, 2001) : évaluation du savoir/de la capacité, normative/critériée, maîtrise/continuum, évaluation continue/ ponctuelle, formative/sommative, directe/indirecte, évaluation de la performance/des connaissances, subjective/objective, sur une échelle/sur une liste de contrôle, jugement fondé sur l'impression/jugement guidé, évaluation holistique/analytique, par série/par catégorie, évaluation mutuelle/autoévaluation.

L'évaluation implique l'idée de continuité : il ne s'agit plus de traiter une succession d'actions isolées, mais d'envisager un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations. Si l'établissement de différences individuelles n'est pas abandonné pour autant, il a cédé beaucoup de place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables.

Synthèse du Chapitre 1

La langue française, reconnue depuis le siècle des Lumières, comme étant une langue de culture, a évolué, se normalisant. Le français conserve un statut privilégié et est, avec l'anglais, la seule langue présente sur les cinq continents.

Le terme « francophonie » est apparu en 1880 et progressivement son objectif est devenu de servir essentiellement d'espace d'échange, en promouvant notamment la diversité culturelle des pays francophones. L'histoire de l'expansion du français et le développement d'une francophonie place la France, pays-source, en position dominante, au regard de pays francophones. À ce titre, l'école, et l'enseignement du français à l'école se portent garants de la transmission de l'unité et la qualité du français (Chiss, 2010). La langue est un objet sociolinguistique, incluant des normes et des exceptions, s'inscrivant dans un contexte.

Le Français sur Objectif Universitaire prend en compte le contexte spécifique dans lequel les apprenants évolueront lors de leur séjour en France. L'objectif de ce récent champ disciplinaire est de prendre en compte la diversité des publics concernés. L'appellation FOU recouvre une multitude de situations, de par les projets, objectifs et situations des étudiants, et ce en termes de niveau à atteindre, de durée, d'imprégnation de la langue, de conditions de cours (Mourlhon-Dallies, 2010). Dans le cadre de ces formations spécifiques, l'apprenant va être amené à réaliser des tâches (entre autres langagières) qui vont requérir deux types de compétences : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. La notion de compétence renvoie à celle d'apprentissage, terme qui ne renvoie pas uniquement à la notion d'apprenants, mais à tous les acteurs en jeu dans l'apprentissage, incluant donc enseignants, formateurs, évaluateurs, créateurs de méthodes et administrateurs.

L'apprentissage par les tâches est de nature variée et n'est pas exclusivement langagier. La tâche peut être simple ou complexe et sa réalisation requiert : une connaissance du monde, des savoirs socioculturels, des aptitudes d'apprentissages et de savoir-faire pratiques (par exemple, l'organisation d'une réunion de travail). Placée au centre de l'apprentissage, la compétence de production écrite prend toute son importance lorsqu'il s'agit d'un public de futurs étudiants. Dans le contexte

universitaire la manière d'écrire à la française se caractérise non seulement par l'argumentation héritée par l'exercice de la dissertation mais aussi par un travail d'écriture emblématique de ce que Rynck (2011) appelle la « réflexivité », le fait de « penser via l'écrit ».

Un texte bien écrit doit non seulement répondre aux exigences grammaticales et orthographiques, mais aussi à diverses prescriptions textuelles et socioculturelles. Soumise à des codes canoniques, chaque langue est en même temps largement influencée par des préférences, habitudes, conventions et normes. Ainsi les difficultés liées à ces faits d'options de la langue s'observent le plus souvent dans les productions des non-natifs. L'utilisation de la langue première des apprenants peut intervenir de façon directe sur la production en langue cible par le transfert de certains traits d'un code linguistique à un autre, mais aussi de manière indirecte portant sur la mise en œuvre d'usages et de capacités de traitement qui se sont développés en langue source.

Si au premier abord l'écrit semble très présent dans la tradition universitaire française, on s'aperçoit qu'il couvre la quasi-totalité des modalités d'évaluation lors des examens de fin de semestre ou lors du contrôle continu. En effet, lors des évaluations, les enseignants demandent principalement aux étudiants des écrits et très peu d'examens oraux. Cela crée un écart entre les cours magistraux où l'oral est omniprésent et l'évaluation des productions qui se fait majoritairement à l'écrit.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Chapitre 2. Cadre conceptuel de l'étude

2.1 La mobilité étudiante francophone

2.1.1 Les politiques linguistiques européennes

La mondialisation, et notamment celle du marché du travail, a eu un impact sur l'enseignement supérieur, et s'inscrire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offre aux étudiants souhaitant améliorer leurs perspectives professionnelles (OCDE, 2013). Au cours de ces trois dernières décennies, le nombre d'étudiants effectuant un cursus en dehors de leur pays d'origine a fortement augmenté, passant de 0,8 million d'étudiants en situation de mobilité en 1975 à 4,1 millions d'étudiants en 2010 (OCDE, 2012), et ce chiffre devrait dépasser les 7 millions d'ici 2020.

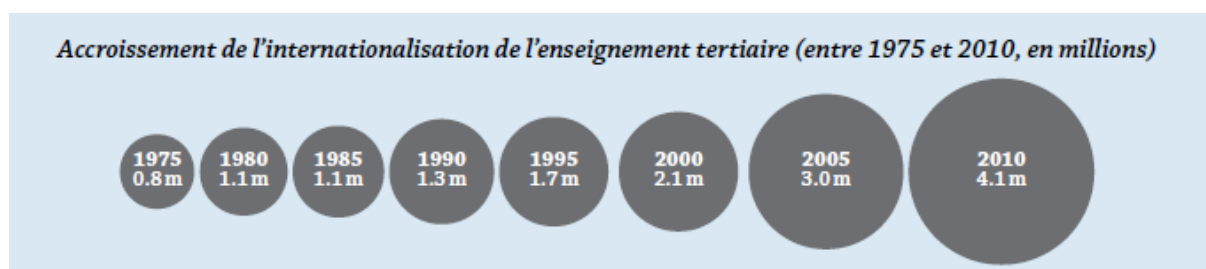


Figure n°5 : Accroissement de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire

Source: OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays non membres de l'OCDE. (www.oecd.org/edu/eag2012).

Le terme d'étudiant en mobilité internationale désigne « tout individu étudiant en dehors de son pays ou inscrit dans un programme d'échange à l'étranger. Ces étudiants ne sont ni résidents ni citoyens du pays dans lequel ils étudient. Ces derniers représentent une sous-catégorie des étudiants étrangers, catégorie qui comprend les étudiants résidents permanents dans le pays d'accueil. » Unesco 2014, (Traduction libre)¹.

¹ “The term “internationally mobile students” refers to students who have crossed a national border to study, or are enrolled in a distance learning programme abroad. These students are not residents or citizens of the country where they study. Internationally mobile students are a sub-group of “foreign students”, a category that includes those who have permanent residency in the host country.” Unesco (2014). Global flow of tertiary-level students. En ligne: <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx> consulté le 8/08/2014

Cette mobilité étudiante est essentiellement dirigée vers les pays industrialisés puisque les pays du G20 accueillent 83% de l'effectif mondial d'étudiants étrangers et les pays de l'OCDE environ 77%. Les premiers continents d'origine des étudiants en mobilité sont l'Asie (48 %) et l'Europe (21 %) et les pays qui accueillent le plus d'étudiants internationaux sont les États-Unis (19 %), suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Australie (8 %), et la France (7 %). La mobilité européenne représente à elle seule près de 850 000 étudiants.

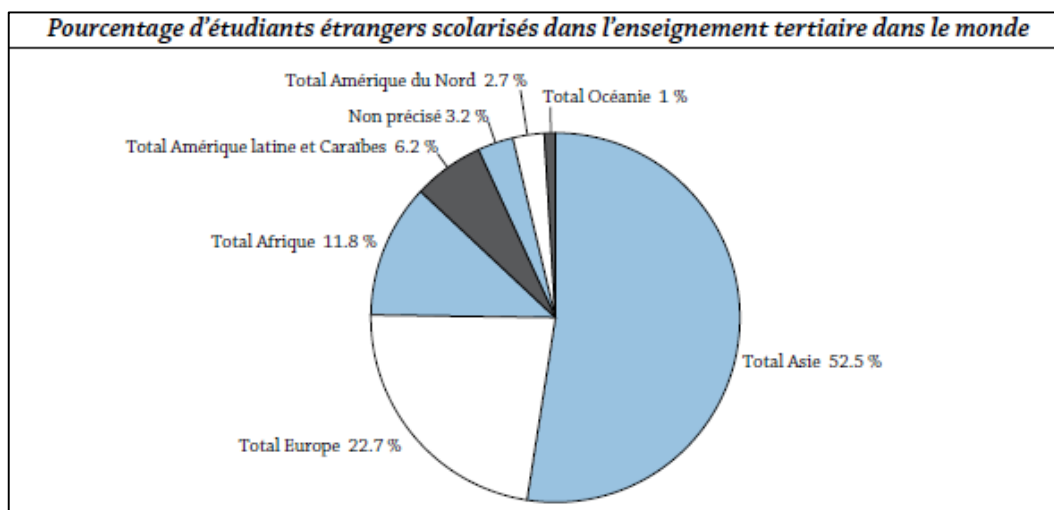


Figure n°6 : Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans le monde

Source: OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays non membres de l'OCDE. (www.oecd.org/edu/eag2012).

Au niveau européen, excepté la décision du Conseil Européen (1963) portant sur les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle, il faut attendre les années 1970 pour assister à la mise en place de programmes d'échanges en Europe, et notamment 1986 avec le lancement du programme Erasmus.

D'un point de vue éducatif, l'un des objectifs de la Communauté européenne est de promouvoir l'Europe en tant que pôle d'excellence pour les études et la formation professionnelle. Dans ce but, des accords internationaux en matière de conditions d'entrée et de séjour ont été rédigés afin de favoriser la mobilité des étudiants.

La directive 2004/114/CE du 13 décembre 2004², établie par le Conseil européen régit les conditions d'entrée et de séjours des ressortissants des pays tiers à des fins d'études. Cette directive tend à rapprocher les législations nationales relatives aux conditions d'entrée et de séjour de ressortissants de pays tiers notamment à des fins d'études, en définissant le principal critère pour l'admission de ressortissants des pays tiers à des fins d'études. La directive fixe quatre conditions de base pour l'admission des étudiants étrangers dans des pays tiers, dont celle d'avoir *une connaissance suffisante de la langue du programme d'études suivi (condition souple, laissée à la discrétion des États membres)*. Selon cette directive, *les États membres devraient mettre en œuvre les dispositions de la présente directive sans discrimination fondée sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, etc.* L'alinéa b du premier article stipule que la directive a pour objet *de déterminer les règles concernant les procédures d'admission à ces fins des ressortissants de pays tiers sur le territoire des États membres*. L'article 2 explicite les définitions de « ressortissant de pays tiers », à savoir *toute personne qui n'est pas un citoyen de l'Union européenne*, ainsi que « d'étudiant », à savoir *un ressortissant de pays tiers admis dans un établissement d'enseignement supérieur [...] pour suivre un cycle d'études à plein temps menant à l'obtention d'un titre d'enseignement supérieur reconnu par l'État membre*. Dans l'alinéa c de l'article 7 du chapitre 2, il est précisé qu'un *ressortissant de pays tiers demandant à être admis à des fins d'études doit si l'État membre le demande, apporter la preuve qu'il dispose d'une connaissance suffisante de la langue du programme d'études qu'il suivra*.

Les directives européennes laissent donc une grande souplesse aux états membres en ce qui concerne l'admission des étudiants allophones.

2.1.2 Le Cadre Européen Commun de Référence, un instrument au service des langues

Bien qu'il n'existe pas de politique commune de l'éducation européenne, l'Union européenne travaille à rendre compatibles les différents systèmes d'éducation et à faciliter les équivalences de diplôme. Pour ce faire, le conseil de l'Europe a, en 1998, débuté le processus de Bologne, impliquant réformes et développement d'outils de

²

http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/l33163a_fr.htm

mesures. L'objectif de ce traité, signé par 4 pays à sa création mais désormais ratifié par 47 pays³, a été de créer une dimension et un espace européen dans l'enseignement supérieur et la recherche (Chiang, 2009), en généralisant la mise en place de système d'assurance qualité pour faciliter la mobilité des étudiants d'un pays à l'autre (Musselin, cité par Charlier, 2009). Les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont alors dû adapter leur architecture pour les rendre conformes aux options de ce processus (Croché & Charlier, 2009). Ce traité européen a généré la création d'un outil de référence commun. Élaboré en 2001, année européenne des langues, par le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est un outil pédagogique qui répertorie ce qui est attendu d'un locuteur à différents niveaux de réalisation, en fonction de compétences diverses (Conseil de l'Europe, 2001). Cet outil européen offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuel, etc. Cet ouvrage décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il répertorie également les connaissances (savoir que l'on peut démontrer) et les habiletés (situation d'utilisation des connaissances) que les apprenants doivent développer afin d'avoir un comportement langagier efficace dans un contexte culturel particulier. Il vise l'amélioration de la communication entre Européens de langues et de cultures différentes dans un objectif de facilitation de la mobilité et des échanges et par extension la compréhension réciproque et la coopération. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues n'a pas de caractère dogmatique, c'est un outil de réflexion et non une liste d'affirmations définitives sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et en cela, il est évolutif.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est divisé en neuf chapitres, et quatre intéressent particulièrement notre étude puisqu'ils traitent des niveaux en langue, des descripteurs de ces niveaux, des compétences et de l'évaluation. Plus précisément, le *Chapitre 3* introduit la notion de niveaux communs de référence. Basée sur une recherche empirique et une large consultation, cette échelle permet de comparer des tests et des examens en différentes langues (site du

³ Albanie – Allemagne - Andorre – Arménie – Autriche – Azerbaïdjan – Belgique - Bosnie-Herzégovine – Bulgarie Chypre – Croatie - Danemark – Espagne – Estonie – France – Finlande – Géorgie – Grèce – Hongrie – Irlande Islande – Italie – Kazakhstan – Lettonie – Liechtenstein – Lituanie – Luxembourg – Macédoine – Malte Monténégro – Moldavie – Norvège - Pays-Bas – Pologne – Portugal - République tchèque – Roumanie - Royaume-Uni – Russie – Le Saint-Siège – Serbie – Slovaquie – Slovénie – Suède – Suisse – Turquie - Ukraine

conseil de l'Europe). Le progrès dans l'apprentissage des langues peut être étalonné selon une série mobile de seuils fonctionnels définis par les descripteurs appropriés (CECRL, 2001). Ce découpage, doit être suffisamment complet pour prendre en compte toute la gamme des besoins de l'apprenant et, en conséquence, des objectifs fixés par différents partenaires ou exigés des candidats pour une qualification en langue (CECRL, 2001). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues décrit les compétences en langues étrangères à six niveaux en présentant une arborescence en trois niveaux généraux (A, utilisateur élémentaire, B utilisateur indépendant et C, utilisateur expérimenté), déclinés en niveaux intermédiaires : A1 et A2 (A2+), B1(B1+) et B2 (B2+), C1 et C2.

Le premier niveau défini, a été le "Threshold level", en 1975 pour l'apprentissage de la langue anglaise et traduit en 1976 par « Niveau seuil ». Ce niveau signifie qu'un apprenant, une fois ce niveau atteint, peut se débrouiller en voyage dans le pays de la langue cible, dans toutes les situations de la vie quotidienne et surtout de lier des relations avec autrui, en échangeant des informations, des idées. Le précis ci-dessous, présente les descripteurs généraux pour ce niveau, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
--------------------------------	-----------	--

Figure n°7 : Descripteurs généraux pour le niveau B1 selon le CECRL

Le *Chapitre 4*, expose dans le détail, mais de façon ni exhaustive ni définitive, les catégories nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur. Ces dernières rassemblent les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les stratégies et les opérations de communication et les textes, en particulier en relation avec les activités et les supports.

Le *Chapitre 5* présente les compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et les compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) de l'utilisateur/apprenant, en fonction des 6 niveaux prédéfinis. Le *Chapitre 9* présente les diverses finalités et types d'évaluation dans un objectif d'évaluation de la performance, de mise en œuvre de la compétence de la langue et non pas d'une formation ou d'un programme d'apprentissage.

On peut définir le cadre au regard de son sous-titre : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Le terme « Apprendre » sous-tend que le cadre établit des objectifs d'apprentissage à atteindre, divisés en étapes, et ce quel que soit le public ou la langue. Le terme « Enseigner » indique que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit six niveaux de compétences en langue et détaille les 4 compétences langagières (plus la compétence production en interaction) ainsi que les situations et les domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel) dans lequel la langue est utilisée. Enfin, le terme « Evaluer » indique que cet outil de référence commun pour l'enseignement des langues permet la comparaison entre les résultats de différentes évaluations (quelle que soit la langue, ou le type d'évaluation subi). Le cadre décrit également les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue (étendue, correction, aisance, interaction, cohérence) dans le but d'évaluer le degré de maîtrise.

Dès le préambule (CECR p.4), sont énoncés les deux objectifs principaux du cadre. Tout d'abord il s'agit d'encourager la réflexivité chez les praticiens dans le domaine des langues vivantes (enseignants, apprenants, etc.) Le but est que les praticiens se posent des questions telles que « Comment s'effectue l'apprentissage de la langue » « Que faire pour faciliter l'apprentissage de la langue ? » etc. Le second objectif est de faciliter les échanges d'informations entre enseignants et apprenants afin que les enseignants puissent expliquer leurs attentes et leur manière d'y parvenir. De ces deux objectifs découlent trois types d'utilisation. La première est l'élaboration de programmes d'apprentissage des langues en prenant en compte les acquis antérieurs, les objectifs et les contenus. La deuxième est l'organisation d'une certification en langues à partir d'examens définis en termes de contenus et de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs. Enfin, la troisième est la mise en place d'un apprentissage auto-dirigé qui consiste à : développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'ensemble de ses savoirs et savoir-faire,

l'habituer à se fixer des objectifs réalistes et réalisables, lui apprendre à sélectionner le bon matériel, l'entraîner à s'auto-évaluer.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un outil destiné aux étudiants, aux enseignants, aux évaluateurs (concepteurs, examinateurs, etc.) qui peuvent trouver dans le cadre européen commun la démarche à suivre pour atteindre des objectifs d'enseignement ou d'apprentissage. Par ailleurs, les auteurs et les éditeurs de manuels de langues, les concepteurs de programme, les formateurs y trouvent également un socle commun auquel se référer pour la rédaction de manuels et l'élaboration de cursus scolaires, en les rédigeant ou en les établissant par niveaux de référence, quelle que soit la langue à enseigner.

2.1.3 L'admission dans le supérieur en francophonie

En s'intéressant aux divers systèmes de recrutement des étudiants étrangers dans les Universités, on remarque de nombreuses disparités d'admission (Beillet, 2013b). En effet, il n'existe pas, dans les accords de Bologne, d'articles régissant un niveau en langue commun exigé à l'entrée des Universités. Ces derniers précisent seulement que *la compétence langagière est un prérequis important dans le cadre d'études à l'étranger, et peut représenter un obstacle non négligeable et la plupart du temps la connaissance de la langue d'enseignement est requise dans le cas d'un diplôme réalisé à l'étranger* (European Commission, 2012). Toutefois, l'organisation de la sélection des étudiants étrangers, qui concerne principalement l'enseignement supérieur dans la mesure où la mobilité internationale est la plus fréquente à ce niveau d'études, relève des pays voire des Universités elles-mêmes.

Le français fait partie des quelques langues parlées dans le monde entier et se situe au 6^e rang des langues les plus utilisées (France Diplomatie, 2013). On compte aujourd'hui plus de 220 millions de francophones à travers le monde, et plus de 116 millions de personnes apprennent le français, dont environ la moitié comme une langue étrangère (Wolf, Gonthier & Chalvin, 2010). Au vu de la croissance démographique, l'Organisation Internationale de la Francophonie estime que le nombre de locuteurs de français devrait atteindre plus de 700 millions en 2050. Le poids des francophones dans la population mondiale passerait ainsi de 3 à 8%⁴.

⁴ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/promotion-de-la-francophonie-et-de/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le-monde>

En dépit de la mobilité croissante, et de l'intérêt pour des études en français, on remarque qu'il n'existe pas d'accords en termes d'examens ou de niveau linguistique minimum requis pour intégrer une Université dans un pays francophone, quel qu'il soit (France, Belgique, Québec, Suisse, etc.).

Le programme d'échange Erasmus+ a développé (juin 2015) un test spécifique, obligatoire pour tous les participants aux activités de mobilité du programme d'au moins 2 mois, que ce soit dans le cadre d'études, de stages ou de Service Volontaire Européen.

Avant de partir en mobilité, le test de niveau Online Linguistic Support (OLS) est soumis aux participants ayant l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien ou le néerlandais comme principale langue d'instruction, de travail ou de volontariat (à l'exception des locuteurs natifs ou de situations dûment justifiées). Ce test permet d'évaluer les compétences linguistiques des participants au programme, et ce avant leur départ dans leur pays d'accueil. Les résultats, basés sur l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues permettent une compréhension détaillée des compétences en langue. En fonction de ces résultats, les candidats peuvent, au moyen d'une plateforme d'apprentissage, suivre des cours de langue à distance en amont ou durant leur mobilité. A la fin de leur séjour, les participants passent un second test de niveau de langue (mêmes formats et modalités que le premier), leur permettant de mesurer l'évolution de leur progrès en langue.

Le test de niveau Erasmus+ OLS dure entre 40 et 50 minutes, comprend 70 questions et est progressif, c'est à dire qu'il débute, par défaut, avec une question de niveau A2, en augmente ensuite le niveau de difficulté. Les candidats sont évalués sur de la Grammaire (20 questions), du Vocabulaire (15 questions), des Phrases types (15 questions), en Compréhension orale (10 questions) ainsi qu'en Compréhension écrite (10 questions). Le Guide de mobilité (2014) disponible sur le site Erasmus, propose des exemples de questions types posées pour chaque catégorie, afin que les candidats puissent connaître le type d'épreuve. Il s'agit de Questions à Choix Multiples, ou de bonnes formes à compléter (sous forme de test de closure) qui portent sur des connaissances générales de la langue. Exemples extraits du Guide :

Exemple 1 :

« - *Where did you when you a child ?*

- *I lived in a large house in Brussels. »*

Exemple 2 :

« *Sorry, I can't help you now I'm very busy/hurried/stressy/occupied. Could you come back later, please ? »*

Exemple 3 :

« - *How often do you go swimming Paul ?*

- *Once or twice a month. I don't have much free time now I have my children. »*

Paul often goes swimming

Paul has little free time.

Paul goes swimming every week.

Paul doesn't go swimming anymore.

Ces trois exemples montrent que c'est la langue générale qui est évaluée, et non celle spécifique au milieu universitaire. Cela peut s'expliquer par la - encore trop - grande diversité du public auquel le test est proposé (de l'étudiant au volontaire en passant par le stagiaire). De plus, ce test composé de questions à choix multiples uniquement n'est représentatif que d'une partie des compétences en langue du candidat, puisque la production (écrite ou orale) n'est pas évaluée. Il peut donc servir d'indicateur de groupe de niveau (pour la formation linguistique complémentaire en ligne) plutôt que de mesure du niveau réel en langue de l'aspirant.

2.2 L'admission des allophones dans l'enseignement supérieur

2.2.1 L'admission à l'Université en Belgique francophone

En Belgique, l'admission dans l'enseignement supérieur universitaire des étudiants étrangers est régie par deux arrêtés du Gouvernement de la Communauté

française⁵. Le premier arrêté⁶, ratifié le 11 septembre 1997 ainsi que le second arrêté du 30 juin 1998, déterminent les diplômes belges et étrangers qui permettent d'apporter la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française. Ce dernier indique que la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française peut être apportée par *la possession d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur (..) délivré par un établissement relevant de la Communauté germanophone, d'un des diplômes luxembourgeois (liste exhaustive), d'un baccalauréat marocain de l'enseignement secondaire ou supérieur, d'un diplôme étranger sanctionnant le cycle final d'études secondaires ou un cycle d'études supérieures suivi dans un établissement dont la langue d'enseignement est partiellement la langue française, d'un diplôme, titre ou certificat belge ou étranger sanctionnant des études suivies dans un établissement dont la langue d'enseignement est le français ou d'un baccalauréat européen de la division linguistique française*. Le troisième arrêté du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est relatif aux examens de maîtrise suffisante de la langue française dans l'enseignement supérieur et daté du 28 octobre 2010. L'article premier de l'arrêté stipule que *dans le cadre d'un 1^{er} cycle universitaire, l'examen doit permettre de vérifier les compétences en langue française de l'étudiant. L'évaluation aura pour objet une compréhension de la langue française, ainsi qu'une aptitude à la communication orale et écrite*.

En ce qui concerne le 2^e cycle, l'examen doit permettre de vérifier que *l'étudiant est capable de s'exprimer de manière fructueuse dans le cadre des travaux et des examens que comporte le programme d'études et particulièrement durant les stages qu'il aura à effectuer dans l'enseignement secondaire*. L'article 3 de l'arrêté précise que ce sont *les Hautes Écoles et les Universités qui doivent organiser l'examen de maîtrise suffisante de la langue française 1^{er} cycle*. L'article 6 précise que pour un premier cycle, *l'examen de maîtrise suffisante de la langue française comporte deux volets*. Tout d'abord une épreuve écrite à partir d'un exposé d'environ un quart d'heure ou d'un texte de 2 à 3 pages maximum traitant d'un sujet général, l'étudiant fait un résumé en texte continu d'une vingtaine de lignes. L'examen comporte

⁵ Suite à la décision du Parlement et du Gouvernement de la Communauté française de mai 2012, l'appellation Communauté française de Belgique est modifiée par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*

⁶ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 juillet 1997 déterminant les diplômes belges et étrangers qui permettent d'apporter la preuve d'une maîtrise suffisante de la langue française. (1997). *Moniteur belge*. Lois 21531

également une épreuve orale prenant la forme d'une conversation centrée sur le sujet de l'écrit visant à vérifier la bonne compréhension de l'exposé ou du texte de départ et à apprécier l'aptitude à la communication orale de l'étudiant. L'article 7 définit le niveau de réussite exigé pour le 1^{er} et le 2^e cycle de la manière suivante : *le 1^{er} cycle est réussi si l'étudiant démontre qu'il a dans sa communication orale et écrite des compétences en langue française d'un niveau équivalent au niveau B2 du cadre européen commun de références pour les langues.*

L'attestation de succès à l'examen de maîtrise suffisante de la langue française 1^{er} cycle indique que le niveau atteint par l'étudiant équivaut au niveau B2 du cadre européen commun de références pour les langues publié par le conseil de l'Europe. Cette attestation est valable dans toutes les Universités pour lesquelles le niveau B2 est requis. Le 2^{ème} cycle quant à lui requiert le niveau C1. On note donc que pour la Belgique, conformément à la législation, un examen en langues est obligatoire pour tout étudiant étranger qui ne serait pas en possession d'un document attestant de ses capacités linguistiques. Son contenu est clairement défini par un arrêté, en laissant toutefois aux établissements la liberté de l'organisation du test. Cependant, un niveau minimum commun à toutes les Universités de la Communauté française de Belgique est requis pour l'admission des étudiants étrangers.

2.2.1.1 Exemple d'épreuve de langue française

Au sein de l'Université de Mons⁷, c'est le règlement général des études⁸ qui régit l'organisation de l'examen permettant de vérifier que l'étudiant est capable *de s'exprimer de manière fructueuse dans le cadre des travaux et des examens que comporte le programme d'études.* Trois sessions au cours de l'année universitaire sont organisées afin d'évaluer le niveau des étudiants de premier cycle. Cette épreuve, non gratuite, est obligatoire pour tout étudiant ne disposant pas de dispense, c'est-à-dire n'ayant pas obtenu de diplôme, titre ou certificat d'études délivré en Communauté française ou sanctionnant des études en langue française ; ou n'ayant pas de preuve de réussite des examens, épreuves ou concours d'admission aux études d'enseignement supérieur et organisés en Communauté française. Cette épreuve linguistique doit avoir lieu avant que l'étudiant ne passe ses premiers examens. Le candidat n'est en revanche pas autorisé à passer l'épreuve plus de deux fois au cours

⁷ <http://portail.umons.ac.be/FR/Pages/default.aspx>

⁸ http://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/secret_CA/Pages/Reglements.aspx

de l'année universitaire. L'épreuve est composée d'une partie écrite dans laquelle l'étudiant doit produire le résumé d'un texte traitant d'un sujet général, et d'une partie orale dans laquelle l'étudiant devra discuter de son texte avec l'examineur. L'attestation qu'il reçoit suite à la réussite de l'épreuve est reconnue dans toutes les institutions universitaires et Hautes Écoles de la Communauté française de Belgique.

2.2.2 L'admission dans l'enseignement supérieur en France

Avec 70 260 étudiants européens inscrits dans l'enseignement supérieur français (Campus France 2012), la mobilité européenne en France représente presque 25 % du total de la mobilité étudiante en France. Cette mobilité est en progression par rapport à l'an dernier. 75 % des étudiants européens en mobilité en France choisissent les Universités. La France reste le deuxième pays d'accueil (22 022) et le deuxième pays d'origine (24 426) de la mobilité Erasmus.

Tableau n°6 : Proportion d'étudiants de nationalité étrangère et de non-bacheliers de nationalité étrangère dans les effectifs universitaires en 2010-2011

Discipline	Cursus Licence	Cursus Master	Cursus Doctorat	Ensemble
Lettres, langues, sciences humaines	270 427	132 522	21 825	424 774
Droit, sciences politiques	115 721	72 395	7 771	15 887
Economie, AES	114 330	67 510	3 688	185 528
Sciences naturelles	138 683	85 090	26 888	250 661
STAPS	31 683	6 983	469	39 135
Total disciplines générales	670 844	364 500	60 641	1 095 985
Santé	68 691	128 984	1 569	199 244
IUT	110 529	0	0	110 529
Total	850 064	493 84	62 210	1 405 758

Depuis son lancement en 1987, le programme Erasmus a permis à plus de 2,2 millions d'étudiants de partir étudier ou de réaliser un stage dans un pays européen autre que le leur. Les 33 pays participants accueillent quelque 220 000 étudiants en mobilité chaque année.

Tableau n°7 : Répartition des étudiants de nationalité étrangère dans les Universités par origine et par discipline en 2013-2014

	Droit	Sciences éco. , AES	Lettres, Sciences sociales	Sciences et STAPS	Santé	Total	Répartition par nationalité (%)
Europe	7 9894	6 464	24 529	8 491	4 803	53 298	24.5 %
Union européenne	6 520	4 610	20 048	6 743	4 197	43 007	19.7 %
Europe hors UE	1 374	1 854	4 481	1 748	606	10 291	4.7 %
Afrique	12 133	23 371	19 628	32 517	8 969	100 263	46.0 %
Asie	3 142	10 898	14 224	12 947	2 506	45 299	20.8 %
Amérique	2 087	2 256	9 790	3 614	587	18 520	8.5 %
Océanie	40	20	309	44	17	432	0.2 %
Ensemble	25 303	43 017	68 531	57 635	16 903	217 926	100 %
Proportion d'étrangers	12.3 %	22.5 %	15.1 %	18.3 %	7.8 %	14.5 %	

Source : MENESR-DGESIP-DGRI-SCSESR-SIES

En France, l'admission des étudiants étrangers à l'Université est régie par le décret n°71-376 du 13 mai 1971 relatif à l'inscription des étudiants dans les Universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des Universités (articles 16 et 22) ainsi que par l'arrêté du 30 mai 2013 relatif aux demandes d'admission à une première inscription en première année de Licence et aux modalités d'évaluation du niveau de compréhension de la langue française pour les ressortissants étrangers.

Au regard de la législation concernant l'admission des étudiants dans l'enseignement supérieur, on remarque que l'inscription au sein d'un établissement du supérieur diffère selon la situation de l'étudiant candidat. En effet, un candidat peut directement s'inscrire en première année de Licence s'il est européen (pays de l'Espace Économique Européen, Suisse, Monaco, Andorre) et titulaire d'un diplôme

permettant l'accès à l'enseignement supérieur. Certains candidats peuvent être dispensés de test pour la Demande d'Admission au Préalable. Il s'agit :

- des candidats non-français, issus des sections bilingues françaises figurant sur une liste établie conjointement par les ministères en charge de l'Education nationale et des Affaires étrangères ;
- des titulaires du DALF (niveaux C1 et C2) et du DELF (niveau B2) ;
- des candidats qui ont déjà passé le test organisé par la Chambre de commerce et d'industrie de région Paris Ile-de-France et ont obtenu la note de 14/20 aux épreuves écrites de ce test (soit un niveau B2) ;
- des ressortissants des Etats où le français est langue officielle à titre exclusif
- des candidats résidant dans un pays où le français est langue officielle à titre exclusif et titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires d'un pays où le français est langue officielle à titre exclusif ;
- des candidats, qu'ils soient ressortissants d'un pays ou résidents dans un pays où le français n'est pas la seule langue officielle, dont les études secondaires se sont déroulées, en majeure partie, en français.⁹

Dans le cas contraire, et s'il ne possède pas de dispense, l'étudiant doit procéder à une Demande d'Admission au Préalable et attester d'un niveau en langue français, « l'auto-déclaration appréciative » ne suffisant plus, les établissements d'enseignement supérieurs demandent que des compétences en langue soient certifiées.

2.2.3 Les outils attestant d'un niveau de français

Il existe aujourd'hui un large panel de tests et certifications en Français Langue Étrangère, permettant au candidat de choisir l'outil d'évaluation le plus adapté pour évaluer son niveau linguistique en fonction de son projet. Ces derniers ont un réel impact social, et au niveau professionnel, le diplôme en langues a un pouvoir discriminant. En France, le Centre International d'Etudes Pédagogiques ainsi que la Chambre de Commerce et d'Industrie région Paris-Ile-de-France sont les opérateurs

⁹ Liste extraite du Dossier vert : demande d'admission préalable à l'inscription en 1re année de Licence pour l'année universitaire 2015-2016 (candidat hors UE).

de la majorité des tests et certifications utilisés dans l'évaluation des compétences linguistiques en français.

Le tableau ci-après présente les différents tests et diplômes proposés par ces deux opérateurs, ainsi que le type de langue évalué, le public concerné et les objectifs d'évaluation.

Tableau n°8 : tests et diplômes proposés par le CIEP et la CCI Paris Ile de France

Diplôme/Test	Niveau CECR	Langue	Public	Objectif	Compétences testées	Durée
DALF C2	C2	Français langue générale.	Étudiants et tout public.	Entrer à l'Université française et valoriser ses compétences en français à des fins personnelles ou professionnelles.	CE – CO – PE - PO	3h30
DALF C1	C1				CE – CO – PE - PO	4h00
DELF B2	B2				CE – CO – PE - PO	2h30
DELF B1	B1				CE – CO – PE - PO	1h45
DELF A2	A2				CE – CO – PE - PO	1h0
DELF A1	A1				CE – CO – PE - PO	1h30
DILF	A1.1		Migrants.		CE – CO – PE - PO	
TCF	Déterminé à partir des niveaux du CECR.		Étudiants et tout public.		CE – CO – PE (F) – PO (F) - CL	
TCF-DAP	Déterminé à partir des niveaux du CECR.		Étudiants voulant intégrer une Université française.		CE – CO – PE – PO - CL	1.30 pour la PE.
DAFA	C1/C2	Français des affaires.	Étudiants stagiaires professionnels en activité	Valoriser une compétence spécialiste. Obtenir l'équivalent de la Licence à Paris IV.	Rédaction d'un mémoire et soutenance.	

Diplôme/Test	Niveau CECR	Langue	Public	Objectif	Compétences testées	Durée
DFA2	B2			Justifier de son aptitude à utiliser le français dans des situations professionnelles.	CE – CO – PE – PO	4h
DFA1	B1/B2			Valider les acquis par un diplôme adapté aux exigences du monde professionnel.	CE – CO – PE - PO	3h30
CFJ	B1/B2	Français juridique.		Travailler avec des juristes francophones ou sur des documents juridiques rédigés en français.	CE – CO – PE - PO	3h15
CFTH	B1	Français du tourisme.		Certifier une compétence fonctionnelle.	CE – CO – PE - PO	3h15
CFST	B1	Français scientifique et technique.	Étudiants Professionnels en activité.		CE – CO – PE - PO	3h15
CFS	B1 et B2	Français du secrétariat.	Étudiants se préparant aux métiers du secrétariat, professionnels en activité.		CE – CO – PE - PO	2h30

Cadre conceptuel de l'étude

Diplôme/Test	Niveau CECR	Langue	Public	Objectif	Compétences testées	Durée
CFP	A2/B1	Français en contexte professionnel.	Étudiants, stagiaires, professionnels en activité.	3h15	CE – CO – PE (F) – PO (F) - CL	
TEF e-TEF	Déterminé à partir des niveaux du CECR.	Français langue générale.	Étudiants et salariés non-francophones.		CE – CO – PE (F) – PO (F) - CL	

Les tableaux précédents nous montrent que les deux opérateurs (CIEP- CCIP) possèdent chacun un test linguistique évaluant les quatre compétences et permettant d'attester du niveau en langue d'un étudiant souhaitant intégrer un établissement d'enseignement supérieur en France.

2.2.4 Les tests pour la Demande Admission Préalable

2.2.4.1 Le TCF-DAP

Le TCF pour la DAP se compose des épreuves classiques du TCF (compréhension orale et écrite, maîtrise des structures de la langue) ainsi que d'une épreuve obligatoire d'expression écrite, spécifique à l'enseignement supérieur, permettant de vérifier la capacité du candidat à dégager une problématique, à présenter une argumentation justifiée et à élaborer un raisonnement logique. L'épreuve entière classique est composée de 76 items pour une durée d'1h25, et de deux épreuves complémentaires (expression écrite et expression orale).

Tableau n°9 : Épreuves obligatoires et facultatives du TCF

Épreuve obligatoire de compréhension orale.	29 items 25 min.	Les questions portent sur : - des mots familiers et expressions courantes dans des situations de communication courante ; - l'essentiel de messages et d'annonces simples et claires ; - des informations portant sur des personnes, des faits ou des événements dans des émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou des sujets personnels ou professionnels ; - des exposés traitant de sujets concrets ou abstraits ; - tout genre de discours prononcé à un débit courant.
Épreuve obligatoire de maîtrise des structures de la langue.	18 items 15 min.	Les questions testent : la maîtrise des structures de la langue dans une progression linéaire en : - repérant des erreurs de lexique ou de registre de langue ; - choisissant l'équivalent d'une expression ou d'un terme grammatical ; - choisissant les formulations correctes en fonction d'une situation de communication.
Épreuve obligatoire de compréhension écrite.	29 items 45min.	Ces questions testent les capacités à comprendre : - des noms familiers, des mots et des phrases très simples utilisés dans des situations de communication ; - des informations contenues dans des documents courants ; - des informations portant sur des personnes, des faits ou des événements ; - des textes en langue courante relatifs à la vie quotidienne ou au travail ; - des articles et des compte-rendus avec prise de position sur des sujets concrets ou abstraits ; - des textes factuels ou littéraires longs et complexes, des articles spécialisés ; - des textes abstraits ou complexes extraits d'ouvrages, d'articles spécialisés, d'œuvres littéraires.

Épreuve complémentaire d'expression écrite.	1h	<p>Trois tâches :</p> <p>Tâche 1 – rédaction d'un message pour décrire, raconter et ou expliquer, adressé à un ou plusieurs destinataires, dont le statut a été précisé dans la consigne – 60min/120max).</p> <p>Tâche 2 – rédaction d'un article, d'un courrier, d'une note,... à l'intention de plusieurs destinataires pour faire un compte rendu d'expérience ou un récit. Comptes-rendus et récits seront accompagnés de commentaires, d'opinion ou d'arguments en fonction d'un objectif (120min/150max).</p> <p>Tâche 3 – rédaction d'un texte qui compare deux points de vue, portant sur un fait de société exprimé dans deux documents courts et simples de 90 mots environ chacun. Le candidat prend position sur le thème traité dans les deux documents. (Min120/Max180).</p> <p>L'évaluation porte sur les capacités à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communiquer un message de façon claire - donner des informations demandées ; - décrire, raconter, expliquer - justifier un choix, une position, une décision ; - enchaîner des idées et faire preuve de cohérence dans votre discours - comparer deux points de vue ; - exprimer votre avis et l'argumenter - utiliser un vocabulaire et des structures adaptés à la tâche demandée ; - être capable de faire une synthèse et de reformuler.
Épreuve obligatoire d'expression écrite pour le TCF DAP.	1h30	<p>Deux exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une analyse de document iconographique (min200) ; - une argumentation à partir d'une affirmation à discuter (une à choisir parmi deux) (min 300).

Cadre conceptuel de l'étude

Épreuve complémentaire d'expression orale.	12 min.	Trois tâches : Entretien dirigé – Exercice en interaction - Expression d'un point de vue L'évaluation porte sur les capacités à : <ul style="list-style-type: none">- parler de vous, votre environnement familial et professionnel ;- poser des questions adaptées à la situation de communication proposée ;- donner votre opinion et expliquer les avantages et les inconvénients d'un projet, exprimer votre accord et votre désaccord ;- présenter une argumentation claire et structurée dans un style approprié au contexte ;- présenter de façon détaillée et structurée des sujets complexes, les développer et conclure.
--	---------	---

Les parties grisées dans le tableau représentent les épreuves obligatoires pour les candidats à la DAP.

Sur le site du CIEP on peut trouver un exemple de l'épreuve de production écrite pour le TCF-DAP. Le premier exercice propose l'analyse d'un document iconographique.

EXERCICE 1
Analyse de document iconographique

Décrivez l'image et expliquez quel problème ou fait de société elle représente (plusieurs réponses sont possibles).
Développez votre analyse dans un texte clairement organisé (**200 mots minimum**).



Figure n°8 : Exercice 1 pour l'épreuve de Production Ecrite du TCF-DAP

Le second exercice, évalue l'apprenant sur sa maîtrise de l'argumentation, en lui proposant un plan général de rédaction de l'argumentaire : introduction – développement – conclusion.

EXERCICE 2
Essai argumentatif

Lisez les deux affirmations suivantes. **Choisissez-en une et une seule.** Prenez position concernant l'affirmation que vous avez choisie et justifiez votre choix. Vous devez, dans votre argumentation, prendre en compte la situation existant dans votre pays d'origine ou de résidence.

Conseils importants!

- Votre argumentation doit comporter:
 - une introduction;
 - un développement;
 - une conclusion.
- Votre argumentation doit comporter **300 mots minimum.**

Attention! Votre copie ne sera pas corrigée si vous ne respectez pas le nombre minimum de mots demandé.

Sujet 1 : Avec Internet, la notion de frontière n'a plus de sens.

Sujet 2 : L'un des rôles de l'école est d'enseigner la morale.

Figure n°9 : Exercice 2 de la Production Écrite du TCF-DAP

2.2.4.2 Le TEF

Le TEF pour les études en France, reconnu comme dispense du TCF pour la DAP, comprend quatre épreuves, dont trois sont sous format Questions à Choix Multiples. Les questions sont de niveaux de difficultés différents et portent sur des documents variés relatifs à des situations de la vie quotidienne.

Tableau n°10 : Epreuves du TEF

L'épreuve de compréhension écrite.	4 sections 50 questions 1 heure	<p>Objectif: mesurer votre capacité à lire et à comprendre des documents écrits.</p> <p>Définir le contexte d'un document (où ? à qui ? quand ? dans quel but ?).</p> <p>Comprendre un document en détail, comprendre des informations clés.</p> <p>Comprendre l'organisation et la logique d'un texte.</p> <p>Comprendre le sens général d'une phrase.</p> <p>Articles de presse, notes, graphiques, petites annonces, courrier des lecteurs... Textes à trous Textes dans le désordre Phrases à reformuler.</p>
------------------------------------	---------------------------------------	---

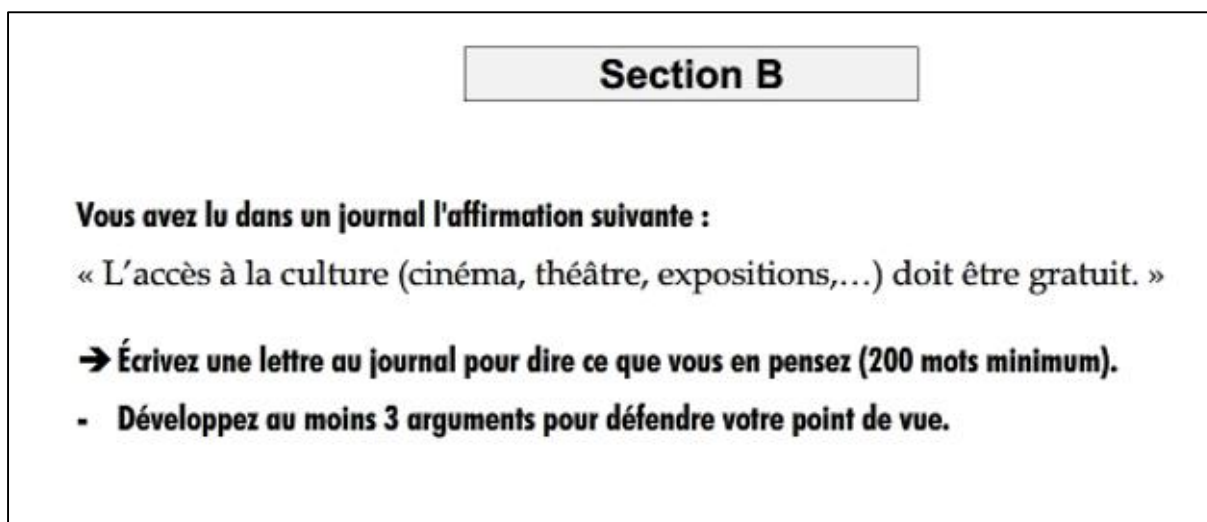
L'épreuve de compréhension orale.	4 sections 60 questions 40 minutes	<p>Objectif : mesurer votre capacité à comprendre le français parlé en écoutant des documents sonores.</p> <p>Associer des illustrations à des messages oraux.</p> <p>Comprendre des messages courts : sens général et contexte.</p> <p>Comprendre en détail des messages longs, déterminer des intentions et des opinions.</p> <p>Reconnaître et différencier des sons.</p> <p>Dialogues, récits, descriptions, messages téléphoniques, annonces publiques, extraits d'émissions de radio, interviews... Phrases courtes.</p>
L'épreuve de lexique et structure.	4 sections 40 questions 30 minutes	<p>Objectif : mesurer votre capacité à trouver les mots justes et à comprendre les structures de la phrase.</p> <p>Tester vos connaissances lexicales dans des phrases isolées.</p> <p>Comprendre le sens d'un mot dans un texte.</p> <p>Tester vos connaissances des structures grammaticales françaises.</p> <p>Repérer des erreurs grammaticales.</p> <p>Phrases à trous - Texte court contenant des mots à substituer - Texte contenant des erreurs à repérer.</p>
Expression écrite.	2 sections 1 heure	<p>Objectif section A : raconter une histoire en utilisant les temps du passé.</p> <p>Objectif section B : Exprimer votre point de vue et argumenter pour le défendre.</p> <p>Débuts d'articles de presse.</p> <p>Exposés de questions de la vie courante.</p> <p>Les examinateurs évalueront les capacités à communiquer (adéquation de vos textes aux situations proposées, logique de vos textes, organisation et clarté des informations...), des critères linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe et ponctuation).</p>

Ces deux exemples de sujets, tirés du site internet de la CCIP, présentent le genre de sujets auxquels les candidats au TEF doivent répondre.



The image shows a sample of the TEF writing section A. It features the TEF logo (TEF ÉVALUATION DE FRANÇAIS) in the top left. The title is 'Épreuve d' Expression écrite' and the section is 'Section A'. The instructions state: 'Voici, ci-dessous, le début d'un article de presse.' followed by '→ À vous de terminer cet article :'. The requirements are: '- en ajoutant à la suite un texte de 80 mots minimum ;' and '- en faisant plusieurs paragraphes.' Below this is a text box with the title 'MARIAGES AU SOMMET DANS LA CORDILLÈRE DES ANDES' and the text: 'Arequipa, Pérou – Le week-end dernier, vingt couples péruviens ont grimpé au sommet d'un volcan de la cordillère des Andes. Ils désiraient se marier à l'altitude record de 5825 mètres.'

Figure n°10 : Exemple de la section A de la Production Écrite du TEF



The image shows a sample of the TEF writing section B. It features the title 'Section B'. The instructions state: 'Vous avez lu dans un journal l'affirmation suivante :' followed by the quote: '« L'accès à la culture (cinéma, théâtre, expositions,...) doit être gratuit. »'. The requirements are: '→ Écrivez une lettre au journal pour dire ce que vous en pensez (200 mots minimum).' and '- Développez au moins 3 arguments pour défendre votre point de vue.'

Figure n°11 : Exemple de la section B de la Production Écrite du TEF

Les deux tableaux présentés précédemment, ainsi que les exemples, détaillent les épreuves obligatoires pour les candidats souhaitant intégrer un établissement de l'enseignement supérieur en France. On remarque, quel que soit l'opérateur, que les épreuves proposées évaluent des compétences similaires (compréhension écrite, compréhension orale, lexicale et structure et production écrite) en français général,

de la vie quotidienne. Les exemples d'épreuves, extraits des sites internet des opérateurs, illustrent effectivement l'évaluation d'un français général, et de thématiques plutôt éloignées de celles du milieu universitaire.

2.3 Les besoins des étudiants en mobilité

Evaluer des étudiants en français général, est certes nécessaire, mais il faut avant tout se poser la question des besoins réels des étudiants afin d'apporter une réponse optimale à ces derniers, notamment à travers une évaluation spécifique et adaptée. De façon très générale, les études concernant la réussite d'un cursus montrent que les étudiants ont besoin :

- de comprendre les cours magistraux (avec prises de notes), de compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite ;
- de méthodologie des productions écrites exigées, des restitutions du cours, des commentaires et synthèses, des études de cas ou simulations ;
- d'une aculturation au système universitaire « à la française ».

2.3.1 La culture universitaire française

L'une des difficultés rencontrées par les étudiants étrangers est d'ordre contextuel et culturel, puisqu'il existe un écart entre la culture éducative et universitaire française et celle d'origine des étudiants.

On ne peut parler de culture universitaire, sans parler du phénomène d'aculturation. Le concept d'aculturation (le a étant ici privatif), est défini comme suit par Cuq (2003): « est aculturé, quiconque ne possède pas les références (c'est-à-dire le mode de vie, les connaissances, etc.) des groupes auxquels il appartient: nation, région, profession, âge, religion, etc. Beaucoup aujourd'hui mettent cette aculturation à l'origine des difficultés scolaires, l'institution et les usagers ne possédant pas les mêmes repères. Pour qu'une éducation soit efficace, il faut que les apprenants n'y soient pas dépaysés et que les enseignants soient en mesure de distinguer ce que sont les représentations de leurs élèves. ». Néanmoins, certains facteurs, telles que durée de séjour dans le pays d'accueil, la connaissance de la culture de ce pays d'accueil ou encore la connaissance de la langue facilitent l'intégration. Les étudiants étrangers qui intègrent l'enseignement supérieur en

France n'échappent pas au phénomène d'aculturation, le système universitaire français étant culturellement marqué, par le découpage des cursus, les méthodes d'enseignement, mais également les modes d'évaluation.

Plusieurs enquêtes ont déjà été menées pour recueillir les témoignages d'étudiants de différentes nationalités, évoquant leurs problèmes d'adaptation, au système universitaire français (Vignes, 2013). Ces témoignages peuvent être classés au regard des différents besoins ou sources de difficultés des étudiants, et concernent :

- Le lexique

Dans le texte il a beaucoup de vocabulaire (que) je ne comprends pas, alors quand je ne peux pas utiliser (le) dictionnaire, elle parle beaucoup, je ne peux pas suivre. Après je pense : « Ah! ce cours, j'ai étudié quoi déjà ».

Au-delà du lexique général, appris au préalable et relevant du français langue étrangère, l'étudiant va être confronté à un lexique de spécialité lié à sa matière, qu'il ne connaîtra pas forcément au préalable dans sa langue maternelle.

- Les cours magistraux

Le professeur parle comme si tout le monde était français, il faut au moins un mois pour s'habituer au rythme des professeurs. Mais je crois c'est le manque de vocabulaire, ça me gêne souvent.

Selon son pays d'origine, les cours magistraux ne sont pas dispensés de la même manière par les enseignants (support visuel, support audio, syllabus, ouvrages, bibliographie, etc.) ni préparés de la même façon par les étudiants (connaissance du cours en amont, travail sur les documents distribués, etc.). Les cours à l'Université française se déroulent majoritairement à l'oral, le support écrit est la plupart du temps annexe.

- Les interactions avec les enseignants

Je ne pouvais pas m'exprimer, je voulais discuter, je voulais montrer « regardez, vous ne pourriez pas faire ça. J'ai le droit de fréquenter les cours, même si j'ai perdu le début, vous n'en connaissez pas les raisons ». Je voulais lui parler de quelque chose, mais je n'y parvenais pas, les mots ne sortaient pas, tu comprends ? Je ne

réussissais pas. Je suis sortie très déçue et j'ai dit « ah, si je parlais bien français, j'aurais pu discuter avec elle ».

Les enseignants, quel que soit le pays dans lequel ils exercent, ne portent pas le même regard sur les étudiants allophones. Si certains vont adapter leurs discours, débit, supports voire modalités d'examens, etc. pour les étudiants allophones, d'autres au contraire vont considérer ces étudiants comme des natifs et dispenser leur matière sans prendre en compte des besoins spécifiques de certains de leurs auditeurs.

- La langue (maîtrise, registres, etc.)

Quand je suis arrivée en France, franchement je pense (que) le français (que) j'ai appris en Chine, c'est pas pareil en France ! Quand je suis en France je ne comprends pas ! Les gens parlent vite, je pense (que) j'étais bête! Parce que je ne comprends pas et j'ai peur de parler. J'étais comme les handicapés!

Les deux premières semaines ont été très difficiles, parce que j'avais l'impression que les six ans de français que j'avais fait au Brésil n'ont rien valu. Absolument rien. J'avais l'impression que mes diplômes étaient des papiers que je pouvais les déchirer et les jeter.

J'ai vécu quelques situations dans lesquelles j'ai eu honte, par exemple, à l'Université, avec la secrétaire de mon Master. Je lui parlais en disant « tu », je l'appelais par le pronom « tu », je ne parlais pas en utilisant le « vous » et elle m'a grondée.

Le moment où je suis arrivé a été difficile, tu sais ? J'étais complètement bloqué, je n'arrivais pas à faire des phrases complètes, je commençais d'une façon et je finissais de l'autre, je ne trouvais pas les mots... je n'étais pas sûr de moi.

La langue est évidemment la différence culturelle principale entre l'Université d'origine et celle d'accueil et peut plonger l'étudiant dans une grande insécurité linguistique lors des premières semaines de son séjour en France. Ce manque de maîtrise affecte le suivi des cours par l'étudiant mais également toutes les interactions au sein de l'Université (bibliothèque, secrétariat, restaurant universitaire, etc.) ou de la vie quotidienne (location d'un appartement, visite chez le médecin, abonnement de transport en commun, etc.).

- La méthodologie

En Chine, quand on apprend les cours, il y a toujours des livres, et le prof explique ce qu'il y a dedans. Après on apprend par cœur. Au début c'est plus difficile pour moi ici.

Travaux Dirigés, Travaux Pratiques, Cours Magistraux, résumés, questions d'examens, prise de notes, etc., sont, au-delà des sigles que les étudiants devront s'approprier très rapidement, autant de modalités qui peuvent différer des habitudes universitaires des étudiants.

- L'oral

Les professeurs préfèrent les étudiants qui le regardent et (elle fait le signe de hocher la tête) c'est tout! Ils ne posent pas des questions sinon le professeur ne peut pas finir le cours qui est planifié.

Si j'ai envie de répondre à la question, je dois dire à l'intérieur, je dois me dire « bon courage ! » Il faut parler.

On apprend à dire en français : « je ne sais pas ». Ici, ils ne disent pas « je ne sais pas », ils disent « chais pas ». Alors, je me demandais « c'est quoi ça ? Je ne comprends pas »... C'était très difficile.

En compréhension comme en production, l'oral, qui constitue 80% des interactions, représente une source d'anxiété plus ou moins forte selon la culture d'origine des étudiants. L'une des difficultés (et surprise au vu de l'enseignement en français antérieur) se situe au niveau de débit de parole, et ce quelle que soit la culture d'origine.

- La vie étudiante

En Chine, le problème, on (ne) sait qu'étudier, pas d'autre activité, comme les choses manuelles, on (ne) fait (que) très peu, beaucoup de choses comme (la) cuisine, faire le ménage, non, on fait rien, [...] c'est (la) famille qui fait ça.

On rencontre trop de problèmes! Il faut aller à la banque, résoudre le problème des titres de séjours! Personne en Chine ne nous a expliqué les choses comme ça, mais quand on est arrivé ici, on doit essayer de faire toutes les choses tout seul.

Le passage du secondaire au supérieur marque pour les étudiants, la plupart du temps, une entrée dans l'indépendance, la liberté et dans l'autonomie, nécessitant

prise d'initiatives et responsabilités nouvelles (la sécurité sociale, le logement, etc.). Cette entrée dans la « vie d'adulte » peut être autant déstabilisante pour les étudiants allophones, que pour les natifs.

- L'administration

...je suis arrivée ici, aucun accueil ne m'était réservé à l'Université. J'arrivais et personne ne savait quand c'était l'inscription, personne ne savait rien... J'ai manqué plusieurs cours parce que je ne comprenais pas l'emploi du temps.

Le système administratif des Universités diffère selon chaque établissement, mais peut se révéler un parcours pleins d'obstacles, tout comme pour les natifs au demeurant.

- Les examens

Pour compléter cette recherche, une enquête a été menée auprès de 30 étudiants (promotion du DU FLEPES 2014-2015) de 11 nationalités différentes que l'on a interrogés sur des notions d'échec, de réussite, d'évaluation, de remise des diplômes, en leur demandant de comparer les pratiques en France ainsi que dans leur pays d'origine. Si pour les enseignants et formateurs, le terme évaluation renvoie à des notions telles que *outils, résultats, performance, démarche* ou *méthode*, pour les étudiants non-natifs l'évaluation est un *examen*, une *note*, un *contrôle* qui conduit soit à la réussite, c'est-à-dire *la satisfaction d'un travail dur, la victoire, le résultat de mes efforts*, soit à la non-réussite à un examen. Cet échec est alors qualifié de *catastrophe*, de *manque de connaissance*, de *redoublement*. Lors de la réussite, des remises de diplômes officielles sont organisées dans la plupart des pays d'origine des étudiants, en présence de familles et proches. Ces cérémonies, souvent présidées par le président de l'Université (voire le maire de la ville) sont ressenties comme importantes, car ces *actes symboliques* permettent aux familles de *rencontrer les enseignants*, de *respecter les traditions*, d'*offrir une bonne image de l'école*. En France, cette pratique « à l'américaine » tend à se généraliser depuis 2005, mais même si de plus en plus d'Universités organisent cette cérémonie, les étudiants doivent encore bien souvent aller chercher leur diplôme au secrétariat de façon individuelle.

Il existe donc des différences de perception de l'évaluation entre les enseignants et les étudiants, en particulier chez les étudiants allophones qui ont une culture

évaluative originelle spécifique. Ces différences peuvent être liées au mode d'évaluation, à leur nombre, aux moments d'évaluation, aux sujets proposés, aux documents utilisés, aux compétences évaluées, aux feedbacks réalisés, etc. Il est nécessaire pour l'enseignant de prendre conscience de ces différences (propres à chaque apprenant), de présenter la méthodologie d'enseignement qu'il va employer ainsi que le mode d'évaluation, d'en discuter avec les étudiants voire de négocier ces derniers. Finalement, les écarts de culture évaluative qui existent entre le système français et celui d'origine des étudiants n'est qu'une partie du fossé qui existe entre les diverses cultures universitaires. Pour pallier ces différences, un suivi individualisé doit être mis en place auprès des étudiants étrangers par les centres de langues et Universités qui les accueillent, en leur proposant notamment une formation spécifique à la culture universitaire française (méthodologie universitaire, vie sur le campus, etc.) dans un objectif d'intégration et de réussite.

Pour pallier ces difficultés liées à l'aculturation, il est important de pouvoir proposer des cours de soutien spécifiques aux besoins des étudiants allophones, mais cela nécessite la maîtrise de trois paramètres, à savoir :

- le matériel : nombre d'heures de formation proposé limité avec parfois un nombre maximal de places au sein de ces cours, nécessitant des ressources humaines (enseignant) et matérielles (salle de cours) ;
- l'aspect financier : les cours ne sont proposés à titre gratuit (et faisant partie de leur formation) qu'aux étudiants Erasmus uniquement. Les étudiants relevant d'autres situations peuvent s'inscrire à des cours de langue également mais devront prendre en charge l'aspect financier de façon personnelle ;
- l'aspect pédagogique : la grande hétérogénéité du public (filière, niveau, langue première, etc.) ne permet pas la création d'un programme unique

2.3.2 La compréhension des discours universitaires

L'Université Catholique de Louvain (Langue et intégration, 2010) a répertorié les principaux actes langagiers nécessaires aux étudiants (francophones et allophones) pour chaque situation de communication, que l'on peut classer en quatre groupes :

- les interactions quotidiennes (prendre un rdv, entretiens, courriels et lettres, prises de contact) ;
- les situations de formation : cours magistraux, travaux pratiques, séminaires, colloques et conférences (comprendre l'enseignant et ses pairs, prendre note, présenter un exposé oral, intervenir dans les débats, concevoir et exploiter des supports visuels) ;
- les situations scientifiques : livres et articles scientifiques (comprendre, résumer, écrire) ;
- les situations évaluatives : examens, mémoire (comprendre et répondre à une question orale ou écrite, rédiger un résumé argumenté, défendre un projet de recherche, apparat critique).

Ces situations langagières spécifiques au milieu universitaire nécessitent cependant la maîtrise d'un français de type général, confirmant ainsi le besoin d'un niveau B2 général en langue.

2.3.3 Les difficultés des étudiants allophones

L'hétérogénéité du public allophone ne permet pas d'apporter une réponse unique à leurs besoins. Cette différence s'exerce dès l'inscription de ces derniers et forme trois types de profil d'étudiants. Comme présenté dans le contexte, les étudiants peuvent s'inscrire de façon libre et autonome (avec ou non une aide financière de la part de leur pays d'origine) et sont donc considérés comme des étudiants francophones « classiques » c'est-à-dire qu'ils ne bénéficient pas de façon systématique de programme de soutien ou de renforcement linguistique. Ils peuvent cependant s'inscrire à des cours de langue ou de remédiation méthodologique. Le second type de profil est celui formé par les étudiants dans le cadre de conventions ou d'accords inter-universitaires ou inter-gouvernementaux. Ces étudiants peuvent éventuellement bénéficier d'un tutorat. Le troisième groupe d'étudiants comprend les étudiants d'échange Erasmus, qui eux, contrairement aux étudiants hors Union européenne, peuvent s'inscrire en suivant la procédure post-bac de la même façon que les bacheliers français.

Au vu des différents types d'inscriptions (selon la nationalité, le pays de résidence et la nature des études envisagées), les étudiants allophones ne doivent pas

tous attester d'un niveau en langue française. Par exemple, un étudiant Erasmus, qui fait partie de l'Union européenne et peut à ce titre s'inscrire dans une Université en suivant la même procédure qu'un bachelier français, peut se voir déstabilisé, voire désemparé, face à l'insécurité linguistique à laquelle il peut être confronté.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants allophones ne sont pas uniquement d'ordre linguistique comme on pourrait facilement l'imaginer, mais sont d'ordre culturel et socio-culturel également. Avant même de se trouver face à certains problèmes liés à leur cursus, ce sont les obstacles qu'une vie quotidienne à l'étranger engendre qu'ils doivent surmonter (logement, banque, préfecture, système de santé, etc.), et certains d'entre eux, en France pour un semestre seulement, doivent s'y adapter au plus vite.

L'entrée dans un cycle du supérieur nécessite des prérequis et des compétences qui vont engendrer trois types de difficultés :

- discursives (pour nuancer le discours, enchaîner et relier les idées, définir et caractériser, mettre en relief) ;
- méthodologiques (pour synthétiser l'information, utiliser la terminologie adéquate, maîtriser des concepts, respecter une méthodologie ou un plan) ;
liées à l'apprentissage (adaptation socioculturelle, réflexivité, autonomie).

Les difficultés peuvent également être contextuelles et culturelles : un écart avec la culture éducative et universitaire d'origine. Ces différences qui peuvent générer des difficultés pour les étudiants se retrouvent dans l'organisation des cursus, la manière de dispenser les cours, le rapport au savoir, l'évaluation, supports de cours, etc.

D'un point de vue linguistique et méthodologique on peut trouver des difficultés dans la langue de spécialité, les situations de la communication universitaire (compréhension orale des cours, compréhension des documents de la discipline, productions d'écrits), la prise de notes, les écrits à produire, etc. Ces difficultés liées à l'écrit peuvent relever :

- de la compréhension des cours magistraux, qui sera développée plus en détail dans la partie théorique ;
- de la compréhension écrite des documents de travail ;

- de la méthodologie de la production écrite exigée ;
- des restitutions du cours ;
- des commentaires et synthèses ;
- des études de cas ou simulations ;
- de la prise de notes (peu ou non complète, voire incorrecte).

En effet, dans ces productions, il s'agit en particulier de comprendre les données disciplinaires pertinentes, de les extraire de données multiples. Dans un cours magistral, le thème est construit à un rythme irrégulier et se compose d'insertions plus ou moins longues, plus ou moins signalées, plus ou moins reliées au thème originel, et plus ou moins repérables (Raviez, 2014). Il s'agit également de percevoir les postures de l'enseignant. La posture de ce dernier est liée à la discipline qu'il enseigne, mais dépend également de son rapport au savoir savant, à son expérience et à son rapport à l'institution. Raviez (2014) parle « *d'équilibre subtil entre la neutralité de la salle de classe et les convictions individuelles* ». Les étudiants doivent également être conscients de phénomènes langagiers prégnants et des sources de difficultés. Ils doivent enfin, aménager leurs propres solutions aux problèmes générés par la compréhension orale des cours (développer des stratégies).

Pour l'étudiant qui arrive en France, les difficultés se révèlent linguistiques, méthodologiques et culturelles. Les cours d'Université ne sont en général pas adaptés pour les étudiants étrangers, que les enseignants considèrent au même titre que les étudiants natifs. Les étudiants ont besoin d'une maîtrise de la langue française, certes, mais de quel français ont-ils besoin ? Nous avons vu précédemment qu'il existait un français spécifique à l'Université, que Barrera-Vidal (2004) qualifie de français fondamental, issu des besoins langagiers et de la fréquence d'emploi.

Des études (Pollet 2001) ont déjà montré que sur des productions écrites de type universitaire, les erreurs les plus fréquentes et problématiques ne sont pas d'ordre lexical, orthographique ou syntaxique mais bien liées à la cohérence et cohésion du texte. Les fautes des étudiants sont des symptômes qui peuvent être résolus si les étudiants trouvent du sens à ce qu'ils lisent et écrivent. Au-delà des « fautes de français », les étudiants rencontrent essentiellement des difficultés liées aux situations d'énonciation, aux genres de discours et à leur organisation (que ce soit en termes de résumés, prise de notes ou même de réponses aux examens).

2.4 L'écrit à l'Université

2.4.1 L'écrit dans le cursus de l'étudiant

L'écrit suscite aujourd'hui beaucoup d'intérêt aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur. Cela est lié d'une part à des facteurs socioculturels (nouveaux lycéens, nouveaux étudiants, développement des nouvelles technologies, exigences en la capacité à écrire dans le monde de l'emploi, etc.) mais également à des facteurs pédagogiques (le questionnement récurrent sur la pratique de l'écrit et sur son enseignement et apprentissage, son évaluation, les relations entre enseignement, recherches et professionnalisation). Au cours des trois dernières décennies le développement en linguistique, science de l'éducation, philosophie textuelle, etc. a mené à des évolutions rapides à la fois théoriques et pratiques.

En situation universitaire « faire écrire » au sein d'une discipline comporte deux facettes : la formation à l'écriture et la formation par l'écriture (Rynck, 2011). À la base des recherches menées sur l'analyse des pratiques de l'écrit à l'Université, il se trouve en effet cette relation qui existe entre la pratique de l'écrit à l'Université et la construction des savoirs disciplinaires. Loin d'être la transcription de la pensée, l'écriture produit des connaissances chez le scripteur et même des effets cognitifs. L'écriture ne relève pas que du domaine littéraire ou fictionnel, celle-ci est une pratique qui permet de construire des savoirs dans toutes les disciplines. L'écriture n'est pas seulement un moyen de transcrire la pensée mais aussi de penser, d'apprendre, de se construire (Delcambre & Reuter, 2002). En ce sens certains auteurs ont montré que dans le contexte universitaire les aptitudes en production écrite constituent un facteur déterminant dans la réussite des études (Rynck, 2011 ; Lahire, 1994).

Nous allons ainsi nous intéresser aux différents genres et aux attentes en termes d'écriture à l'Université en France. Il s'agit de voir dans quelles situations apparaît l'écrit, quelles sont les pratiques d'écritures et quelle place occupent celles-ci dans l'évaluation des acquis des étudiants. Notre but est de mettre en évidence les spécificités de l'enseignement supérieur français en termes d'écrits exigés lors de la formation.

Le travail universitaire repose majoritairement sur la relation entre la compréhension orale des cours magistraux ou encore travaux dirigés et pratiques et la production d'écrits qui constituent l'objet de l'évaluation des étudiants (Mangiante & Parpette, 2011). Vu la place éminente des cours magistraux, il semble que la tradition universitaire française laisse moins de place à l'écrit dans le parcours de formation qu'elle propose. Pourtant si on s'intéresse de plus près au fonctionnement des cours magistraux, contrairement à ce qu'on pouvait croire, ils s'avèrent beaucoup plus liés à l'écrit (Bouchard & Parpette, 2012). Selon ces auteurs lors d'un cours magistral on a affaire à « une activité de production orale chez l'enseignant et d'une activité de production écrite chez l'étudiant qui doivent rester synchrones tout au long de l'événement de parole ». Il en ressort que la prise de notes des étudiants durant le cours magistral relève de la production écrite. Or dans l'étude de Mangiante et Parpette, il est affirmé que « la prise de notes ne relève pas [...] de l'expression écrite mais de la compréhension orale » (Mangiante & Parpette, 2011). Il semble que l'acte de prise de notes soit une activité difficile à classer du côté de la compréhension orale ou de la production écrite car elle demande en effet les deux compétences. En ce sens nous allons chercher à comprendre le fonctionnement de la prise de notes, car si elle ne relève pas de la production écrite comme l'affirme Mangiante et Parpette (2011), elle implique certainement des opérations propres à celle-ci.

L'écrit tant qu'il est enseigné en situation académique a subi au fil du temps les influences des traditions théoriques rhétoriques, cartésiennes et belle-lettristes. Genette (1969) soutient que le modèle normatif du texte français est la dissertation. En effet elle est en usage depuis la moitié du XIX^{ème} siècle. À cette époque la dissertation était décrite comme un exercice de réflexion critique et argumentée, appliqué surtout à un objet littéraire, qui rompt avec la tradition rhétorique du beau-discours, il s'agit en effet « d'une véritable méthode de pensée, rigoureuse et exigeante, une argumentation scientifique » (Boissinot, 1994, cité par Donahue, 2008).

Cet exercice semble avoir largement contribué à la formation et au développement de la culture française. Selon Chassang et Senninger (1992), il est difficile de mesurer tout ce que la culture française et les structures mentales doivent, en bien et en mal, à cette souveraineté de la dissertation, mais il est évident que tout

examen critique, toute analyse historique de l'univers intellectuel français devrait passer par cet exercice.

Il est étonnant de voir qu'aujourd'hui lors de certains écrits, même si la consigne ne demande pas d'écrire une dissertation, ceux qui ont eu une formation à la française ont tendance à produire un texte qui respecte en partie la norme de la dissertation (Takagaki, 2013). Dans le contexte universitaire la manière d'écrire à la française se caractérise non seulement par l'argumentation héritée par l'exercice de la dissertation mais aussi par un travail d'écriture emblématique de ce que Rynck (2011) appelle la « réflexivité », le fait de « penser via l'écrit ».

Au vu de la place éminente de l'écrit dans la formation universitaire, la maîtrise de la production écrite reste toujours au centre des discussions et des études. Dans le contexte universitaire français les différents écrits produits par les étudiants répondent à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables « genres » textuels (Mangiante & Parpette, 2011). Face à ces genres académiques les étudiants allophones se trouvent dans une situation de tension considérable. Ils doivent rendre compréhensible leur récit, respecter les normes de langue écrite et gérer les stratégies rédactionnelles, ce qui implique un degré de maîtrise de la langue qui n'est pas la leur. Cela explique leur constante préoccupation linguistique lorsqu'ils rédigent en français. Or un texte bien écrit doit non seulement répondre aux exigences grammaticales et orthographiques, mais aussi à diverses prescriptions textuelles et socioculturelles. Soumise à des codes canoniques, chaque langue est en même temps largement influencée par des phénomènes optionnels que Takagaki appelle selon les cas les préférences, les habitudes, les conventions et les normes. Ainsi les difficultés liées à ces faits d'options de la langue s'observent le plus souvent dans les productions des non-natifs (Takagaki, 2013).

2.4.2 Le cours magistral en première année à l'Université en France

A l'Université, le cours magistral est une des formes les plus courantes de transmission des savoirs. Les cours magistraux prennent en général un volume important dans l'ensemble des enseignements dispensés à l'Université (dans une discipline, 60% des cours sont des cours magistraux contre 40% de TD). Selon une

étude menée par Clanet (2004) auprès de trois filières d'enseignement, « la modalité conférence, c'est-à-dire exposé oral de l'enseignant sur toute la durée de son intervention est largement dominante ». En première année à l'Université, les cours magistraux demeurent la méthode la plus répandue pour dispenser des savoirs. Ces derniers représentent environ 70% du volume horaire selon une enquête menée dans les filières scientifiques de l'Université de Namur (Houart, 2008).

Une recherche via les sites internet des Universités a été menée afin de déterminer quelle est la part des cours magistraux au sein d'une première année universitaire en France. En effet, les systèmes universitaires diffèrent d'une culture à l'autre (en termes de mode d'examen, organisation de l'année, méthodes de travail personnel, prérequis, etc.) et le cours magistral apparaît donc comme une particularité. En France, en première année universitaire, le cours magistral joue un rôle initiatique sur plusieurs plans (Bouchard & Parpette, 2007) : genre académique nouveau en comparaison au secondaire souvent associé à une nouvelle discipline. Le cours magistral peut être déroutant pour les étudiants, d'autant plus pour les allophones qui doivent passer la barrière de la langue en plus de celle de la nouveauté académique.

Nous avons alors cherché à voir si le cours magistral est une pratique d'enseignement usuelle en première année de Licence dans les Universités françaises afin de justifier l'élaboration d'un test de français académique basé sur le format du cours magistral. Pour cela, nous avons voulu déterminer la part des cours magistraux en première année universitaire en France. Nous avons présumé que le cours magistral est un mode d'enseignement très répandu dans les Universités françaises. Nous supposons que la part des cours magistraux dans l'ensemble des enseignements dispensés en première année universitaire représente la part la plus importante des enseignements.

Afin de déterminer la part des cours magistraux dans l'ensemble des cours dispensés en première année universitaire, nous avons choisi de nous baser sur les maquettes / plaquettes de formation disponibles sur les sites internet de quatre Universités françaises, toutes disciplines confondues. Il s'agit des Universités de Bordeaux III, La Rochelle, Reims et Pau. Le choix de ces quatre Universités est lié à leur détention du label Supplément au diplôme, décerné par la Commission européenne. Ce label est un outil pour le développement des partenariats

internationaux et pour l'attractivité de l'établissement auprès des étudiants et des enseignants étrangers, dont les Universités détentrices ont pris l'engagement de mettre en œuvre une démarche de qualité et de mutualisation entre différents services (relations internationales, scolarité, informatique, direction...), de décrire les formations en termes de "learning outcomes" et de présenter un catalogue de cours en anglais sur leur site Internet. Le supplément est conçu comme un outil visant à faciliter (mais non à garantir) la reconnaissance des diplômes. Il contient les informations suivantes :

- le titulaire de la qualification ;
- la qualification ;
- le niveau et la fonction de la qualification ;
- le contenu et les résultats obtenus ;
- la certification du supplément ;
- la description du système national d'enseignement supérieur concerné ;
- toute information supplémentaire utile.

Ainsi, en choisissant ces quatre Universités, nous avons l'assurance d'avoir facilement accès aux données nécessaires à la détermination de la part des cours magistraux dans l'ensemble d'une formation en première année universitaire.

Pour les quatre Universités choisies, et pour chaque domaine et parcours, a été collecté le nombre d'heures de cours magistraux et de Travaux Dirigés (TD) indiqués sur les fiches ECTS. Un tableau récapitulatif permet de savoir, pour chaque formation, le nombre total d'heures de cours dans l'année ainsi que le nombre d'heures de cours magistraux.

Ainsi nos données portent sur 78 premières années de Licence différentes réparties dans les cinq domaines universitaires suivants :

- Arts, lettres, langues (39) ;
- Droit, économie, gestion (8) ;
- Sciences humaines et sociales (20) ;
- Sciences, technologies, santé (9) ;

- Sciences et techniques des activités physiques et sportives (2).

En moyenne, sur l'ensemble des quatre Universités analysées et tous domaines confondus, la part de cours magistraux est de 39%. Elle ne représente donc pas la part la plus importante dans l'ensemble des enseignements mais n'en reste pas moins conséquente.

Lorsqu'on s'intéresse à la part des cours magistraux selon les différents domaines d'études, on observe des variations. Ainsi, on remarque que la part des cours magistraux est la plus élevée dans le domaine « Droit, économie, gestion » avec 61,5%. Vient ensuite le domaine « Sciences humaines et sociales » avec 43% de cours magistraux sur l'ensemble des enseignements. Puis « Sciences et techniques des activités physiques et sportives » avec une part de cours magistraux de près de 37%. Le domaine des « Arts, lettres, langues » dispose d'une part de cours magistraux de 35,1% dans l'ensemble des formations de première année universitaire. Enfin, le domaine « Sciences, technologies, santé » regroupe près de 27% de cours magistraux.

Tableau n°11 : Part des cours magistraux dans l'ensemble des cours de première année de Licence selon le domaine d'étude

Arts, lettres, langues.	35,1%
Droit, économie, gestion.	61,5%
Sciences humaines et sociales.	43%
Sciences, technologies, santé.	27%
Sciences et techniques des activités physiques et sportives.	36,9%

Des variations dans la part de cours magistraux sont également observées selon les Universités. En effet, l'ensemble des formations de première année universitaire de Pau ont en moyenne une part de cours magistraux de 51,3%, contre 43,7% pour La Rochelle, 36,2% pour Reims et 35% pour Bordeaux III.

Tableau n°12 : Part des cours magistraux dans l'ensemble des cours de première année de Licence selon l'Université

Bordeaux III	35%
La Rochelle	43,7%
Pau	51,3%
Reims	36,2%

L'analyse des plaquettes universitaires de Licence 1 des quatre Universités françaises disposant du label ECTS a permis d'appréhender la part occupée par les cours magistraux au sein des diverses facultés. Cette recherche a montré que ces derniers représentent en moyenne près de 40% malgré des disparités selon les domaines d'études et selon les Universités. L'hypothèse selon laquelle la part des cours magistraux dans une première année universitaire était plus élevée que la part des TD semble a priori invalidée.

Cependant, il est à noter que l'appellation TD n'est pas bien définie. S'agit-il de réels travaux dirigés en groupes restreints ou de « mini cours magistraux » où le nombre d'élèves est tel qu'il ne laisse pas la place aux interactions entre les étudiants et l'enseignant ?

De plus, ces données sont à prendre avec précaution puisqu'elles ne portent que sur quatre Universités, ce qui est peu au vu des 82 Universités françaises. Le choix de ces quatre Universités, du fait de leur label ECTS, assurait des informations précises sur la description des plaquettes de cours. En revanche, il a été constaté que malgré ce label, certaines fiches pouvaient ne pas être suffisamment détaillées et présenter des incertitudes. C'est notamment le cas lorsque la formation propose un choix entre différents enseignements ou diverses options. Inversement, certaines Universités ne disposant pas du label ECTS mettent à disposition sur leurs sites internet, des fiches diplômes détaillées, reprenant l'ensemble des enseignements dispensés, ainsi que leur type.

Par ailleurs, nous avons vu que la part des cours magistraux variait selon les Universités et selon les domaines. On peut donc supposer qu'au niveau national, le cours magistral reste le mode d'enseignement le plus répandu à l'Université. De plus, les domaines évoqués dans cette étude, ainsi que leur répartition, ne sont

probablement pas représentatifs de l'ensemble des formations de Licence 1 au niveau national.

Le cours magistral relève de plusieurs caractéristiques. C'est un discours complexe, contextualisé et à fort implicite culturel. Il comporte également des caractéristiques discursives et linguistiques transversales et c'est également une tradition universitaire française fondée sur l'ordre de la pensée classique. Le schéma des contextes emboîtés de Mangiante et Parpette (2010) reprend ces différentes notions, en insistant sur le fait que la parole de l'enseignant dans le cours magistral s'inscrit dans une discipline, dans une Université, dans une culture, et la rendent particulièrement et culturellement marquée par toutes ces conditions.

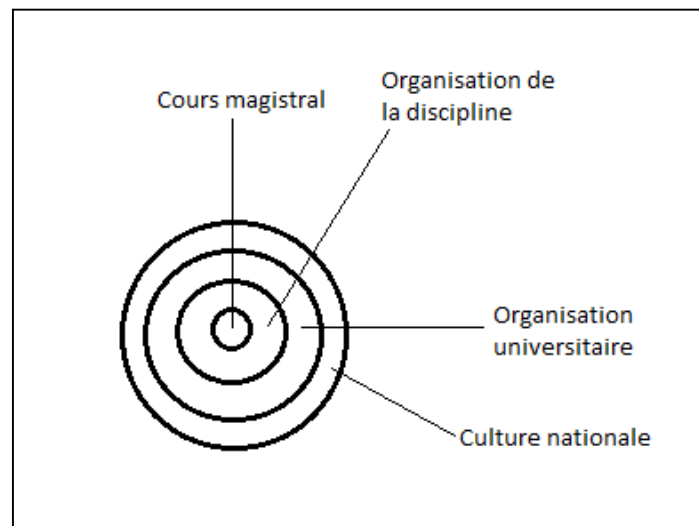


Figure n°12 : Schéma des contextes emboîtés (Mangiante & Parpette, 2010)

Si au premier abord l'écrit semble très présent dans la tradition universitaire française, on s'aperçoit qu'il couvre la quasi-totalité des modalités d'évaluation lors des examens de fin de semestre ou lors du contrôle continu. En effet, lors des évaluations, les enseignants demandent principalement aux étudiants des écrits (questions de cours, restitutions de savoirs, questions de synthèse, mémoire etc.) et très peu d'examens oraux (exposés, présentations, etc.). Cependant, en dépit de cette apparente suprématie, l'écrit est bien moins présent dans la culture universitaire française que dans la culture anglo-saxonne par exemple. Dans la culture française, le savoir est imputé majoritairement à l'enseignant, qui dispense son cours presque exclusivement de façon orale. Le cours magistral, qui n'est pas une simple lecture de notes écrites, comprend une double-activité : celle de production orale de l'enseignant et de la production écrite de la part des étudiants. *Or la temporalité de*

l'activité d'inscription est matériellement différente de celle d'oralisation. D'où la tension qui existe de manière latente entre orateur et scripteurs dans les amphithéâtres (Bouchard & Parpette, 2012).

Si cette problématique est rencontrée par les étudiants natifs, elle l'est de surcroît chez les étudiants allophones, qui en plus de la particularité culturelle du cours magistral à la française, doivent surmonter la barrière de la langue.

Les discours magistraux sont des discours typiquement oraux via des procédés langagiers interactifs. On y trouve nombre de phénomènes linguistiques spécifiques que les étudiants doivent savoir repérer, comme :

- les mots de l'oral : *hein, bon, ok* ;
- les constructions incomplètes : *Alors si je un bivalve. Imaginez-vous. trouver un bivalve, vous ouvrez et vous vous débarrassez d'une seule valve. Une des valves.*
- les termes spécifiques à la matière : *Protobranches, lamellibranches, septibranches. On a fait le dessin concernant les siphons. Et donc voilà les quelques caractéristiques générales concernant ces bivalves qu'on appelle aussi les pelecypodes.*

Ces références culturelles et disciplinaires, qui peuvent former une culture commune entre étudiants d'une même discipline, peuvent aussi faire écran à la compréhension du discours en excluant ceux / celles qui ne la possèdent pas. (Nguyen, 2011). Toutes ces particularités sont autant de difficultés que peuvent rencontrer les auditeurs allophones. Nguyen, dans son étude de 2011, recense les doléances et remarques d'étudiants vietnamiens :

- Lexicales
 - « *C'est donc très difficile de saisir et surtout de comprendre le vocabulaire spécifique* » ;
 - « *Nous devons " retraiter " le cours faute de nouveaux termes spéciaux* ».
- De spécialités
 - « *Par exemple des pensées économiques / des auteurs connus présentés au lycée français // c'est pourtant pour nous des noms inconnus que les*

enseignants passent très vite en pensant que c'est « évident » de les connaître // c'est la première chose qui nous a choqués ».

Cependant ces difficultés les ont conduits à élaborer des stratégies :

- « *Si l'enseignant s'arrête comme ça / il s'agit sans doute d'un point important / il faut marquer à cette idée pour qu'on la revoie à la maison // c'est une chose importante à laquelle les étudiants doivent réfléchir ; il ne faut pas écrire et écrire mais faire attention à ce qui est accentué par l'enseignant » ;*
- « *Il faut demander l'aide des amis français, je préférerais demander aux voisines » ;*
- « *Discuter avec des amis te permettra de développer ta compréhension et ton expression en français ».*

2.4.3 La prise de notes dans le cours magistral

Les deux objectifs de la prise de notes sont : le stockage d'informations et/ou la réflexion. Un des buts principaux de la prise de notes est *de constituer une mémoire externe stable afin de pouvoir en utiliser par la suite le contenu* (Piolat & Boch, 2004) et de stocker des informations reçues (à l'oral ou à l'écrit).

Dans le milieu scolaire, la prise de notes permet de ramasser des connaissances proposées dans un cours, dans un livre ou dans toute autre situation (travaux pratiques) que les apprenants doivent mémoriser par la suite afin d'assurer leur réussite académique. Le mode de stockage oscille entre une stratégie de « copie-restitution » qui s'avère efficace scolairement et une stratégie de « reformulation-interprétation » (Boch, 1999). La seconde fonction de la prise de notes est celle de la réflexion, puisque grâce à cette trace écrite, le scripteur peut créer *des liens entre idées et à élaborer une structure d'ensemble des informations entendues* (Dye, 2000 cité par Piolat & Boch 2004).

À l'Université, on note pour stabiliser et acquérir des connaissances dans le but de pouvoir produire de la connaissance lors des sessions d'examens.

La prise de notes est un processus qui implique plusieurs processus simultanés. Si l'on prend l'exemple du cours magistral, l'étudiant doit à la fois écouter ce que l'enseignant présente à l'oral (compréhension orale au niveau linguistique),

comprendre le discours (compréhension orale au niveau sémantique) pour pouvoir le transcrire en mots/phrases (production écrite) faisant sens sémantiquement pour pouvoir être réutilisés ultérieurement. Pour transcrire le discours oral, le scripteur peut recourir à différents procédés tels que les abréviations (*hab.* pour habitant, *dép.* pour département ou encore *ex.* pour exemple), de raccourcis syntaxiques (exemple : *La situation actuelle des finances publiques grecques résulte d'une dynamique que l'on peut décomposer en trois périodes.* Ce qui peut être transformé en *la situation actuelle des finances publiques grecques provient d'une dynamique décomposable en trois périodes.*), de paraphrases d'énoncés, de configurations spatiales, etc.

Plus la personne qui prend des notes possède de connaissances, plus il lui est facile de noter. Elle peut procéder avantageusement aux diverses opérations de hiérarchisation (suppression, généralisation, construction) impliquées par l'élaboration de la signification de ce qu'il entend ou lit. Plus l'individu dispose de procédures automatisées de condensation écrite de l'information, plus il peut transcrire, à moindre coût, les informations qu'il souhaite. Il pourra, alors, orienter son attention sur la nature des informations à prendre en compte (Piolat, Roussey & Barbier, 2003).

Une des grandes difficultés fonctionnelles pour prendre des notes peut être imputée à la gestion simultanée des processus de compréhension et de production en raison de la capacité limitée en ressources attentionnelles de la mémoire de travail (Gaonac'h & Fradet 2003, Piolat, 2004). Le scripteur ne peut réaliser tous les traitements dans le même temps. Compte tenu de l'écart entre la cadence rapide d'émission du message et celle beaucoup plus lente de la saisie graphique des informations, le scripteur doit choisir de privilégier, soit la compréhension au détriment de la saisie graphique, soit la production, quitte à différer une compréhension plus approfondie de ce qu'il note. Autrement dit, il oriente stratégiquement ses ressources attentionnelles, son effort cognitif, sur l'un ou l'autre des traitements.

Les travaux conduits afin de mesurer l'effort cognitif déployé par les scripteurs dans différents contextes de prise de notes montrent à quel point cette activité ne consiste pas en une simple « copie » de ce qui est entendu (Piolat, 2004 ; Piolat, Roussey & Barbier, 2003). Par exemple, noter en écoutant surcharge plus la mémoire de travail que noter en lisant le même contenu (Roussey & Piolat, 2003), ou encore

noter en explorant un site Web provoque un effort cognitif plus important que noter en explorant sur un document « papier » les mêmes informations (Gérouit, Piolat, Roussey & Barbier, 2001). Enfin, la profondeur des traitements de l'information, plus ou moins imposée selon que la méthode de prise de notes est habituelle ou pré-planifiée (par exemple, introduire des notes dans un plan délimitant spatialement des plages de transcription graphique), fait aussi fortement varier l'effort cognitif dans la tâche.

Pour faire face à la difficile gestion de l'écart de cadence entre le débit oral d'un conférencier et la lenteur de son écriture, et opérer les différents traitements de l'information impliqués par l'activité, les individus prenant des notes ont transformé la façon de transcrire l'information afin d'en accélérer la saisie graphique. Pour eux, l'objectif général n'est pas tant, comme en sténographie, de simplifier le tracé de l'écriture, mais plutôt de raccourcir ce qui est à écrire. Ces raccourcissements concernent, chez un adulte, les unités lexicales mais aussi le déploiement de la syntaxe, tout en exploitant différemment la disposition spatiale des informations sur la page qui s'éloigne ainsi de la configuration textuelle classiquement linéaire des écrits.

À l'instar des spécificités des cours magistraux à l'Université en France, la prise de notes constitue une particularité fortement ancrée dans le supérieur, et cette pratique est qualifiée de « collective, homogène et rodée » (Omer, 2003).

La prise de notes est davantage une stratégie qu'une méthode, c'est « un outil personnel servant une stratégie d'édition d'un savoir » (Duplessis, 2005). Romainville et Noël (2003) décrivent cet outil comme un « écrit intermédiaire, privé et instrumental » mais c'est aussi un outil de transfert et de ce fait, réducteur puisqu'on écrit en moyenne une quarantaine de mots à la minute alors que le débit moyen de parole est de 150 mots à la minute.

La prise de notes requiert un exercice de sélection puisque l'étudiant devra faire une sélection entre les informations essentielles, secondaires et futiles, c'est-à-dire reconnaître le degré d'importance de l'information donnée pour ensuite se l'approprier et enfin la noter. L'étudiant effectue un travail d'analyse puis de compréhension et enfin de synthèse. La prise de notes est réellement personnelle et dépend de la façon de travailler de chaque étudiant, mais il est généralement admis

qu'une prise de notes correcte permettra à l'étudiant d'appréhender son cours plus aisément afin de se préparer pour les examens. En effet des notes claires et correctement prises permettent une meilleure mémorisation des savoirs et une restitution plus facile lors des évaluations. Des recherches montrent que des individus écrivant en langue étrangère s'appuient sur leurs compétences en langue maternelle mais certaines techniques valides en langue maternelle peuvent ne pas fonctionner en français.

Les réactions des étudiants allophones face à cette particularité sont quant à elles hétérogènes. Certains vont essayer de se fondre dans la masse en imitant leurs camarades, d'autres encore vont tenter sans succès de suivre cette méthode de travail, enfin certains étudiants allophones découragés par des pratiques trop éloignées de leurs cultures éducatives ne vont pas suivre cette technique de travail. Les étudiants de Licence 3, Master 1 et Master 2 connaissent déjà l'organisation des Universités et leur principale difficulté sera de comprendre un cours magistral dans la perspective de prise de notes.

Lorsque des étudiants allophones suivent une conversation orale, il y a souvent des lacunes dans leur compréhension. Dans certains cas ces lacunes représentent seulement une petite partie de ce qu'ils entendent, un mot ou une expression qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre. Mais certaines de ces lacunes peuvent former une part importante de la compréhension du message, et dans des cas extrêmes l'étudiant peut ne comprendre que certains mots isolés ou expressions, créant un impact significatif sur la compréhension et la retranscription de l'information.

Il est nécessaire pour l'étudiant de reformuler ce qu'il entend dans son propre langage en fonction de la manière dont il va réutiliser ces notes par la suite. Il doit pour cela avoir une réflexion sur ses propres méthodes de travail.

Les finalités de la prise de notes sont de trois ordres :

- permettre la restitution par la suite du texte lu, du discours vu ou entendu ;
- mettre à l'écrit des commentaires personnels liés à ce qui a été vu, lu, entendu ;
- l'association des deux.

Tableau n°13 : Compétences nécessaires à la prise de notes

Compétences relevant de l'identification	Compétences relevant de la production
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les mots clés, les énoncés principaux/secondaires ; - Situer des faits et des connaissances ; - Faire des liens entre les différentes parties du cours/cours ; - Adapter des notions clés et d'autres structures théoriques ; - Repérer les éléments annonciateurs dans le discours ; - Détecter chez l'enseignant, dans sa gestuelle/prosodie, les incitations à la prise de notes ; - Repérer des reformulations, des explications. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en perspective les notions qu'il entend/voit/lit ; - Interpréter ; - Résumer en sélectionnant les informations essentielles ; - Reformuler ; - Ordonner et hiérarchiser les informations ; - Maîtriser un système d'abréviations.

La prise de notes impose donc à l'étudiant de résoudre un problème de traitement de l'information. À ce titre, le niveau de maîtrise de la langue est fondamental ce qui crée des difficultés pour les étudiants étrangers qui ne possèdent pas nécessairement les compétences linguistiques adéquates.

Pour réduire la contrainte liée au « tout oral » du cours magistral, on assiste depuis une dizaine d'années à une démocratisation et une augmentation de l'utilisation d'outils permettant d'aider la compréhension du discours de l'enseignant. Ce discours « tout oral » est donc en train de renouer avec l'écrit, avec l'utilisation de toutes les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. L'utilisation de PowerPoint, Tableaux Numériques Interactifs, de vidéoprojecteurs, permettent de réduire la fugacité du discours oral, en lui offrant un appui écrit concret.

Bouchard et Parpette (2012), se sont intéressés aux rapports entre oral et écrit au sein du cours magistral et à la mise en scène de ces deux compétences par l'enseignant. Lorsqu'il dispense un cours, un enseignant peut être comparé à un acteur dans une pièce de théâtre dans laquelle le texte qu'il proclame est important tout comme la façon dont il le déclame ainsi que ses déplacements et son utilisation du décor. Dans leur étude, les auteurs présentent les différents moyens dont

l'enseignant dispose et qu'il peut utiliser pour appuyer son discours. La parole « vive » de l'orateur depuis longtemps s'appuie donc sur cette possibilité d'inscriptions. C'est ce qu'il est nécessaire de mémoriser précisément, qui est ainsi momentanément fixé et qui correspond à trois besoins fonctionnels complémentaires :

- un besoin *a priori* et global : par exemple, en début de séance ou séquence le plan du cours est inscrit au tableau / projeté à l'écran. Cela permet d'annoncer quelque chose de programmé, fixé au préalable ;
- un besoin *a posteriori*, plus ponctuel : par exemple inscrire au tableau des noms propres, des dates ou de l'orthographe de certains mots ;
- enfin, pour y consigner des informations spécifiques ou des schémas. Ce besoin est plus particulièrement présent en sciences de la vie et de la terre, qui comportent plus de dessins et graphiques que les sciences humaines et sociales, et permet une progression spiralaire de la séance (l'enseignant peut revenir sur le schéma présenté pour illustrer ses propos un peu plus loin dans le cours).

Le cours magistral a évolué, et s'est complété, enrichi de ce que Bouchard et Parpette (2012) appellent « artefacts technologiques » *produisant diverses combinaisons oralo-graphiques simultanées, variables selon les disciplines, les contenus, et les usages propres à chaque enseignant*. Le tableau ci-dessous présente les différentes modalités de cours magistral utilisant des artefacts divers et à des degrés différents.

Tableau n°14 : Cours magistraux et modalités d'enseignement

	Modalités
Cours magistral oral seul / traditionnel	Aucun écrit. Oblige les étudiants à prendre en notes tout ce qui est dit par l'enseignant (qui régule son discours en fonction de la réaction de l'amphithéâtre). Prise de notes intensive. Possible surcharge cognitive.
Cours magistral + tableau noir	Usage du tableau de façon ponctuelle (explications) ou planifiée (fixation d'une progression). Prise de notes de ce qui est inscrit au tableau de la part des étudiants.
Cours magistral + Polycopié	Très présent en Belgique francophone, le polycopié, ou syllabus est un document auquel l'enseignant va se référer durant son cours. Les étudiants peuvent prendre des notes dessus, et il est un document à part entière du cours (donc nécessaire pour les révisions)
Cours magistral + projection de document	Discours oral s'appuyant/illustrant un support écrit (schéma, graphique, etc.). Si les étudiants disposent du document ils pourront l'annoter au regard des explications de l'enseignant. S'ils ne le possèdent pas, ils devront prendre note de la représentation ainsi que des commentaires.
Cours magistral + PowerPoint	Discours oral et support visuel. Selon la manière dont il est construit il donnera juste des mots-clefs (schémas, illustrations, dessins, etc.) ou pourra donner des définitions, citations et proposer des phrases entièrement rédigées. Il y a là une difficulté supplémentaire si l'étudiant doit lire (compréhension linguistique + sémantique) écrire (production) et écouter l'enseignant (compréhension linguistique + sémantique). A ce titre le PPT doit être réfléchi par l'enseignant avant sa création.
Cours magistral + Bureau Virtuel	Le discours oral est illustré par des supports écrits auxquels l'étudiant a accès (par exemple en se connectant à une plateforme de type Moodle). L'enseignant doit veiller aux contenus qu'il met à disposition et à la façon dont il les utilise afin de ne pas voir son amphithéâtre déserté.

Le tableau montre bien qu'il existe différentes modalités du cours magistral qui peuvent être mises en place par les enseignants et qui peuvent être négociées avec les apprenants au sein du contrat didactique. Au sein du Master FLE de l'Université d'Artois, les Cours Magistraux dispensés prennent plusieurs formes, et les étudiants doivent donc s'adapter à ces différentes modalités de travail. Si certains enseignants pratiquent le cours magistral sans support (avec cependant la distribution de documents servant à illustrer les thématiques abordées), d'autres préfèrent utiliser un support (type powerpoint mais qui ne sera pas disponible pour les étudiants), d'autres encore utilisent la plateforme de travail (Moodle) comme outil d'apprentissage et y

proposent des activités à réaliser, ou déposent des éléments du cours. La plateforme enrichit alors le présentiel puisqu'elle permet de préparer puis de prolonger l'enseignement de la discipline une fois que le cours entre les murs est terminé. L'utilisation de la plateforme permet par ailleurs de développer certaines compétences qu'un cours magistral plus traditionnel ne permet pas, ou de façon moindre. Les étudiants, face à ces diverses modalités de dispenses de cours, doivent adapter leurs méthodes de travail, et de prises de notes.

Une étude menée par Faraco (1997) auprès d'étudiants étrangers en cursus LEA présente les difficultés rencontrées par ces derniers face à l'exercice de la prise de notes. À la question « Dites ce qui vous semble différent entre la façon dont vous prenez des notes en français et en LM », Faraco répertorie les réponses d'étudiants de différentes nationalités, dont quelques-unes sont reprises ci-dessous :

Tableau n°15 : Témoignages d'étudiants sur la prise de notes

<p>Allemandes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En France, on utilise plus d'abréviations qu'en Allemagne. Il y a seulement quelques mots importants qui sont abrégés par tout le monde. Mais en général, on n'est pas habitués à faire des abréviations en Allemagne. - En langue maternelle : pas habitué à utiliser des abréviations. <ol style="list-style-type: none"> 1. ce n'est pas nécessaire. 2. on arrive plus facilement à relire ce qu'on a écrit. - En allemand, je ne suis pas habituée à utiliser des abréviations ; les mots se terminent d'une façon différente chaque fois, seules abréviations (isch(en), je n'ai pas besoin d'écrire des phrases entières ; en français, j'écris presque tout ce que le prof dit, sinon j'ai peur de ne pas le comprendre plus tard. - En français, on utilise des signes pour abrégé (°, t) et en Allemagne, on écrit le mot à moitié et puis on met un point.
<p>Espagnoles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne crois pas qu'il y ait des grandes différences, mais comme en français, j'ai toujours appris à mettre I, II... je continue à le faire. En espagnol, par contre, cette technique n'est pas très utilisée si ce n'est pour développer une idée où l'on mettra 1, 2, 3... pour les différentes sous-idées ou caractéristiques de l'idée.

<p>Anglais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne me rappelle plus comment je prends les notes en anglais, ça fait longtemps que je n'ai rien fait en anglais. En français, je prends les notes n'importe comment, je m'en fiche si j'ai fait des fautes d'orthographe - ce qui est important est d'avoir une phrase qu'on peut comprendre après. J'utilise souvent toutes les 3 langues pour pouvoir mieux et plus vite écrire. J'ai développé un système et je crois que j'arrive bien - on verra après les examens. - En français, j'utilise pour la plupart les abréviations correspondantes anglaises. Toujours « e.g. » par exemple. Pour les choses importantes*. Mais j'essaie d'écrire tous les mots en plein en Français donc je n'ai pas de problèmes quand je les relis. Il n'y a pas de différences entre ma façon de prendre des notes en français et en anglais, sauf que j'utilise plus les abréviations quand j'écris en anglais.
-----------------------	---

Les problèmes de compréhension sont présents chez tous les scripteurs non-natifs, quel que soit leur groupe linguistique d'appartenance. Le *code switching* (ou alternance codique) (Fishman 1971, cité par Faraco) est défini comme la situation où un individu va être confronté à deux langues qu'il va utiliser tour à tour et qui peuvent parfois se mélanger, au cours du discours ou au cours de phrases. L'étude menée par Faraco a montré que la non-utilisation d'abréviations par les étudiants entraînait un décalage entre la prise de notes de ces derniers et le discours des enseignants. En effet, le débit de parole et le nombre de mots par minute est largement supérieur comparé au temps nécessaire pour rendre le discours à l'écrit.

Le syllabus est la version papier d'un cours, écrite ou du moins supervisée par l'enseignant et éditée officiellement par les Presses Universitaires (Pollet, 2001). Cependant, la plupart des étudiants, même en ayant assisté au cours, appuient leurs révisions pour les examens sur le syllabus plutôt que sur leur prise de notes personnelle.

Barbier (2003), cité par Casanova *et al.* (2011) montre que de nombreuses recherches confirment le fait *que les adultes écrivant en L2 s'appuient sur leurs compétences en L1, et particulièrement sur des compétences d'ordre stratégique qui concernent l'élaboration des objectifs de la tâche, l'organisation des idées, ainsi que le contrôle et l'évaluation des performances*. Cela renforce l'idée d'un bagage « de compétences rédactionnelles générales pouvant être mises en œuvre quelle que soit la langue utilisée ».

Deux tableaux (Annexes 1 et 2) reprennent l'ensemble des compétences et descripteurs détaillés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui vont intervenir dans le cours magistral, que ce soit pour la production ou la réception. Seuls les niveaux B1, B2, et C1 sont pris en compte puisque l'on considère qu'en dessous de ces niveaux les apprenants ne sont pas en mesure de suivre/comprendre et prendre des notes lors d'un cours magistral.

Dans ces deux tableaux, le Cadre Européen Commun de Référence propose un ensemble de descripteurs qui sont rattachables au Cours magistral, de façon générale, mais qui manquent de spécificités et rejoignent là ses limites.

Parpette (2010) propose un regard sur certains de ces descripteurs en décrivant *certaines des phénomènes discursifs repérés dans les cours magistraux, tels que « l'humeur et le ton du locuteur » item auquel on peut rattacher l'ironie ou encore l'enchaînement des données.*

Ces items généraux peuvent recouvrir des types de discours très diversifiés. Une présentation claire et bien structurée par exemple n'est pas incompatible avec des parenthèses ironiques qui peuvent avoir un impact important sur l'accès au sens. Par ailleurs, la notion de « langue complexe » présente 13 fois dans les descripteurs, peut référer à des phénomènes très divers : s'agit-il d'un lexique spécialisé, qui n'est pas un obstacle majeur en compréhension dès qu'il a été introduit ? S'agit-il de commentaires méta-discursifs ou encore de référence à un vécu partagé entre natifs ? Selon le cas, la performance des étudiants peut se révéler très différente.

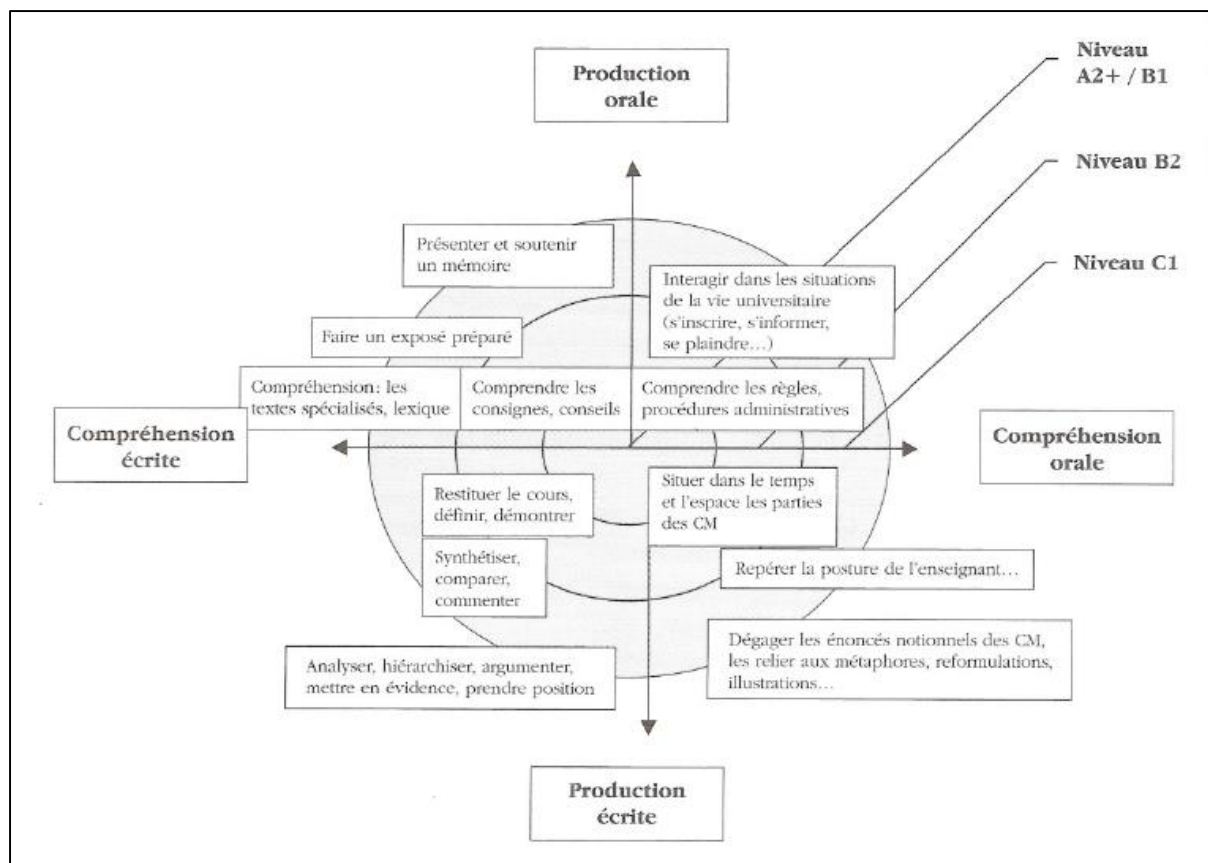


Figure n°13 : Schéma des compétences de réception et production en fonction du niveau en langue (Mangiante & Parpette 2011)

2.4.4 Le transfert de la langue maternelle

L'utilisation de la L1 peut intervenir de façon directe sur la production en L2 par le transfert de certains traits d'un code linguistique à un autre, mais aussi de manière indirecte portant sur la mise en œuvre d'usages et de capacités de traitement qui se sont développés en L1.

2.4.4.1 Le transfert des éléments linguistiques

La langue maternelle est un support cognitif qui aide l'apprentissage de la langue étrangère, mais son influence dans la rédaction en L2 n'est pas toujours positive. Il y a bien un transfert positif et un transfert négatif. Le transfert s'avère positif *lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2, en se basant sur certaines structures de la L1 ressemblante à celles en L2* (Faerch & Kasper, 1986, cités par Demchenko, 2008). En ce sens l'influence de la L1 facilite l'expression en L2. Le transfert négatif est considéré comme la principale source d'erreur. Odlin (1989) donne une classification des différents transferts négatifs, qu'il divise en quatre points: la

sous-production ("underproduction") où l'étudiant évitera volontairement toutes les difficultés de la langue seconde pour donner une traduction plus courte, mais dont il sera assuré de la justesse malgré une faible variété de mots; la surproduction ("overproduction"), où l'étudiant donne plusieurs exemples pour se faire comprendre; les erreurs de production ("production errors") qui concernent les substitutions (introduction d'un mot de la langue maternelle dans la phrase traduite), le calque, la traduction mot-à-mot et les hypercorrections; et la mauvaise interprétation ("misinterpretation") provenant d'une mauvaise perception phonétique du mot ou de la phrase traduite. De plus, Odlin (ibid.) met en évidence plusieurs catégories de transferts (ceux qui portent sur le lexique, la sémantique, la syntaxe, la phonétique, la phonologie et différents types d'écriture) de même qu'il parle des facteurs découlant de raisons externes à la traduction (la démographie, le niveau d'éducation, l'âge).

2.4.4.2 Le transfert des compétences rédactionnelles

Au cours des deux dernières décennies, plusieurs chercheurs ont abordé sous différents angles les questions rattachées au développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère (L2). La compétence rédactionnelle étant considérée comme unique dans toutes les langues, les recherches qui portent sur le processus de production en L2 ont été inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (L1) et elles consistent en l'étude des transferts de stratégies opérés de la L1 à la L2 (Barbier, 2004). Il apparaît ainsi qu'un niveau faible en langue cible a pour conséquence « d'empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences qui, pourtant, pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau. » (Coirier *et al.*, 1996).

Une première étude réalisée en 1994 par Hirose et Sasaki, cités par Leki, Cumming et Silva (2008), avec des étudiants japonais apprenant l'anglais, montrait que l'habileté rédactionnelle en L1 justifiait 60% des performances obtenues en L2. Une seconde étude réalisée par les mêmes auteurs deux ans plus tard, toujours avec des apprenants japonais d'anglais langue étrangère mais d'un niveau linguistique moins élevé que les apprenants de la première recherche, montrait que l'habileté rédactionnelle ne justifiait que 18% des performances obtenues en L2. Les résultats de ces deux études suggèrent que « le degré d'habileté rédactionnelle en L1 est un

facteur explicatif des performances en L2 seulement à partir d'un certain niveau de maîtrise des connaissances linguistiques en L2. » (Barbier, 1998).

D'après certains auteurs, les rédacteurs en L2 utilisent souvent la langue maternelle pour trouver des idées et les organiser (Wang & Wen, 2002 ; Zimmerman, 2000). Pour générer leurs idées, ils peuvent en effet recourir à plusieurs stratégies, dont la stratégie de l'alternance codique. Celle-ci implique un ensemble d'activités : recherche d'idées en mémoire en L1, traduction de l'idée en L2, recherche d'une autre idée similaire en L2, retour à la L1, etc. (Beare & Bourdages, 2007). La stratégie de la traduction peut être observée le plus souvent chez les scripteurs novices en L2. Ce moyen est moins utilisé par les scripteurs experts en L2 qui dans leur profil d'écriture peuvent ressembler à des scripteurs en L1 (Mutta, 2009).

La compétence scripturale s'articule autour de deux pôles principaux qui s'influencent mutuellement à savoir le pôle des représentations, des investissements, des valeurs et le pôle des pratiques, des performances qui associent savoirs et opérations (Reuter, 1996). En ce sens la compétence scripturale ne peut se développer pleinement en L1 comme en L2 que si un travail explicite est réalisé sur les deux pôles à la fois (Dezutter, 2001). Le même auteur en déduit que le rapport à l'écriture construit en L1 exerce une influence a priori sur le rapport à l'écriture en L2.

Synthèse du Chapitre 2

Depuis la mise en place du processus de Bologne en 1999, la mobilité étudiante a connu un essor considérable. Avec la quatrième place en termes de destination mondiale choisie, après les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie pour suivre un cursus à l'étranger, la France démontre l'intérêt des étudiants internationaux pour la francophonie. En 2013, selon les chiffres du ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 12,3 % des étudiants du supérieur étaient des étudiants non nationaux.

En s'intéressant aux divers systèmes de recrutement des étudiants étrangers dans les Universités, on remarque de nombreuses disparités d'admission. En effet, il n'existe pas, au sein de la francophonie, de textes régissant un niveau en langue commun exigé à l'entrée des Universités. Pour ne prendre que les cas de la Belgique, de la France, les modes de recrutement diffèrent, malgré les accords de Bologne. L'organisation de la sélection des étudiants étrangers se fait donc à la discrétion des pays, voire des Universités elles-mêmes. Pour effectuer cette sélection, un grand nombre de tests et certifications se partagent le marché, offrant un large panel d'outils d'évaluation facilitant l'accès à la langue française. Le TCF-DAP (ainsi que le TEF utilisé comme dispense) demeure la procédure à laquelle les étudiants (hors Union européenne ou conventions) sont soumis lorsqu'ils souhaitent intégrer un cursus dans l'enseignement supérieur en France.

Néanmoins, les tests utilisés pour déterminer un niveau en langue, évaluent un français général, quand on sait qu'il existe un français spécifique au milieu universitaire (Mangiante & Parpette, 2011). Ces derniers, pointent par ailleurs les taux de réussite des étudiants allophones inférieurs de 40% à ceux des natifs. Si l'on s'intéresse aux recherches déjà menées pour comprendre ce taux d'échec supérieur, on constate que pour les étudiants non francophones, la plus grande difficulté rencontrée à l'Université est l'utilisation de la langue française (Coulon & Paivandi, 2003). À ce propos, Reinhardt et Rosen (2008) posent la question du niveau de français adéquat pour pouvoir suivre un cursus dans l'enseignement supérieur dans le monde francophone.

Il existe un écart important entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, tant sur le plan social, le plan linguistique, le plan communicationnel que le plan cognitif. L'étudiant qui intègre l'Université va alors devoir appréhender son nouveau métier d'étudiant. Un grand nombre de prérequis vont être nécessaires au bon déroulement du cursus de l'étudiant et que ce dernier devra acquérir. En effet, si certaines connaissances ou compétences sont nécessaires dès le début du cursus universitaire (parce qu'elles relèvent de compétences développées dans l'enseignement secondaire), d'autres, non-maîtrisées auparavant, se développeront dès les premiers cours.

Cependant, la maîtrise de la langue première est indispensable à la réussite des études et de la carrière professionnelle, quelle que soit la discipline. La maîtrise du français général, ainsi que la réussite à des tests standardisés de type TCF ou TEF, ne sont pas garants de la réussite universitaire, et cela est expliqué par le fait qu'il existe différents types de français pour différents objectifs. Des compétences en matière de réception (écrite et orale) comme en matière de production (écrite et orale) entrent dans les conditions de réussite universitaire. La maîtrise du français reste donc une condition nécessaire mais non suffisante à la compréhension ou la réussite universitaire, et l'élément majeur à prendre en compte est celui du contexte.

De quelle manière alors évaluer les étudiants allophones avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, afin de déterminer leur maîtrise de la langue au moyen d'une épreuve contextualisée ?

CHAPITRE III : DÉVELOPPEMENT DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE

Chapitre 3. Développement du Test d'Évaluation de Français Universitaire

3.1 Réflexions préalables concernant l'épreuve

3.1.1 Une épreuve écologique

Il est nécessaire de réfléchir en amont d'une évaluation, à l'objet réel que l'on souhaite évaluer afin d'élaborer les outils adéquats pour évaluer car c'est en changeant les modalités de fin de parcours que seront modifiées les pratiques enseignantes en amont.

Il existe peu de tests standardisés comprenant une épreuve de compréhension orale longue, principalement pour l'aspect chronophage de l'épreuve. On trouve la plupart du temps, des extraits audio didactisés (rarement semi-authentiques) à partir desquels les étudiants doivent répondre à des questions (souvent fermées). Cependant, en s'intéressant aux examens standardisés existants pour intégrer l'enseignement supérieur, on remarque qu'il existe, dans d'autres pays que la France, des examens linguistiques spécifiques à l'entrée à l'Université. C'est le cas de l'Allemagne, qui propose, aux étudiants souhaitant intégrer un cursus, de passer le TestDaF, examen dont les différents degrés correspondent aux niveaux B2 et C1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le niveau 4 (soit B2.1 selon le CECR) est le minimum requis d'un point de vue linguistique pour candidater dans un établissement supérieur. Néanmoins, les admissions étant à la discrétion des établissements, il est possible d'intégrer un cursus avec un niveau inférieur au niveau 4.

Tableau n° 16 : Compétences communicatives évaluées dans le TestDaF

Saisir certaines informations importantes à partir de différents textes courts.	Saisir des informations détaillées liées à des situations de la vie quotidienne.
Comprendre des détails et des déclarations entières à partir de textes journalistiques et scientifiques se référant à des questions scientifiques ou sociopolitiques.	Suivre des interviews ou des discussions relatives à des études ou à des thèmes scientifiques généraux.
Suivre des conférences scientifiques.	Décrire des données, les résumer et les comparer entre elles.
Rédiger vous-même un texte clair et bien structuré et formuler votre argumentation.	Prendre une position fondée dans le cadre de discussions, comparer les alternatives ainsi qu'émettre des hypothèses.

Les contenus des épreuves du TestDAF, toutes liées à l'enseignement supérieur, aux études des Sciences, et ce quelle que soit la discipline du candidat, évaluent ainsi les aptitudes langagières nécessaires et essentielles pour poursuivre et réussir ses études. Les étudiants sont évalués sur les quatre compétences et pour chacune d'entre elles un résultat est indiqué, ce qui permet à l'étudiant d'avoir une cartographie de ses forces et faiblesses. Contrairement aux certificats, le TestDAF est un diplôme valable sans durée limitée dans le temps, ce qui implique que les compétences validées à travers ce test le sont une fois pour toutes.

L'examen comporte quatre épreuves, dont une épreuve de compréhension orale (3 documents oraux accompagnés de 25 items à compléter dans un temps limité de 40 minutes) et une épreuve de production écrite (épreuve de rédaction).

Dans l'épreuve de compréhension orale, les candidats doivent démontrer leur compréhension des documents oraux, tant du point de vue thématique que linguistique, en rapport au monde universitaire. Trois documents oraux en lien avec la vie universitaire sont proposés (une interview radiophonique, une conférence ou l'interview d'un spécialiste) avec différents niveaux de difficultés. L'objet de ces tâches est de permettre d'évaluer, à l'oral, l'aptitude à la compréhension des idées maîtresses tout comme à la compréhension de détails ainsi que l'aptitude à dégager des informations implicites des documents entendus.

Dans l'épreuve de production écrite, le candidat devra démontrer qu'il peut rédiger un texte cohérent et clairement structuré sur un sujet précis. Dans la première partie du texte l'étudiant doit décrire un graphique, et dans la seconde partie, il s'agit de prendre position sur un point de controverse.

Ce test semble donc écologique du point de vue des besoins futurs des candidats intégrant un cursus universitaire en Allemagne.

3.1.1.1 Une épreuve contextualisée

L'évaluation est définie comme une « *démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* » (Robert, Reinhardt & Rosen, 2011). Pour l'enseignant, cette démarche se décompose en quatre phases. Tout d'abord la phase d'intention, c'est-à-dire que l'enseignant va s'interroger sur les objectifs et les compétences qu'il veut évaluer, ainsi que sur le type et la tâche d'évaluation à mettre en place. La deuxième phase est celle de la mesure, à savoir l'administration du test aux étudiants. Dans la phase du jugement, l'enseignant va, au vu des résultats, porter un jugement, sur les performances des apprenants et réfléchir sur l'adéquation entre l'instrument de mesure et les résultats obtenus. Enfin, la dernière phase est celle de la décision et sert de bilan à l'enseignant. Si le test est réussi, il peut entamer une nouvelle séquence d'apprentissage, en revanche il devra mettre en place des activités de remédiation si le test a soulevé des faiblesses dans l'acquisition des compétences.

La normalisation, ou étalonnage, consiste à calibrer une épreuve en la proposant à des candidats ayant des caractéristiques communes (âge, sexe, nationalité, etc.). L'étalonnage permet d'obtenir des notes standards (des notes obtenues par beaucoup de sujets) que l'on ordonne et classe. Grâce à ce processus, on obtient un tableau de correspondance, entre la note au test et la dimension psychologique observée. Ainsi, le test passé ensuite par un sujet donne une note que l'on pourra comparer au groupe de référence. L'individu sera donc classé (on saura combien de sujets ont un score inférieur au sien, et inversement). Par exemple pour notre épreuve, on sait que le résultat d'un étudiant peut s'étendre du Niveau Inférieur à B1 à C2 selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le score brut aura donc une amplitude de quatre niveaux. Cette phase implique un long travail de recherche, et pour cette raison, certains tests sur le marché sont standardisés mais non-

normalisés, c'est-à-dire que les épreuves n'ont pas été appliquées à des échantillons de sujets tirés de la population cible de façon à disposer ensuite de normes d'âge, de sexes ou autres classements des individus pour pouvoir comparer les performances individuelles à celles de groupes correspondants (Rondal, 1997).

Selon Piéron (1968), un test est « une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la performance (cité par Rondal, 1997). Les notions de standardisation et de normalisation sont importantes dans la définition des « tests ».

La standardisation est le fait de proposer aux candidats une présentation du matériel de l'épreuve et des consignes de passation identiques. Cela permet de s'assurer que les différences entre les notes sont imputables aux différences individuelles des candidats et non à des variations aléatoires de la situation d'examen. Un test est standardisé lorsque les conditions d'administration et de correction (critères de correction semblables) sont uniformisées. Le TEF et le TCF sont deux exemples de tests standardisés car « tous les centres agréés se conforment à des procédures précises et communes d'administration du test : la correction de toutes les épreuves est réalisée par scanneur pour les épreuves obligatoires, et par l'équipe des examinateurs et des correcteurs habilités par le CIEP à l'aide de barèmes standardisés pour les épreuves complémentaires. » (site du CIEP ; DEEP, 2014 ; AEEAC, 2008).

La calibration des items repose sur la difficulté supposée d'un item (notamment dans les questionnaires à choix multiples).

3.1.2 Le calibrage d'une épreuve

Les différents items d'un test sont calibrés grâce à une estimation statistique de leur difficulté. Pour ce faire, les nouveaux items dans un processus de calibrage sont proposés au sein d'épreuves standardisées et déjà calibrées. Les résultats obtenus à l'item (supposé de difficulté équivalente) sont analysés, ce qui permet de conserver, ou au contraire d'éliminer, des items jugés trop faciles ou trop difficiles pour un niveau donné. C'est de cette manière que les items du TCF et du TEF notamment sont calibrés, la stabilité de la mesure étant ainsi assurée.

Chaque test qui existe, et lorsqu'il est utilisé à grande échelle, doit présenter des propriétés de validité, fidélité et sensibilité.

La standardisation d'un test vise à rendre systématique la procédure de passation du test. Elle va permettre de fixer le déroulement d'une session d'examen, et ainsi la rendre identique quels que soient le lieu de passation, les personnes en charge de l'organisation de l'examen, le moment de l'épreuve. Les conditions de passage du test sont donc toujours identiques, quelle que soit la personne qui passe le test (nationalité, âge, sexe, etc.). La standardisation permet ainsi d'éviter des variables de scores qui pourraient avoir une incidence sur les résultats du test et modifier ainsi les résultats de ce dernier. La standardisation d'un test est particulièrement importante dans notre domaine, où les résultats obtenus par un candidat vont lui permettre - ou non - de s'inscrire dans un établissement du supérieur.

Un test, même standardisé, peut subir des variations, notamment par rapport au sujet proposé. Cependant, trois aspects aident à la standardisation :

- les consignes données sont les mêmes pour tous les candidats passant l'épreuve. Ces derniers obtiennent les mêmes informations concernant le déroulement de la passation, le sujet, le temps imparti, les éventuelles tâches intermédiaires à réaliser, etc. Par exemple dans notre épreuve, les étudiants ne reçoivent le document comportant les questions auxquelles ils doivent répondre uniquement après avoir visionné la vidéo. Les conditions de passation doivent être optimales et éviter tous les distracteurs possibles (bruit, luminosité, confort, etc.), et dans notre épreuve particulièrement puisqu'il s'agit d'une compréhension orale longue nécessitant une bonne acoustique.
- le matériel se doit d'être le même à chaque épreuve et organisé de façon identique. Le même nombre de documents est distribué à chaque fois en suivant un ordre précis qui a été préalablement défini. Tous les documents distribués aux étudiants sont ensuite collectés à la fin de la passation (feuilles de brouillon comprises qui feront l'objet de recherches ultérieures).
- l'évaluation des productions est également identique. La procédure permettant d'obtenir le résultat et définissant une note, une appréciation, ou un niveau dans le cas de notre épreuve, doit rester inchangée et assurer une totale objectivité d'un correcteur à l'autre. Dans notre épreuve, une grille critériée

(détaillée ultérieurement) est utilisée afin de positionner les productions des candidats sur l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

3.1.3 La standardisation d'un test

Un test requiert des qualités psychométriques afin de constituer un instrument valable d'évaluation, que sont la validité, la fiabilité et la sensibilité.

3.1.3.1 La validité

Il existe différents types de validité :

La validité apparente (ou "face validity") est fortement liée à la validité de contenu, mais n'est en fait pas une validité dans le sens technique du terme. Alors que la validité de contenu dépend de considérations théoriques, la validité apparente indique le degré auquel un modèle ou un instrument de mesure est valide et que l'instrument de mesure semble donc mesurer ce qu'il est supposé mesurer.

La validité empirique est confirmée à chaque fois que l'on peut établir une corrélation « suffisante » entre les résultats obtenus par les candidats au test et ceux obtenus à un autre test préalablement passé (et validé) évaluant les mêmes compétences, ou entre les résultats au test et une autre source d'informations validée au préalable. La validité empirique de notre test a été vérifiée (et sera détaillée dans la partie analyse des résultats) en le comparant aux résultats obtenus par les candidats à un test standardisé.

La validité prédictive correspond à la valeur du test dans la prédiction de la réussite des candidats à des tâches apparentées à celle évaluées par le test. En sondant cette validité, on établit le degré de généralisation des résultats du test au regard d'épreuves en rapport. La validité prédictive de notre test a été vérifiée (et sera détaillée dans la partie analyse des résultats) puisque les résultats obtenus à notre test ont été comparés à leur réussite aux examens universitaires.

La validité écologique correspond au postulat que, les comportements observés au cours d'une étude sont le reflet des comportements qui se produisent effectivement en milieu naturel. Ainsi, la validité écologique revient au fait de

généraliser : le chercheur souhaite généraliser ses résultats à l'ensemble de la population étudiée. Pour se faire, les conditions de passation doivent être au plus proche de la réalité, du milieu de vie de la population étudiée, pour pouvoir après généraliser. Si le chercheur réussit à reproduire les conditions de vie des individus étudiés, la validité écologique sera alors grande. En revanche, plus l'expérience sera différente des conditions réelles (par exemple, observation en situation laboratoire éloigné du milieu naturel) et moins la validité écologique sera grande. Et moins la validité est grande, et moins les chances sont grandes que les individus se comportent en réalité comme les sujets observés lors de l'étude. Il est donc alors difficile de généraliser. La validité écologique a été vérifiée et est détaillée dans la partie analyse des résultats.

La validité peut se diviser en trois exigences :

- la validité interne, qui intervient lorsque les variations de la variable à expliquer sont causées uniquement par les variables explicatives, c'est-à-dire que le phénomène de cause à effet a été correctement identifié. Un certain nombre de biais (détaillés ci-dessous) peuvent influencer sur la validité interne ;

Tableau n°17 : Biais influençant la validité interne d'un test

Type	Définition	Exemple
Effet d'histoire.	Des évènements extérieurs à l'étude faussent l'étude.	Lors des expérimentations auprès des étudiants BA1 de médecine, une étudiante de la promotion est décédée.
Effet de maturation.	Les individus ont changé pendant l'étude.	Les étudiants n'ont pas tous passé les deux passations lors des expérimentations.
Effet de test.	Les productions de la deuxième passation sont affectées par le fait d'avoir déjà subi l'épreuve.	Les résultats pour l'une des expérimentations ont été inférieurs lors de la seconde passation.
Effet d'instrumentation.	L'outil est mal construit / non adapté au public.	Le test n'est pas adapté aux étudiants du DU FLEPES au début de leur formation (niveau en langue insuffisant).

Type	Définition	Exemple
Effet de régression statistique.	Présélection des individus sur la base de caractères extrêmes.	Le test aurait pu être proposé uniquement aux étudiants allophones hors-UE de niveau B1.
Effet de sélection.	L'échantillon n'est pas représentatif de la population pertinente.	Deux de nos expérimentations se sont concentrées sur des publics en particulier.
Effet de mortalité expérimentale.	Des sujets disparaissent au cours des études.	Certains étudiants ont abandonné leur cursus au cours de notre expérimentation.
Effet de contamination.	Un candidat connaît à l'avance le sujet du test proposé ou les réponses attendues.	Un étudiant aurait pu avoir accès par erreur aux épreuves avant la passation.

- la validité externe cherche à savoir si les résultats obtenus sont généralisables à une autre situation (âge, nationalité, niveau d'étude, etc.). On peut dire que la validité interne et la validité externe s'opposent car la validité interne demande un meilleur contrôle des situations observées tandis que la validité externe demande des situations, méthodes et terrains de collecte plus variés et ouverts ;
- la validité de concept ou de construit tend à savoir si on mesure bien ce que l'on cherche à mesurer, car en sciences humaines, les recherches peuvent porter sur des concepts abstraits qui ne sont pas toujours directement observables. Il existe un certain nombre de moyens d'évaluer la validité de concept/construit, dont voici quelques exemples.

Tableau n°18 : Différents types de validité

Type	Définition
Validité de contenu.	L'opérationnalisation représente le concept sous tous ses aspects.
Validité d'observation.	Degré auquel le concept étudié peut se réduire à des observations.
Validité de critère.	Degré auquel on peut affirmer que le construit opérationnalisé est corrélé au concept qu'il est censé représenter.

Type	Définition
Validité de trait.	Degré auquel on peut affirmer que le construit opérationnalisé permet de mesurer le concept qu'il est censé représenter.
Validité discriminante.	Renvoie à la sensibilité/spécificité de l'échelle de mesure.
Validité convergente.	Deux mesures du concept par deux méthodes différentes sont efficaces.
Validité divergente.	Degré auquel le concept diffère d'autres concepts proches.
Validité systémique.	Degré auquel le concept permet l'intégration de concepts antérieurs ou de produire de nouveaux concepts.

3.1.3.2 La fiabilité ou fidélité d'un test

La fidélité d'un test, renvoie à la façon dont sont mesurées les données. Autrement dit, si une autre équipe de recherche effectue la mesure, les opérations peuvent être répétées et apporter les mêmes résultats. Un test qui apporte les mêmes résultats lorsqu'un candidat le passe à plusieurs reprises (avec un intervalle entre chaque test) est considéré comme un test fiable ou fidèle. En revanche, si l'écart-type entre deux mesures est trop important, cela démontre un trop fort taux de variabilité, et l'instrument n'est donc pas fiable.

Cependant, les scores obtenus par un candidat à un test peuvent être influencés par des facteurs externes. L'état psychologique de la personne au moment où elle passe l'épreuve (son degré de motivation, le moment de l'année où le test est passé – avant ou après des examens sommatifs par exemple, dans le cas de notre test, l'enjeu pour le candidat, etc.) peut influencer sur le score obtenu du candidat. Des facteurs environnementaux (luminosité, bruits dans la salle, qualité audio-visuelle du matériel, etc.) peuvent également influencer sur les performances d'un candidat à un test. Ces variables sont appelées sources d'erreurs de mesure aléatoires et font varier les scores des candidats. Le terme « score vrai » désigne le résultat obtenu par un candidat ôté de l'effet de ces variables, c'est donc le score qu'il obtiendrait à chaque passation, quelles que soient les conditions de passage.

On distingue deux types de fidélité, soumis chacun à différents types d'erreurs de mesure. On parle de consistance interne pour indiquer la similarité des items en termes de contenu (et est mesuré par un Alpha de Cronbach). On parle également de fidélité test-retest pour définir le degré de répétabilité des résultats à un test dans le

temps. Cela renvoie à la stabilité des compétences évaluées par le test, certaines étant moins soumises à variation que d'autres (sur un temps donné court, comme par exemple la capacité d'expression orale, au regard du niveau de stress).

Un niveau acceptable de fidélité dépend du type de test et du type de coefficient utilisé.

« *On ne prouve pas qu'une théorie est vraie, mais on prouve que les théories concurrentes sont fausses.* » (Rémi Bachelet). Selon l'auteur, la théorie « vraie » est celle qui explique un phénomène le mieux possible, permet de formuler des hypothèses réfutables mais pas encore réfutées. Il n'existe donc pas de théorie vraie, mais seulement une « meilleure théorie » parmi celles existantes et dont on dispose pour le moment jusqu'à ce qu'une nouvelle théorie prenne l'ascendant. Si cette théorie est valable pour les systèmes de gouvernement (la démocratie semble pour l'instant le meilleur des systèmes politiques), elle l'est également pour les tests, évaluations et autres épreuves de niveau.

Trois méthodes d'estimation de la fiabilité peuvent être utilisées :

- la méthode re-retest, c'est-à-dire refaire exactement la même mesure, mais à des moments différents.
- la méthode des formes alternatives, c'est-à-dire que l'on va retester mais avec un autre outil que celui utilisé la première fois (mais semblable) mesurant la même chose.
- la mesure de la cohérence interne, c'est-à-dire tester la cohérence des items du test (en utilisant un Alpha de Cronbach, par exemple).

L'avantage des échelles de mesures et des tests qui en découlent est qu'ils apportent un standard pour définir et mesurer les habiletés langagières indépendamment du contexte, domaine et discours. Les résultats obtenus à ces tests sont alors comparables à travers différentes langues et contextes. Ces tests sont très importants pour la recherche sur l'acquisition en seconde langue et les programmes d'évaluation de la langue où les mesures des compétences langagières qui peuvent être utilisées comme critères de comparaison entre des groupes d'âges, des nationalités et des méthodes d'enseignement n'existent pas concrètement. Ces tests sont également importants dans la prise de décision en termes de compétences

langagières acquises, soit dans le domaine d'évaluation de fin de formation pour des apprenants suivant un programme linguistique.

Le développement et l'utilisation de tests linguistiques impliquent la compréhension d'une part de la nature de l'utilisation de la langue (compétences communicatives et linguistiques) et d'autre part des théories de la mesure (psychométrie).

La plupart des référentiels d'utilisation de la langue sont basés sur le principe de la langue comme outil de communication et reconnaissent l'importance du contexte, discursif et sociolinguistique, dans lequel il s'inscrit.

Un intérêt pour les évaluations « authentiques » s'est développé depuis les années 80 caractérisant les tâches données à un test de similaire à la « vie normale » ou « vraie vie ».

Les termes « mesure », « test » ou « évaluation », sont souvent utilisés comme des synonymes, et peuvent effectivement, en pratique, renvoyer à la même activité. Cependant, la mesure est « *en sciences sociales, le procédé de quantification des caractéristiques chez des individus au regard de règles et procédures explicites* » (Bachman, 2003- traduction libre). La quantification implique l'assignation de chiffres ou de catégories non-numériques (A-B-C... Excellent-bon-moyen...). Les caractéristiques, quant à elles, sont de l'ordre en général du non-observable (motivation, intelligence, compétence en lecture, etc.) et nécessitent d'être testées pour pouvoir être déterminées.

Un test est défini comme « une procédure créée pour déclencher certains comportements grâce auxquels des inférences sur les caractéristiques des individus peuvent être faites » (Carroll, 1968 cité par Bachman 2003, traduction libre.) Un test est donc un instrument de mesure qui quantifie les caractéristiques individuelles selon des procédures définies. Ce qui le différencie des autres instruments de mesure est qu'il est conçu pour obtenir un échantillon précis de comportement.

L'évaluation quant à elle peut être définie « *comme la collecte systématique d'informations dans un but de prise de décision* » (Weiss 1972, cité par Bachman 2003). Un des aspects de l'évaluation est la collecte d'informations pertinentes et fiables.

En s'appuyant sur ces aspects théoriques et pour compléter l'épreuve proposée par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris en collaboration avec l'Institut des langues vivantes de l'Université de Liège et l'Université de Mons (épreuve écrite académique, qui consiste en la production d'un résumé d'un texte scientifique à partir d'articles scientifiques) (Demeuse *et al.*, 2010), nous avons élaboré une nouvelle épreuve, visant cette fois la compréhension de l'oral.

3.2 La démarche de création de l'épreuve

L'objectif de la création d'une nouvelle épreuve du TEF, pour les étudiants étrangers venant suivre un cursus en France au sein d'Universités, est d'évaluer le français académique de l'oral vers l'écrit, c'est-à-dire la compréhension et la bonne restitution des notions et des savoirs dispensés pendant les cours magistraux. Ce test est de type pronostic puisqu'on va chercher à savoir, en amont, si les étudiants seront capables une fois en France, de suivre un cours magistral, dans les particularités que cela implique.

Nous cherchons à évaluer chez les étudiants leur capacité de compréhension et de restitution d'un cours magistral. On évaluera donc de la production écrite issue de la compréhension orale. Cela permettra de donner une photographie du niveau de l'étudiant au moment où il passe le test, dans l'optique par exemple de créer des programmes de formation encore plus spécifiques et axés sur le Français sur Objectif Universitaire pour les futurs étudiants en France.

L'objectif est de créer un produit capable de rendre compte de la compréhension des apprenants, d'évaluer grâce à un écrit leur compréhension orale. Pour les étudiants étrangers, cela signifie passer l'épreuve de la compréhension des cours, mais aussi l'épreuve de connaissance, culturellement marquée.

Quel que soit le test créé, il va nécessiter des pré-acquis que les candidats devront posséder pour ne pas se trouver en difficulté lors de la passation. C'est pour cette raison que l'épreuve créée est destinée à des apprenants de niveau B1 au minimum selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

3.2.1 L'analyse des besoins

La création d'un nouveau test est une réponse à un problème posé au départ. Après avoir effectué un état des lieux de la situation, détaillé dans la Deuxième Partie, nous avons posé une série de questions afin de déterminer précisément les objectifs, enjeux, et intérêts dans la création de ce nouveau test. Cette réflexion est nécessaire avant de commencer toute démarche de création afin de bien définir les objectifs et de cerner les intérêts de l'épreuve en question. Les questions préparatoires à la création du test peuvent être classées en trois catégories :

Tableau n°19 : Questions préparatoires au test

<p>Concernant le test en lui-même.</p>	<p>Quelle grille d'évaluation et pour quels correcteurs ? Quels critères ? Comment évaluer une prise de notes supposée personnelle et individuelle ? Comment rendre le test sûr/valide/efficace ? Existe-t-il des liens entre les différentes tâches à réaliser du test ? Quelles consignes ? Quelles formulations ?</p>
<p>Concernant les étudiants qui passeront le test.</p>	<p>Quelles compétences sont nécessaires à une bonne appréhension et compréhension des cours magistraux ? Comment le traduit-on en termes de connaissances/méthodologie ? Est-ce que les résultats sont pertinents par rapport au niveau de langue des apprenants ? Quels impacts du test sur les étudiants ? Quelles rétroactions possibles ? Quelles modalités du test pourront engendrer des différences sur les résultats des étudiants ? Comment les éviter ? Les étudiants connaissent-ils les critères d'évaluation ?</p>
<p>Concernant l'Institution qui fera passer ce test.</p>	<p>Que veut-on évaluer ? (intérêt pour la forme grammaticale ou pour la capacité d'utilisation de l'écrit comme fonction communicative) Quel est l'intérêt du test? Quelles informations obtiendra-t-on du test ? A quoi servira-t-il ? Qui se servira des données qui découleront des résultats des tests (comment) ? Comment analyser les résultats du test ? Que teste-t-on ? (intérêt pour la forme grammaticale ou pour la capacité d'utilisation de l'écrit comme fonction communicative) Quelles informations obtiendra-t-on du test ?</p>

De cette série de questions va découler un certain nombre de difficultés qui sont importantes à soulever car en les anticipant il devient possible de trouver des solutions, des réponses ou des alternatives pour y remédier. Ces difficultés peuvent être liées :

- aux conditions de passation du test (uniquement en présentiel ou non – la question de la temporalité de visionnage, de temps imparti à la rédaction) ;
- à la création du test en elle-même (les documents authentiques comment les sélectionner, pour quelles raisons) ;
- à la création de la grille d'évaluation (sur quels critères et comment peut-on juger de la prise de notes d'un étudiant).

Lorsqu'on cherche à créer un test en langues, trois points essentiels sont à prendre en compte. Tout d'abord, le contexte, c'est-à-dire qu'il faut être conscient de la situation des étudiants et pour cela effectuer un état des lieux. Ensuite les capacités à évaluer, que l'on doit déterminer en termes de compétences et de contenus. Et enfin le type d'évaluation, c'est-à-dire qu'on va chercher à créer une évaluation adaptée, qui réponde aux exigences en termes de normes imposées par le centre demandeur de l'évaluation (ici la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) et qui soit réalisable à grande échelle à trois niveaux : la création d'épreuves, la passation et la correction.

Nous avons vu précédemment que le souhait était d'améliorer les résultats académiques des étudiants allophones dont le taux de réussite aux examens est largement inférieur à ceux des français. Cela nécessite des mesures prises en amont, ou à leur arrivée en France. Cela peut passer par le développement, la modification et l'amélioration des offres de formation proposées aux étudiants avant leur arrivée en France, voire avant le début de leur cursus universitaire (ou pendant celui-ci – sous forme de tutorat par exemple). Mais ce taux de réussite peut surtout être modifié grâce à une meilleure évaluation du niveau en langue des étudiants allophones à leur entrée à l'Université.

Il s'agit de créer un produit capable de rendre compte de la compréhension des apprenants, qui permettra d'évaluer, grâce à un écrit, leur compréhension orale. On évaluera leur capacité de compréhension et de retranscription d'un cours magistral donc de la production écrite issue de la compréhension orale.

Lorsque l'on cherche à créer un test destiné aux étudiants quels que soient leurs filières, leur niveau en langue et niveau d'études, se pose la question de la transversalité, ou comment créer un test qui prenne en compte ces trois paramètres particuliers créant ainsi une forte hétérogénéité du public.

Comme le soulignent Mangiante et Parpette (2011), les certifications actuellement en place n'ont pas encore intégré les discours universitaires dans leurs épreuves d'évaluation, même si la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris travaille actuellement sur un projet d'évaluation dans le domaine des écrits scientifiques à l'Université. La raison essentielle à cette « timidité » réside dans la difficulté que pose le traitement de discours spécialisés dans des épreuves censées s'adresser à un large public d'étudiants de filières différentes.

On peut supposer qu'un test unique serait suffisant puisque les étudiants étrangers accèdent à l'Université avec un projet commun à savoir l'intégration dans l'enseignement supérieur en langue française, de par la maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire. Les transversalités qui existent entre les cours laissent penser qu'un test commun est possible. En effet, quel que soit le cours, les étudiants auront à sélectionner des informations pour les relier entre elles, faire un plan et un résumé du cours. De plus nous savons qu'il existe des caractéristiques intrinsèques aux cours magistraux et que l'on retrouve quelle que soit la matière abordée ou le niveau des étudiants (Mangiante & Parpette, 2011).

D'un autre côté, il faut prendre en compte le fait qu'il existe un lexique propre à chaque discipline, que le lexique pédagogique utilisé est plus ou moins précis selon les disciplines, que le niveau d'études est différent, les filières différentes, le niveau en langue également et que les supports matériels le sont aussi selon les cursus suivis. Par ailleurs il sera plus facile de favoriser l'adhésion des candidats à l'épreuve, en leur proposant un test suscitant un intérêt chez eux, et dans ce but séparer les sciences humaines et sociales des sciences de la vie et de la terre. Dans ces dispositions, la création de plusieurs tests semble être une réponse possible pour supprimer ces variables.

Une des solutions explorées pour neutraliser ce souci d'hétérogénéité est la création de plusieurs tests. Dans le tableau ci-dessous ont été détaillés les éléments en faveur d'un test unique puis ceux en faveur d'une pluralité de tests.

Tableau n°20 : Comparaison d'éléments en faveur d'un ou plusieurs tests

Éléments en faveur d'un test unique	Éléments en faveur d'une pluralité de tests
<p>Les étudiants ont un projet commun : celui de l'intégration dans l'enseignement supérieur en langue française, ce qui implique la maîtrise linguistique de situations de communication spécifiques à la vie universitaire.</p>	<p>Il existe un lexique spécifique propre à chaque discipline (avec de fortes disparités sciences humaines/sciences exactes).</p> <p>Le vocabulaire pédagogique employé par les enseignants est plus ou moins précis selon les disciplines.</p>
<p>Les transversalités qui existent entre les cours (annonce – rappels – répétitions – humour – polyphonie, etc.).</p>	<p>Le niveau d'étude des futurs étudiants est différent (de la Licence 1 au Master 2).</p>
<p>Un but unique à cette évaluation : savoir si les étudiants sauront sélectionner les informations principales et les relier entre elles – faire un schéma du cours/un résumé.</p>	<p>Le niveau en langue des futurs étudiants est différent.</p> <p>Les supports matériels utilisés sont différents selon les matières enseignées.</p>
<p>Les résultats des recherches ne sont pas convergents et ne permettent pas d'attester du fait que les candidats obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de textes de leur filière, l'hypothèse est faite qu'il en va de même pour l'oral.</p>	<p>Par souci d'équité et dans le but de favoriser l'adhésion du candidat au test.</p> <p>Cela permettrait aux étudiants d'avoir le choix du domaine sur lequel ils vont être testés (sciences humaines ou sciences dures).</p>

Après avoir étudié ces différents arguments une nouvelle question se pose : au sein de la matière, comment enlever la variable avantageant les étudiants spécialistes dans la matière sur laquelle ils vont être évalués, et qui auront un avantage certain ? Certains candidats peuvent avoir des connaissances sur le sujet qui va être abordé. Et cette pré-connaissance de la matière va influencer les résultats du test comme l'a démontré Long (1990). Mais la relation entre la connaissance du sujet et la performance est complexe et peut varier d'une épreuve à l'autre.

Trois moyens pour s'assurer que les candidats aient les mêmes connaissances à priori :

- proposer une tâche qui repose sur une connaissance qu'ils ont tous ;
- proposer une tâche qui repose sur une connaissance qu'aucun ne possède ;

- proposer une tâche qui repose sur une connaissance donnée dans l'épreuve.

Dans notre cas, le choix a été fait de préciser dans la consigne que la présence d'informations liées aux connaissances personnelles serait pénalisante.

La création de deux tests semble la plus appropriée puisqu'elle permet d'évaluer la compétence de la réception des cours magistraux en s'appuyant sur des documents « authentiques » adaptés pour les différentes disciplines, accessibles pour tous.

Tester la compétence en réception des cours magistraux suppose une compatibilité entre l'appui sur des supports tirés du cours lui-même et l'usage de ces supports pour les étudiants de différentes disciplines ; ce qui induit le recours à des extraits de cours accessibles à tous et soulève la question de la forme que le test pourrait prendre.

3.2.1.1 Le format du test

Les étudiants étrangers qui viendront étudier au sein d'Universités françaises connaissent certainement un système scolaire différent de celui de la France. Il existe trois systèmes de transmission des connaissances.

Dans le premier système, le cours est le commentaire ou l'illustration d'un livre ou d'un polycopié qui constitue la matière à apprendre. La prise de notes sert à l'explicitation du support. Elle peut se faire en partie directement sur le support et en partie sur une feuille de papier. Si le cours est facile, l'étudiant peut même se passer des notes, sinon il doit compléter les informations du livre ou polycopié ou encore prendre soigneusement les développements écrits au tableau. Dans ce cas, la prise de notes peut être considérée comme un supplément nécessaire.

Dans le second système, le cours est considéré comme une partie de la matière à apprendre, l'autre partie étant représentée par la bibliographie. L'importance du cours peut être considérée comme essentielle ou devenir secondaire. La prise de notes est alors faite en fonction du poids attribué au cours dans le processus d'accès aux connaissances.

Le troisième système est un système mixte où certains cours représentent la seule source du savoir tandis que le contenu d'autres cours est équilibré avec des documents écrits. Les étudiants règlent leur conduite de prise de notes en fonction de cela.

Chaque système scolaire étant différent, l'intérêt pour les futurs étudiants va être de passer une épreuve qui soit similaire aux réalités auxquelles ils seront confrontés lorsqu'ils suivront leur formation à l'Université.

Le problème avec la compréhension orale c'est que c'est une construction, une représentation de l'esprit, et qu'il n'y a pas de signes extérieurs qui démontrent que l'apprenant a effectivement compris. C'est pour cette raison qu'il faut confier une tâche à remplir à l'étudiant afin de pouvoir évaluer le degré de compréhension de celui-ci. Mais si pour la compréhension orale, le test se fait à l'écrit, alors de nouvelles compétences entrent en jeu : la compréhension écrite (comprendre la consigne, les questions) et la production écrite (rédiger des réponses, un résumé). Le choix a donc été fait de proposer aux étudiants une épreuve calquant la réalité afin d'évaluer effectivement leur aptitude à réagir à cette simulation.

Écouter de longs discours oraux peut être fatigant pour le candidat, car il devient alors difficile de rester concentré, spécialement dans notre cas où l'épreuve se déroule dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des candidats. De plus, quand les textes sont un peu plus compliqués pour les auditeurs, les difficultés peuvent s'accroître. Et dans les discours longs, les candidats peuvent perdre le fil du sujet, se perdre complètement et finalement abandonner. Si le discours présente à la fois des difficultés et une certaine longueur, il est important de choisir des discours avec une structure évidente, pour que les auditeurs qui se perdent puissent facilement revenir dans l'écoute. C'est pour cette raison qu'un PowerPoint avec le plan du cours a été ajouté à la vidéo dans notre épreuve. L'information visuelle complète l'information auditive et ajoute au réalisme de l'écoute en milieu naturel. La vidéo se doit d'être complémentaire au discours prononcé et non en conflit. Toutefois des problèmes peuvent se poser : regarder la vidéo, lire le PowerPoint, écouter, comprendre, prendre des notes, toutes ces activités cumulées rendent la tâche de l'auditeur complexe à réaliser. Il faut être conscient que la structure du PowerPoint est de plus culturellement marquée et qu'il faut qu'elle soit le plus claire et simple possible. Enfin, les performances d'un étudiant peuvent varier selon la nature de l'épreuve, il est alors important, dans le but de réduire les effets d'une consigne ou d'une tâche, de proposer plusieurs exercices à réaliser au sein d'une même épreuve.

Après avoir effectué des recherches sur les formes que pourrait prendre l'épreuve, notamment en s'intéressant aux évaluations déjà existantes, tout en ayant

en mémoire le but de cette nouvelle épreuve ainsi que son public, le choix s'est porté sur les modalités présentées et explicitées ci-dessous.

Tableau n°21 : Description de la forme de l'épreuve

Un écrit pour tester de l'oral.	Pourquoi faire un test écrit puisque c'est la compréhension orale, et la capacité à suivre un cours magistral qu'on cherche à tester ? Pourquoi ne pas tester cette compréhension au moyen d'une épreuve orale ? Les tests d'expression orale sont coûteux en temps et difficilement compatibles avec de grands nombres. De plus c'est la réalité que les futurs étudiants vivront : écouter et prendre des notes pour comprendre durant les cours magistraux.
Une vidéo comme support visuel.	Tout d'abord pour coller à la réalité de terrain. De plus l'utilisation d'une vidéo comme support matériel à l'examen plutôt qu'un enregistrement audio est plus appropriée pour ce genre d'épreuve. En effet elle permet grâce aux technologies (utilisées notamment en e-learning) de projeter un PowerPoint avec lequel l'enseignant/acteur peut interagir. Mais cela permet également de rassurer l'étudiant, qui peut s'appuyer sur une image plutôt que d'écouter un simple enregistrement. Il y a une réelle importance de la kinésique et du non-verbal. De plus cela aide l'apprenant à maintenir son attention sur un document d'une durée assez longue. "We speak with our vocal organs, but we converse with our bodies". Abercrombie D. (1967)
40 minutes de vidéo.	C'est le temps généralement imparti aux épreuves de compréhension orale si l'on regarde les autres tests (même si les autres tests n'impliquent pas 40 minutes d'écoute).
Une seule écoute.	En situation réelle on n'entend les choses qu'une fois, qu'une seconde écoute rendrait le texte plus facile (en sollicitant des compétences différentes de celles de la première écoute), qu'il n'est pas vital que les candidats comprennent exactement ce qui est dit (la compréhension est souvent approximative) et que ce serait trop coûteux en temps.
Un résumé.	Le souhait est d'évaluer la compréhension orale au travers de l'écrit et que c'est le type de production qui va naturellement découler de la prise de notes des étudiants. La façon d'exprimer la compréhension orale va se traduire par un résumé.

C'est avec ce format d'épreuve que l'on pourra avoir une idée de l'efficacité de la prise de notes des étudiants, à savoir dans quelle mesure elle permet au candidat de retrouver l'information de départ (pour peu qu'en situation réelle l'étudiant reprenne

le soir ses notes pour se réappropriier le contenu du cours). Cette épreuve diffère du résumé de texte écrit (Cf. : Actes du 21^e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, 2010) dans la mesure où le candidat n'aura pas sous les yeux le texte source et restituera davantage la macrostructure qu'il aura élaborée en étant contraint à une reformulation importante qui renseignera sur ses compétences d'expression.

Le test proposé possède donc plusieurs avantages :

- il est créé à partir de vrais cours magistraux universitaires ;
- il s'adapte aux spécificités des spécialités des étudiants : sciences humaines ou sciences de la vie et de la terre ;
- il est spécifique au milieu universitaire ;
- il simule une modalité de cours à laquelle les étudiants seront confrontés une fois dans le système universitaire français ;
- il peut être utilisé comme test diagnostique, comme test pronostique ou comme évaluation sommative, selon les besoins, et en fonction de son contexte d'utilisation ;
- il permet de différencier et de cibler les difficultés des étudiants : communicatives ou linguistiques.

3.2.2 La standardisation du matériel

3.2.2.1 La création d'un cours standardisé

Pour créer les vidéos du cours, une dizaine de cours magistraux dispensés par des enseignants ont été filmés puis retranscrits. Ces cours de biochimie, psychologie, sociologie, etc. ont été choisis selon plusieurs critères :

- le niveau enseigné – tous les cours doivent être de Licence 1 puisque notre épreuve se veut abordable quel que soit le niveau d'étude du candidat ;
- le moment de l'année – les cours ont été filmés au début de l'année, pour s'assurer que le lexique employé par l'enseignant sera explicite, et que les notions abordées ne nécessitent pas ou peu de prérequis ;

- le thème abordé – des cours de sciences humaines et sociales ainsi que des cours en sciences de la vie et de la terre ont été enregistrés ;
- les supports fournis – les cours ayant une structure clairement définie et accompagnée d'un support écrit (type diaporama) ont été privilégiés dans un objectif d'harmonisation des cours.

Mangiante et Parpette (2011) détaillent et analysent la structure d'un cours magistral, et présentent les différentes parties qui le composent (cf. partie théorique). C'est sur ce modèle que se base la création des cours magistraux semi-authentiques.

Le cours se compose de trois parties, qui sont l'introduction (au tout début de la séance, et avant le cours à proprement parler), le développement de la matière (le cours en lui-même) et la conclusion (générale ou partielle, qui vient clore le chapitre, la séance, le cours, etc.).

➤ 1^{ère} partie : Avant de débiter le cours

Dans la vidéo, les premières minutes servent à poser un cadre, afin que l'étudiant sache de quoi va parler l'enseignant. Cela lui permet de s'habituer au débit de parole, à l'accent, aux variations de la voix de l'enseignant. Dans cette partie, l'enseignant va également donner un certain nombre d'informations, et annoncer l'organisation du cours (plan, travaux à réaliser, interventions à venir, etc.). Exemples :

- *Et comme chaque semaine les 10 dernières minutes seront consacrées...*
- *Comme d'habitude, un plan en trois parties, je commencerai par une brève introduction...*

Il va énoncer des informations qui vont aider les étudiants (qui passent l'épreuve) à situer le cours. Exemples :

- *En tant que futurs psychologues...*
- *Lorsque vous serez ingénieurs vous serez amenés...*

Il effectue des rappels généraux de ce qui s'est passé dans les cours précédents. Exemples :

- *Comme nous avons vu la fois passée...*
- *Je vous en ai déjà parlé la dernière fois...*

Il indique enfin certaines informations d'ordre général ayant trait à l'organisation ou aux modalités du cours (modification d'horaires, examens, travaux à rendre, manifestations, etc.). Exemples :

- *Je vous encourage à regarder ce soir sur France 5...*
 - *Pour ceux qui le souhaitent une conférence est organisée ce jeudi sur le thème...*
- 2^{ème} partie : Le développement du cours

L'enseignant fera une introduction à la thématique s'il s'agit d'un nouveau chapitre ou point abordé. Sinon il résumera brièvement ce qui a été dit dans la dernière partie vue au cours précédent. Une introduction claire et simple au thème est nécessaire afin que les étudiants non-spécialistes puissent entrer dans le sujet sereinement, sans se sentir perdus parce qu'ils ne connaissent pas le thème. Il va ensuite développer la thématique, souvent en la fractionnant en plusieurs parties et en respectant, généralement un plan énoncé au préalable. Dans son développement, seront présentées des notions disciplinaires, différentes théories, du lexique (spécialement pour des matières non étudiées dans le secondaire).

➤ 3^{ème} partie : À la fin du cours

L'enseignant conclut, par exemple en répétant certaines informations énoncées au début du cours, spécialement si cela concerne des travaux à réaliser ou à rendre, ou en annonçant les notions qui seront abordées lors de la séance suivante.

Le tableau ci-dessous reprend les éléments du cours magistral comme définis par Mangiante et Parpette (2011) et présente la structure d'un cours qui est celle de tous les cours créés ainsi qu'un minutage. Cette structure n'est volontairement pas figée afin de ne pas obtenir des discours trop similaires dans lesquels les candidats pourraient identifier des moments précis pendant lesquels un type d'information serait donné. Certains éléments, plus transversaux, peuvent être inclus dans le cours, quel que soit le moment de ce dernier : explicitation du vocabulaire supposé non connu, répétitions ou mise en avant des notions clés, exemplification des idées émises, abréviations, citations, etc.

Tableau n°22 : Éléments à insérer lors de la création du cours

Partie du cours	Contenu	Ajouts possibles	Durée
Rappel.	<ul style="list-style-type: none"> - organisation habituelle du cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - ce qui a été fait la fois passée. - les modalités d'examen. 	2 à 5 minutes
Annonce.	<ul style="list-style-type: none"> - le titre/thème du cours dans lequel les étudiants se trouvent. - le plan du cours. - le moment dans l'année durant lequel le cours est dispensé. 	<ul style="list-style-type: none"> - les modalités d'examen. - la bibliographie. - raison du choix du sujet. - information concernant une manifestation. - une référence internet/article/livre. - des informations sur la séance suivante. - un travail/recherche à effectuer. 	

Partie du cours	Contenu	Ajouts possibles	Durée
Introduction.	<ul style="list-style-type: none"> - présentation du sujet souvent en donnant une définition. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'orientation/le point de vue du cours. - - une citation. 	2 minutes
Développement du sujet.	<ul style="list-style-type: none"> - à chaque fin de sous-partie, ou partie, rappeler le plan. - faire des liens entre les parties. - un nom propre rapidement développé (auteur/théoricien/chercheur) - une comparaison faite par l'enseignant. - un point sur lequel l'enseignant fait de l'humour. - mini conclusion de parties. - réflexions personnelles de l'enseignant (point de vue donné sur une notion abordée). 	<ul style="list-style-type: none"> - un sigle explicité. - un proverbe. - des traductions de langue étrangère. - une citation. - des informations sur la séance suivante. - une référence internet/article/livre. - une comparaison. - - un proverbe. 	Environ 32 minutes
Conclusion.	<ul style="list-style-type: none"> - la conclusion de la partie/sous-partie entamée. 		Environ 1 minute

3.2.3 L'élaboration des documents

Les cours sélectionnés sont enregistrés (sous format audio ou vidéo) et les documents utilisés par l'enseignant sont collectés (préparation de cours, syllabus, diaporama) ainsi que la prise de notes effectuée par la personne en charge de l'enregistrement. Les documents collectés serviront à recréer le cours de l'enseignant.

Chaque cours enregistré est retranscrit (grâce au logiciel Nvivo), et, afin d'obtenir au moins 40 minutes de matière, la première heure sur les deux ou trois heures que compte le Cours Magistral est utilisée. Les interventions des étudiants, réponses aux questions de l'enseignant, ou digressions trop éloignées ou personnelles sont supprimées lors de la transcription. À partir de cette dernière, des modifications vont être apportées. En suivant la structure définie au préalable, le cours va être transformé, pour y inclure des explicitations concernant le lexique spécifique utilisé, pour faire une sélection dans les digressions (retenir celles qui sont pertinentes ou réellement liées au cours), et être restructuré (s'il y a trop de retours en arrière) afin de garder une structure claire et compréhensible en mettant notamment en avant les différentes parties et points abordés. S'ils ne sont pas présents, les éléments récapitulés dans le tableau d'analyse seront inclus et une introduction qui permette aux étudiants de situer le cours (dans le temps, le domaine, pour quel public, etc.) sera insérée. Parallèlement au cours magistral vidéo, le diaporama associé va être créé ou modifié suivant celui fourni par l'enseignant respectant le plan du cours. Le diaporama doit être le plus simple et lisible possible et comprendre des éléments permettant aux étudiants de suivre le cours sans pour autant donner trop d'informations, qu'ils n'auraient qu'à reprendre pour construire leur résumé. Lorsque le cours est structuré et le diaporama créé, le texte est joué par un acteur et la vidéo ainsi que le diaporama sont assemblés grâce à un logiciel (de type AuthorPoint par exemple).

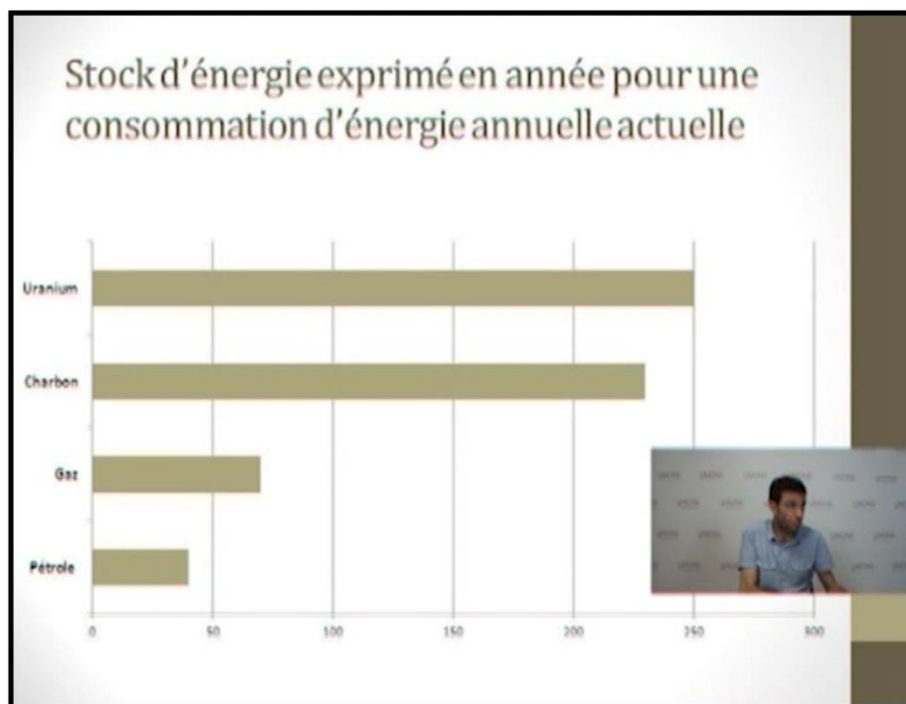


Figure n° 14 : Image extraite de l'épreuve sur la Chimie et les défis énergétiques

Actuellement, quatre épreuves ont été finalisées et testées, dont deux en sciences de la vie et de la terre (L'énergie nucléaire et Chimie et défis énergétiques – Annexe 4) et deux en sciences humaines et sociales (Civilisation française et Conduite de réunion). D'autres vidéos de cours de droit, d'économie politique, de physique, de psychologie, de sociologie ont été transcrites et pourront être utilisées après avoir subi les transformations nécessaires.

3.2.3.1 La création des questions et du texte lacunaire

Si la tâche demandée aux candidats dans la première partie de l'épreuve est de nature ouverte, la seconde en revanche est de type fermé, car les candidats auront à répondre de manière claire et concise à une série de questions posées et devront également compléter un texte lacunaire.

Lorsqu'une tâche où les candidats doivent répondre à des questions est créée, il faut veiller à respecter certaines règles afin de ne pas pénaliser ou avantager celui qui passe l'épreuve. Une sélection rigoureuse dans la création et le choix des questions doit être effectuée. C'est-à-dire qu'il faut être attentif, entre autres, à ne pas créer de questions enchâssées qui peuvent gêner le candidat dans sa progression dans le test. Par exemple : pour répondre aux questions 3, 4 et 5 il faut avoir la bonne réponse à

la question 2, ou, les explications demandées dans la question 2 découlent de la réponse à la question 1.

Les questions posées aux candidats portent sur des informations données pendant le cours, mais ne seront pas directement liées à la matière, on peut parler d'informations de « paracours », à savoir tous les éléments que l'enseignant donne durant son cours, qui ne feront pas l'objet d'évaluation mais qui sont néanmoins importants. Par exemple, si le thème du cours est La Révolution en France, une des questions posées ne peut pas être « quelle est la date de la prise de la Bastille ? » car ce genre de question s'apparente trop à un contrôle de connaissances qu'un enseignant pourrait donner. Le but de cette seconde partie d'épreuve est de tester une compréhension plus détaillée chez les candidats. Si la première partie, avec la production de résumé, a testé la compréhension générale du cours, cette seconde partie de l'épreuve va permettre de tester un degré de compréhension plus important chez les apprenants. Si pour produire un résumé, une compréhension « générale » peut suffire, pour répondre à ces questions une compréhension quasi-totale est nécessaire.

Les questions posées peuvent porter sur les modalités de l'examen, une référence extérieure au cours donnée par l'enseignant (livre, site web, article,...), le moment dans l'année durant lequel le cours est dispensé, la séance suivante, un travail à faire, le déroulement de la séance présente, etc.

Exemples de questions pouvant être posées :

- Quelles sont les modalités de l'examen de fin de semestre dont l'enseignant parle ?
- Quel travail l'enseignant demande-t-il de préparer aux étudiants pour la séance suivante ?
- À quel site internet l'enseignant fait-il référence ?

Ce nombre de questions à poser n'est pas illimité, on peut se demander en quoi poser le même genre de question est gênant pour un test à grande échelle. On peut supposer qu'après plusieurs passations, les candidats ou organismes de formation sauront quels types de questions seront posés avant de passer l'épreuve. Mais ce n'est en aucun cas un problème si le type de questions qui seront posées est connu avant car pour y répondre les candidats devront posséder un certain niveau de

compréhension de la langue. De plus, les questions étant distribuées après le visionnage de la vidéo, ils ne peuvent pas concentrer leur écoute sur la recherche des réponses à ces questions.

La troisième tâche que les étudiants doivent réaliser est la complétion d'un texte lacunaire. Pour créer ce texte, un résumé type du cours est produit, représentant environ un quart de la transcription du cours magistral. Dans ce résumé, un certain nombre de mots a été retiré (environ 1/7) et les candidats doivent compléter ce texte en s'appuyant sur leur compréhension du cours mais également sur leur prise de notes. Ce texte est distribué aux étudiants une fois leurs résumés terminés et rendus afin qu'ils ne s'inspirent pas du modèle type.

3.2.3.2 L'élaboration de la consigne

Une consigne est une injonction donnée pour effectuer une tâche, un énoncé indiquant une tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Il existe différents objectifs de consignes, qui peuvent être combinés. On a par exemple :

- les consignes buts, qui fixent l'horizon d'un travail :

Ecrire un conte, préparer un exposé sur les traditions locales, etc.

- les consignes-procédures, qui indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat :

Relevez les connecteurs logiques, entourer les prépositions, etc.

- les consignes de guidage, qui mettent l'accent sur d'éventuelles erreurs :

Vous veillerez à distinguer, etc.

- les consignes critères qui décrivent souvent le produit final attendu :

Présentez sous la forme d'un texte rédigé, écrivez en entier le théorème utilisé.

Le candidat, seul face à son examen, doit avant de commencer l'épreuve, pouvoir se représenter ce qu'on lui demande et la manière dont il doit procéder pour réussir la tâche. La consigne fournie doit alors expliciter ces deux types d'informations. On distingue différentes parties dans une consigne, à savoir, les « données » qui est la partie informative et la consigne proprement dit ou « tâche à effectuer ». La consigne

s'appuie souvent sur un énoncé explicite mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites d'où la nécessité d'un décodage.

Pour notre épreuve, il est important que les étudiants reçoivent des consignes claires simples et explicites sur la réalisation des tâches. En effet, la conséquence de la mauvaise compréhension d'une question est une réponse incorrecte mais la mauvaise compréhension d'une consigne peut être une épreuve totalement incorrecte. Pour s'assurer que la consigne créée est effectivement claire et compréhensible, il faut s'interroger en amont sur la production que l'on attend de la part des candidats, et la manière dont on souhaite que cette production soit réalisée. Prenons l'exemple de la première consigne rédigée pour notre épreuve :

Consigne donnée :

Vous vous êtes porté(e) volontaire pour assister à un cours magistral et en faire le résumé écrit à l'attention des autres étudiants de votre promotion.

Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral intitulé : la Conduite de réunion, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé (une page maximum), avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle.

Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives au cours.

Figure n°15 : Consignes tirées de l'épreuve de production écrite

Une des difficultés liées à la consigne est l'interprétation de cette dernière. Ce facteur d'erreur est d'autant plus important lorsque l'étudiant possède une culture scolaire éloignée de celle de l'enseignement supérieur en France. En effet, la lecture d'un énoncé active des mécanismes de compréhension, d'appropriation du contenu pour pouvoir réaliser la tâche demandée. Si la compréhension est erronée, l'étudiant ne pourra alors pas réaliser la tâche de façon correcte.

Tableau n°23: Vérification de l'adéquation entre la consigne et les productions attendues

Pourquoi ce travail ? (Quel intérêt pour l'étudiant)	« assister à un cours magistral et en faire le résumé écrit à l'attention des autres étudiants de votre promotion »
Quoi faire ? (Ce que l'étudiant doit réaliser)	« vous devrez rédiger un résumé »

Comment le faire ? (Les contraintes)	« regarder 40 minutes » « vous pouvez prendre des notes » « avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant »
Quelles attentes finales ? (A quel moment l'épreuve peut être considérée réussie)	« une page maximum » « N'ajoutez aucune connaissance personnelle. »

En dépit de la réflexion menée pour rédiger la consigne de la production écrite, la première expérimentation menée auprès d'étudiants allophones a révélé dans la majorité des productions une interprétation de la consigne qui n'avait pas été anticipée. L'énoncé précisait que le résumé était destiné aux « autres étudiants de votre promotion » et dans de très nombreuses copies on a pu lire « *le professeur dit que* » « *le professeur a expliqué* » « *le professeur montre que* », etc. L'énoncé de la consigne a été sur-interprété par les étudiants. Pour pallier ce problème, l'énoncé a été modifié de la façon suivante :

<p><u>Situation :</u></p> <p>Vous assistez à un cours magistral. Afin de faciliter vos révisions futures, vous décidez de rédiger un résumé de ce cours.</p> <p><u>Consignes :</u></p> <p>Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral sur le thème de la <i>Chimie et des défis énergétiques du 21ème siècle</i>, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle.</p> <p>Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives au cours, puis vous complèterez le texte à trous par les mots qui conviennent.</p>

Figure n°16 : Capture des documents de consignes donnés aux étudiants

3.3 L'évaluation des productions

L'approche critérielle en évaluation est, selon Cuq (2003), une démarche qui vise à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un candidat face à des objectifs d'apprentissages visés par des programmes d'études, que ces objectifs soient définis en termes de compétences, d'habiletés, de situations de communication, de fonctions langagières, etc. Pour déterminer le degré d'atteinte de tels objectifs, on élabore des échelles d'évaluation visant à évaluer les composantes

linguistiques, discursives, sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles. La composante sociolinguistique considère la langue comme un « phénomène social » dans lequel entrent en jeu des traits relatifs à l'usage de la langue tels que des marqueurs de relations sociales, des règles de politesse, des accents, etc. La composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives en faisant un lien entre le locuteur et la situation. Ces deux composantes font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire, et sont considérées présentes chez les apprenants de façon innée. Sans réelle préparation, elles sont en revanche évaluées, lors d'entretiens ou de passation d'épreuves d'examens. Des critères d'acceptabilité sont définis, un critère de performance étant une caractéristique que l'on se donne pour juger de la performance des candidats par rapport au développement des habiletés langagières. Enfin, puisqu'il s'agit de définir le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance langagière comme réussie, il faut déterminer un point de césure, défini à partir des objets d'apprentissage, qui permet de déterminer le niveau de performance jugé comme non-acceptable ou acceptable (Cuq parle de jugement dichotomique). Il est possible de qualifier ce jugement en termes de niveaux insuffisant, minimal, cible et optimal (par exemple, selon l'échelle du CECR et à partir d'un niveau déterminé). Une mesure critérielle demande aussi de bien spécifier le domaine de mesure. Il faut assurer la cohérence entre chaque item de l'instrument et les critères fixés pour chacun des objets d'apprentissages évalués. Une telle mesure doit permettre de dire non seulement quel candidat a besoin d'un enseignement correctif, mais aussi en quoi il en a besoin. A posteriori, elle pourra même fournir une information normative, renseignant le nombre d'objectifs atteints par l'ensemble des candidats.

3.3.1 Caractéristiques des productions attendues

Dans la première partie de l'épreuve (la production d'un résumé), une réponse construite est attendue et la langue utilisée est importante. Dans le cas de figure où les réponses sont données en langue seconde, notre situation, il faut savoir si les productions réalisées seront évaluées au niveau de la langue et en quoi celle-ci va affecter le résultat final. Il semble préférable de ne pas trop pénaliser les erreurs, l'objectif étant de vérifier qu'ils ont compris la langue et non pas qu'ils sont capables de l'écrire correctement et seules les erreurs interférant avec le sens du propos seront pénalisées. Pour cela une grille d'évaluation aux critères spécifiques doit être créée.

La réussite à l'épreuve doit dépendre de la compréhension du texte. Mais certains éléments peuvent biaiser la réussite à l'épreuve de compréhension. Tout d'abord, l'épreuve peut involontairement fournir des éléments de réponse (dans la formulation de la consigne par exemple) que les candidats utiliseront pour s'aider. Cela peut arriver avec les Questionnaires à Choix Multiples mais aussi avec les textes à trou, et spécialement en langue française où le genre et le nombre des mots placés autour du mot manquant vont influencer le choix de ce dernier. Les pré-acquis des candidats peuvent également avoir une influence sur la compréhension. C'est pour cette raison que l'on a vu qu'il fallait élaborer une consigne permettant d'annihiler cet effet. De plus les « calques », c'est-à-dire les phrases tirées de la vidéo non reformulées et directement insérées dans la production écrite ne sont pas non plus des signes de compréhension. Il faut expliciter cela clairement dans la consigne par exemple, et en tenir compte dans l'évaluation notamment en incluant dans la grille de correction un critère spécifique.

3.3.1.1 Qu'attend-on d'un résumé ?

Dans l'épreuve proposée, la première tâche demandée aux candidats est la production écrite d'un résumé. Faire des résumés, sous différentes formes, est une pratique courante dans le travail des étudiants en sciences humaines comme en sciences de la vie et de la terre. Par exemple dans le cas des fiches de lecture, de fiches de révision, pour des concours, suite à une prise de notes, etc. les étudiants sont amenés à faire des résumés. Le résumé permet d'évaluer chez un étudiant ses compétences de compréhension d'un discours et sa compétence rédactionnelle. Il nécessite de maîtriser la sélection d'idées et la capacité à les restituer à l'écrit. Il permet aussi de repérer les capacités du candidat à s'adapter à un exercice contraignant, à repérer l'essentiel sans se noyer dans les détails, à effectuer des choix, à prendre des décisions. Tout ceci marque la clarté d'esprit et promet une certaine efficacité opérationnelle dans le travail. Ces capacités supposent des savoirs, des savoir-faire et un ensemble d'attitude intérieure :

- des savoirs, mais dans le cas de notre épreuve il est précisé aux candidats de ne pas ajouter de connaissances personnelles ;

- des savoir-faire, ce sont d'une part des capacités réelles d'écoute, d'analyse et de synthèse d'un discours. Il s'agit de comprendre au double sens de ce terme : à la fois saisir intellectuellement par la raison et partager au moins un temps, le point de vue de l'auteur pour ensuite être capable de prendre de la distance. Ce sont d'autre part des capacités à écrire de façon claire et construite. Savoir bien écrire, c'est savoir autant s'exprimer que se mettre en retrait pour reformuler ce que dit autrui et le reformuler de façon précise.

Des capacités d'autonomie personnelle et sociale par rapport à un texte, c'est à dire qu'il faut pouvoir s'en détacher pour avoir une vue plus globale, plus équilibrée.

3.3.1.2 La conception du résumé

Un résumé n'est pas une réduction de texte qui serait comparable à une photo de lui mais en plus petit, et le travail de résumé n'est pas comparable à celui du photographe pour le tirage d'une mini-photo: tous les éléments du texte à résumer ne sont pas reproduits en miniature dans le résumé. Résumer implique de sélectionner, puisqu'il faut éliminer ce qui est détail, redite ou exemple, ne garder que l'essentiel, c'est à dire l'armature du discours les éléments qui font partie de sa progression. Il s'agit de rendre l'essentiel du texte sans en dénaturer le sens. Cela relève de compétences de compréhension ainsi que de production pour faire un résumé auxquels s'ajoutent des compétences linguistiques des étudiants étrangers.

Un résumé est donc un texte réduit à son essentiel : un point de vue d'auteur et un langage, un contexte, des références, une progression thématique, un aboutissement ou une conclusion.

La rédaction du résumé s'effectue en deux étapes qui sont l'écoute/prise de notes et l'élaboration du résumé. La première étape est celle de la compréhension puis de la prise de notes. Cela implique pour l'étudiant d'effectuer une approche globale, qui repère et s'interroge sur le thème général du texte, les références (ce que Mangiante et Parpette 2010, appellent la polyphonie). Une seconde lecture de la prise de notes va permettre de repérer les marques du thème (dans les définitions et mots-clés), de la ou des problématiques développées (descriptions, points de vue), de la spatio-temporalité (chronologique ou non), des exemples (descriptions de faits, d'évènements, d'êtres, etc.), la langue utilisée (lexique, registre). La seconde étape est celle de l'élaboration du résumé. Et la première phase de cette étape est celle de

la reprise des notes rédigées et leur organisation dans une progression (thématique, linéaire, etc.) cohérente par rapport au discours original. La seconde partie de la phase de rédaction est celle du contrôle et du passage du brouillon à la copie, puis de la relecture et de l'auto-évaluation (respect des consignes et du discours de départ, correction orthographique, etc.).

Résumer un texte revient à faire des choix, qui impliquent de supprimer des digressions (si elles éloignent du sujet ou du fil directeur du texte), des exemples, citations et images (si ces derniers illustrent une idée, une thèse qui n'apporte aucune information supplémentaire), des chiffres, pourcentages et statistiques (lorsqu'ils ne sont donnés qu'à titre indicatif, simple illustration d'une thèse d'une idée, d'un phénomène). Il faut cependant conserver les exemples, citations et images lorsqu'ils ont la valeur d'un argument, lorsqu'ils constituent une thèse non exprimée ailleurs ou indispensable au sujet (et qu'il faudra reformuler de façon synthétique) ainsi que les chiffres pourcentages statistiques lorsqu'ils sont le support principal d'une information.

Un texte peut mêler différents types de plans, néanmoins, quelle que soit leur forme, quatre types de plans de rédaction se dégagent des textes :

- le plan analytique (sous la forme : Faits ou constats - Causes - Conséquences - Solutions ou propositions) permet d'établir un constat, d'analyser les causes, d'envisager des solutions, d'émettre des objections, des limites aux solutions proposées ;
- le plan par catégories (sous la forme : Thème 1 thème 2 thème 3 ou Cause1 cause 2 cause 3 ou Rôle 1 rôle 2 rôle 3) permet d'analyser un phénomène sous différents aspects ;
- le plan dialectique (sous la forme : Faits ou constats - Qualités (avantages) - Défauts (inconvénients) – Synthèse) permet d'exposer des idées, d'exprimer des idées contradictoires et de proposer une synthèse ;
- le plan chronologique, linéaire (sous la forme : Autrefois - Aujourd'hui ou En France- Dans le monde) permet de décrire les faits: selon une progression chronologique (passé/présent/futur) ou selon un positionnement dans l'espace.

Dans un résumé, on pourra trouver de nombreux liens logiques de natures très différentes tels que les conjonctions de subordination, les conjonctions de

coordination, les adverbes, les verbes, les prépositions ou locutions prépositives qui permettent de s'exprimer avec nuance. Ces liens vont permettre d'introduire les expressions de la cause, la conséquence, le but, l'hypothèse, l'opposition, le temps, la comparaison.

Une rédaction objective donnera des faits sans interprétation, présentera l'ensemble des idées, portera une attention aux adverbes, prépositions, conjonctions susceptibles de modifier le sens d'une phrase.

L'activité de résumé met deux compétences en relief qui sont l'analyse et la synthèse. Ciry (2008) propose une méthodologie pour le résumé de texte, qu'on peut appliquer à notre tâche. Tout d'abord l'étudiant doit découvrir le discours (ou le redécouvrir en se basant sur sa prise de notes). Il doit dégager les idées principales, à savoir celles énoncées par l'enseignant ou celles des auteurs sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour faire avancer le propos mais également dégager la progression du texte (selon un des plans énoncés précédemment). La thèse se situe au cœur du propos de l'enseignant, l'argument permet à la thèse d'être validée et comprise, l'exemple rend l'ensemble plus concret. Une fois le plan final ainsi que la progression déterminés, le candidat doit rédiger un premier jet qu'il retouchera ensuite, en effectuant notamment une, voire plusieurs relectures sur la forme (morphologie, syntaxe, ponctuation), mais également le fond (clarté du propos).

3.3.2 Les critères d'évaluation des productions

Un bon résumé doit être garant de la compréhension du thème traité. En s'appuyant sur les définitions de ce qu'est un « bon résumé », une première grille d'évaluation a pu être établie. Cette grille inclut des critères tels que l'organisation du résumé, la fidélité au discours original (pas de redites, pas d'oubli, pas de dérive pas d'éléments personnels), la qualité du résumé (bonne reformulation, thème et contexte, idées essentielles, progression, articulations logiques) ainsi que la forme générale de ce dernier et la correction de la langue.

Les grilles d'évaluation sont des tableaux qui comprennent des entrées se référant aux :

- compétences de communication de l'apprenant (respect des codes socioculturels attendus, registres de langue) ;
- compétences discursives textuelles (cohérence et cohésion) ;

- compétences linguistiques (lexique, phonétique et morphosyntaxe).

Un barème de notation est fixé pour chacune de ces trois entrées, en fonction de l'objectif que vise le test ou l'examen. Selon l'approche pédagogique et selon le niveau des apprenants, une de ces trois entrées peut être privilégiée.

Dans le cadre de notre étude, il est nécessaire de *maîtriser la subjectivité lors de l'interprétation des données de façon à garantir un haut niveau de fiabilité, soit une interprétation constante de ces résultats quelles que soient les circonstances ou les personnes qui formulent l'interprétation* (Berthiaume et al., 2011).

L'épreuve créée visant la compréhension de l'oral au travers de l'écrit, il est évident que l'évaluation va porter sur l'évaluation de la compréhension, et non pas sur la prise de notes (trop subjectif). La notation est l'élément qui donne du sens au test, le but est de développer un système qui fasse sens pour l'objectif recherché. Il est également important que toutes les parties de l'épreuve soient évaluables c'est-à-dire que les éléments de réponses doivent effectivement se trouver dans la vidéo.

3.3.3 La grille d'évaluation

La première grille proposée s'inspire de celle utilisée par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris Ile-de-France pour évaluer un résumé de texte créé à partir d'un corpus de textes scientifiques (production écrite à partir de compréhension écrite). La grille a été modifiée pour s'adapter aux contraintes de notre épreuve, tout en restant liée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et ses critères de répartition en niveaux.

La grille comporte deux parties, chacune comprenant cinq critères auxquels sont associés des descripteurs qui renvoient au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

**Tableau n°24 : Première version de la grille d'évaluation
Production écrite – Grille d'évaluation du TEFU**

Compétences communicatives	Non conformité	Indépendant		Expérimenté	
	Inférieur à 3	3	4	5	6
Compréhension 1	Le résumé ne rend pas compte de l'essentiel de la problématique.	Le résumé comporte une disproportion manifeste entre les informations essentielles et accessoires, il y a des répétitions.	Le résumé contient les informations essentielles mais aussi quelques informations accessoires, il y a quelques répétitions.	Le résumé reprend toutes informations importantes du discours original sans répétition ou élément inutile.	Le résumé reprend fidèlement toutes les informations importantes du discours original et les restitue avec précision et nuance en respectant leur importance relative.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interprétation du discours 2	Le résumé comporte de nombreux contresens et mauvaises interprétations.	Le résumé présente quelques contresens et/ou mauvaises interprétations.	Le résumé comporte peu de contresens et/ou mauvaises interprétations.	Le résumé ne comprend que de rares contresens et/ou mauvaises interprétations.	Le résumé ne présente ni contresens ni mauvaises interprétations.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence 3	Le résumé montre l'incapacité à saisir avec précision les nuances de sens.	Le résumé comporte des difficultés de formulation qui conduisent à de mauvaises interprétations.	Le résumé révèle la capacité à saisir et exprimer des nuances de sens.	Le résumé révèle la capacité à dégager avec précision le sens premier du discours initial.	Le résumé révèle la capacité à exprimer avec précision des nuances de sens.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objectivité du résumé 4	Le résumé est très marqué par la subjectivité et les points de vue personnels.	Le résumé comporte des prises de position personnelles et des surinterprétations modifiant le sens premier du discours.	Le résumé est globalement objectif avec quelques interprétations.	Le résumé est objectif avec de rares interprétations.	Le résumé est objectif dans son compte-rendu et fidèle au discours de départ.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cohérence 5	Le résumé est difficilement compréhensible.	Le résumé est compréhensible dans l'ensemble ; les informations sont parfois incohérentes, souvent imprécises.	Le résumé est compréhensible ; le raisonnement suit un ordre logique ; quelques informations manquent encore de précision.	Le résumé est clair ; les informations sont précises et suivent un ordre logique adéquat.	Le résumé présente un raisonnement logique finement articulé, des informations claires.
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Développement du Test d'Évaluation de Français Universitaire

Compétences linguistiques Critères	Non conformité	Indépendant		Expérimenté	
	Inférieur à 3	3	4	5	6
Cohésion 6	Eléments cohésifs limités, seuls les connecteurs simples sont utilisés. <input type="checkbox"/>	Les liens entre les paragraphes apparaissent, les connecteurs usuels sont maîtrisés. <input type="checkbox"/>	Les connecteurs et les articulateurs sont variés mais pas toujours adéquats <input type="checkbox"/>	Les procédés de substitution sont maîtrisés et les enchaînements syntaxiques variés. <input type="checkbox"/>	Le résumé est parfaitement cohésif. <input type="checkbox"/>
Grammaire 7	Utilisation correcte des structures simples mais des erreurs élémentaires systématiques peuvent gêner la compréhension. <input type="checkbox"/>	Assez bon contrôle grammatical (avec des influences de la langue maternelle). Des erreurs mais qui ne gênent pas la compréhension. <input type="checkbox"/>	Bon contrôle grammatical. Pas de fautes conduisant à des malentendus. <input type="checkbox"/>	Nombre varié de structures. La plupart des phrases sont grammaticalement correctes. <input type="checkbox"/>	Résumé d'un haut niveau de correction grammaticale. <input type="checkbox"/>
Syntaxe 8	Syntaxe limitée pouvant gêner la compréhension. <input type="checkbox"/>	La syntaxe comporte des lacunes mais qui ne gênent pas la compréhension. <input type="checkbox"/>	La syntaxe est correcte avec quelques erreurs de structures. <input type="checkbox"/>	De rares erreurs ou d'occasionnelles maladresses. <input type="checkbox"/>	Parfaites relations mot/contexte et inter-lexicales. <input type="checkbox"/>
Lexique 9	Le vocabulaire employé est approximatif, les erreurs et confusions fréquentes. <input type="checkbox"/>	Le vocabulaire employé est correct, nombreuses lacunes dans le lexique abstrait. <input type="checkbox"/>	Le vocabulaire employé est juste dans l'ensemble, quelques approximations. <input type="checkbox"/>	Le répertoire lexical est étendu ; vocabulaire riche et varié. <input type="checkbox"/>	Le répertoire lexical est très étendu et parfaitement adapté. <input type="checkbox"/>
Orthographe et ponctuation 10	10 à 15 erreurs par page. <input type="checkbox"/>	7 à 10 erreurs par page. <input type="checkbox"/>	4 à 6 erreurs par page. <input type="checkbox"/>	2 ou 3 erreurs par page. <input type="checkbox"/>	Aucune (ou une) erreur par page. <input type="checkbox"/>

3.3.4 Les productions attendues

Mis en situation universitaire, les étudiants ont visionné la vidéo d'un cours magistral de 40 minutes. Pendant le visionnage ils ont dû prendre des notes et ensuite réaliser un résumé. La consigne donnée aux étudiants était la suivante :

« Vous vous êtes porté(e) volontaire pour assister à un cours magistral et en faire le résumé écrit à l'attention des autres étudiants de votre promotion. Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral de civilisation française, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle » (Beillet, 2013a).

Nous observons que la consigne indique précisément le type de production attendue « un résumé », mais elle n'indique aucune autre information liée à la méthodologie de cette production. Il n'est pas indiqué que l'apprenant doit produire un texte cohérent et cohésif ou autre. Il a été en effet estimé que les étudiants savent ce qu'est un résumé et quelles sont ses caractéristiques textuelles. Toutefois la consigne guide l'étudiant car elle insiste sur le fait que le texte du résumé doit être écrit de manière personnelle sans emprunter des structures ou phrases toutes faites du discours source « avec vos propres mots ». Elle suggère également aux étudiants de prendre des notes pendant le visionnage du cours « vous pouvez prendre des notes ». La même consigne spécifie que le résumé doit porter sur ce qui a été dit uniquement durant le cours visionné, sans ajouter des connaissances personnelles. Ces éléments, sans être exhaustifs, orientent l'étudiant vers le type de production attendu.

L'activité de résumer est proposée pour évaluer la compréhension, elle permet de vérifier si l'étudiant est capable de comprendre un discours et d'en dégager les points essentiels, car résumer un texte est le comprendre (Casanova *et al.*, 2012). Il faudrait toutefois ajouter que résumer un texte est non seulement le comprendre, mais aussi pouvoir le restituer sous forme d'un nouveau texte, bien construit et fidèle au texte source. Dans un résumé il n'est pas question de reprendre des structures toutes faites du texte de départ, d'utiliser les abréviations, des listes ou encore des flèches, de faire part d'un commentaire. Le texte ciblé doit rendre le cours et l'enchaînement du texte original (Demeuse *et al.* 2010).

Mais résume-t-on de la même manière un discours oral et un texte écrit ?

Selon Schnedecker (2001) il n'existe pas de didactique de résumé de texte, tout au plus des amorces didactiques relatives à des types de résumés ou des résumés de type de textes. Pourtant, si on considère le résumé comme une version condensée d'un texte source qui par ses caractéristiques donne la couleur du résumé, il est bien possible de déterminer une classification des types de résumés d'après une typologie textuelle. Les types de textes tels que narratif, explicatif, descriptif, argumentatif, ne font plus l'objet de fortes contestations, il existe pourtant des typologies et des types de textes remis encore en question comme le texte dialogal, informatif, etc. qui ne favorise pas une classification définitive des résumés. Toutefois Arévalo, établit une typologie des figures de résumés. Il parle ainsi de résumé informatif, informatif-indicatif, analytique, critique, etc. Qu'en est-il ainsi d'un résumé d'un cours magistral ? Quelles sont les caractéristiques du discours source à prendre en compte ?

Il nous semble intéressant de voir les spécificités de ce type de discours pour pouvoir ensuite déterminer quelles sont les stratégies que l'étudiant devrait adopter pour en produire le résumé.

3.3.4.1 Le discours source

Le cours magistral s'appuie en effet sur un texte écrit, mais oralisé dans une situation de communication spécifique il prend la forme d'un monologue ou encore d'une interaction avec les étudiants. Face à son public l'enseignant adapte son discours aux réactions de ses interlocuteurs et aux possibles perturbations.

Quant à son contenu, il nous semble bien particulier. Certaines caractéristiques peuvent être identifiées.

3.3.4.2 Plusieurs catégories de discours emboîtés

Le cours magistral comporte deux catégories de discours : le discours disciplinaire qui renvoie à la transmission des connaissances dans une discipline donnée et le discours pédagogique qui concerne les informations liées à l'accompagnement de l'étudiant tout au long de son cursus universitaire (Mangiante & Parpette, 2011). Dans le cours magistral qui a été proposé aux étudiants lors de l'expérimentation de l'épreuve sur objectif universitaire on retrouve effectivement

ces deux types de discours. L'enseignant (l'acteur de la vidéo) au début du cours donne des informations de parcours :

« Et bien bonjour à toutes et à tous, donc aujourd'hui premier cours du semestre sur l'énergie, donc pendant deux heures pour ce cours donc on va aborder le thème controversé du nucléaire, et puis la semaine prochaine, dans un prochain cours donc on abordera son corollaire celui sur la radioactivité, donc pendant la pause comme d'habitude si vous avez des questions n'hésitez pas à les poser ».

Et même durant le cours :

« Alors, je vous suggère de consulter régulièrement le site internet de la revue science qui présente des dossiers intéressants sur des sujets auxquels les physiciens s'intéressent constamment ».

Ces deux extraits relèvent du discours pédagogique, l'enseignant annonce brièvement comment va se dérouler son cours, ce qu'il va aborder en termes de sujet disciplinaire dans le prochain cours, il donne également des conseils de lectures supplémentaires et encourage les étudiants à suivre les actualités dans le domaine scientifique. L'extrait ci-dessous relève du discours lié directement au sujet abordé :

« La consommation d'énergie a un impact direct sur la vie des individus et notamment sur l'espérance de vie en effet les études montrent que plus la consommation d'énergie est faible plus l'espérance de vie est faible ».

Cet extrait du discours disciplinaire concerne uniquement la discipline à laquelle l'enseignant forme les étudiants.

3.3.4.3 Discours plurisémiotique

Pendant le cours magistral l'enseignant combine souvent la parole avec des supports écrits tels que les diaporamas, les traces écrites au tableau, le photocopié, etc. Ces supports à leur tour prennent différentes formes, tableaux, graphiques, des mots clés et des énoncés illustratifs.

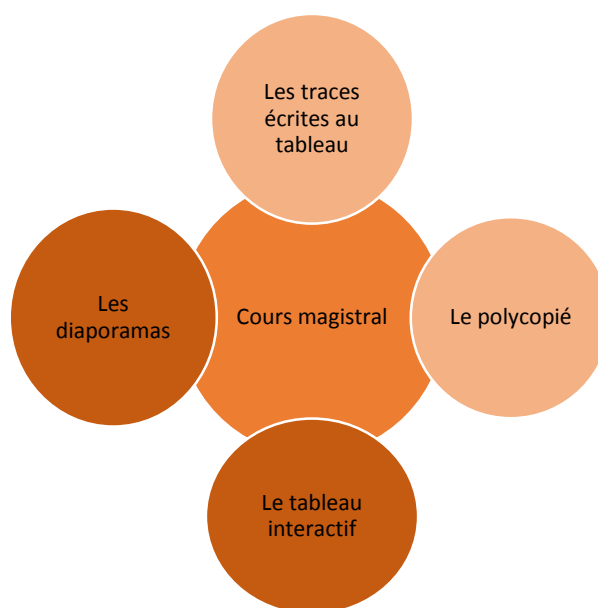


Figure n°17 : Les différents supports de cours

Face à ce type de discours qui oscille entre oral et écrit, entre différentes formes de représentations des savoirs, l'étudiant doit d'un côté comprendre le discours de l'enseignant et également lire des statistiques, des tableaux et transcrire des savoirs pour ensuite pouvoir se les approprier. Le cours magistral sur l'énergie nucléaire conçu pour le test s'appuie sur une projection des diaporamas. Ce support comporte le plan, les chiffres essentiels, des schémas, des graphiques ayant pour but de mieux illustrer les propos et les informations de l'enseignant mais aussi de servir comme fil conducteur tout au long du discours.

3.3.4.4 L'objectivité du discours

Le cours magistral se veut à la base un discours objectif ayant comme but la transmission des savoirs disciplinaires. L'enseignant en tant qu'expert de sa discipline décrit, explique et raisonne avec une distance objective que la situation impose (Mangiante & Parpette, 2011). L'enseignant incarne à la fois le chercheur et le pédagogue. En tant que chercheur il peut porter un regard critique sur le sujet traité. Cette posture donne au discours un côté subjectif mais qui dans l'ensemble n'altère pas l'objectivité des savoirs qu'il souhaite faire passer. Observons les extraits ci-dessous :

« Facilité d'approvisionnement, j'ai envie de dire même sécurité d'approvisionnement, donc c'est une ressource facilement accessible, et qui est pas très chère à s'approvisionner même si les prix augmentent »

Le *je* subjectif du locuteur peut intervenir à certains moments de son discours, cela montre l'implication de l'enseignant en tant que chercheur dans son domaine.

3.3.4.5 Discours lié à une situation d'énonciation

Le cours magistral est aussi caractérisé par une situation de communication particulière. Le locuteur s'adresse à un public, en l'occurrence les étudiants, dans des situations spatio-temporelles précises et se réfère au monde par son discours. Le discours est énoncé dans une situation de communication qui se caractérise par le locuteur et l'allocutaire, un temps et un lieu spécifique ainsi que des objets qui constituent l'environnement perceptible des protagonistes. Dans le discours proprement dit il y a des éléments spécifiques qui renvoient à la situation de l'énonciation tels que : vous, aujourd'hui, la semaine prochaine, je, etc. Lors du résumé exigé il était souhaitable d'éviter ces déictiques, c'est-à-dire de détacher les énoncés de la situation d'énonciation afin de créer un texte indépendant qui transmet des connaissances disciplinaires. Il est intéressant d'observer comment cet aspect a été pris en compte par les étudiants dans la rédaction du résumé.

Après avoir présenté le discours source et quelques caractéristiques que nous considérons significatives, nous allons nous intéresser au concept du « bon résumé ».

3.3.5 La notion de bon résumé

La rédaction d'un bon résumé, demande une bonne compétence linguistique en français et un certain niveau de culture générale, la compétence linguistique est nécessaire pour la compréhension correcte du texte de départ et sa réexpression dans le résumé (Cohén-Vida, 2013). Un bon résumé n'est pas seulement une réduction du texte de départ mais un travail de synthèse et reformulation car il faut trouver des expressions qui permettent d'exprimer les idées fondamentales de l'auteur avec ses propres mots.

D'après la définition de Clerc (1992) le résumé est « un condensé du texte de départ, dans des proportions imposées, mis en forme par un rédacteur qui s'exprime comme s'il était l'auteur et qui rend le mouvement d'ensemble du texte ».

De cette définition nous pouvons déduire que :

- le scripteur doit respecter la taille du texte ciblé qui a été imposée, en effet cela permet de voir si l'étudiant a su distinguer les informations essentielles des détails, et par conséquent s'il a compris le texte source ;
- le scripteur est un rédacteur, autrement dit le scripteur doit savoir mettre en place des stratégies rédactionnelles ;
- le scripteur ne prend pas des positions personnelles, il se montre neutre et objectif et rend le mouvement de la pensée de l'auteur.

Un résumé n'est pas un assemblage de phrases ou d'expressions de l'auteur reproduites telles quelles. Le scripteur du résumé doit prendre à son compte la pensée de l'auteur et la ré-exprimer lui-même ainsi le résumé obtenu doit être clair et cohérent exprimant l'essentiel (Cohen –Vida, 2013).

Par un texte cohérent et cohésif nous entendons un texte bien formé, du point de vue des règles d'organisations textuelles et de l'unicité. En s'appuyant sur l'opposition entre discours et texte, Riegel (2006) distingue entre cohérence et cohésion. La cohérence est ainsi une propriété du discours qui est mis en relation avec les conditions de l'énonciation et la cohésion une propriété du texte qui est envisagé comme fermé sur lui-même. En pratique, lors de notre analyse nous allons opérer une distinction entre les règles de cohérence à portée externe et des règles de cohésion à portée interne.

3.3.5.1 Les stratégies

Le résumé d'un discours oral doit essentiellement respecter les stratégies d'élimination et les stratégies de synthèse (Lacharité, 1989).

1) Les stratégies d'élimination

Dans notre contexte une première stratégie d'élimination serait de distinguer le discours disciplinaire du discours pédagogique. Cette distinction permet donc de repérer les informations qui relèvent de la matière enseignée que nous allons considérer comme le contenu du discours source. Une autre distinction s'avère nécessaire lors du discours disciplinaire, il s'agit de retenir ce que l'enseignant décrit, explique et non ce qu'il vise, présuppose ou encore ses postures, les fonctions que son discours remplit, les ornements de ses diapositives. Il est admis qu'on peut

difficilement s'abstenir à décrire ce qui fait l'auteur lorsqu'on souhaite résumer son discours (Lacharité, 1989).

Une autre distinction s'impose au niveau du contenu exposé, il s'agit de retenir les informations importantes et éliminer les détails. Nous considérons comme détails les informations dont la suppression ne change pas le sens premier du discours. Ce discernement s'avère difficile. L'enseignant utilise un support écrit, la projection de diaporamas, qui a pour but de donner les points essentiels du contenu disciplinaire, qu'il va ensuite décrire ou expliquer. Que retenir ?

Cela peut évidemment perturber l'étudiant, le temps de notation est court et cela demande une forte concentration et une bonne compréhension afin de distinguer et noter ce qui relève uniquement des informations essentielles et de plus qui relèvent du contenu disciplinaire. L'acte de noter ne permet pas forcément de réaliser cette distinction et parfois on a besoin de l'ensemble pour déterminer ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas.

Dans ce cas faut-il tout noter ? Faut-il transcrire le discours disciplinaire dans sa globalité et ensuite à partir d'une base écrite réaliser le résumé demandé ?

Comment les étudiants ont-ils effectué ce discernement ? Envisagent-ils la distinction des informations essentielles des détails selon les mêmes oppositions catégorielles ?

Nous allons maintenant observer ces aspects dans les résumés pour nous rendre compte quelles stratégies d'élimination ont mis en place les étudiants selon leur origine.

2) Les stratégies de synthèse

Les stratégies d'élimination permettent de délimiter comme nous l'avons vu le contenu à résumer, pour ce faire, des stratégies de synthèse s'avèrent nécessaires. Ces stratégies opèrent la condensation du texte non par l'élimination des contenus mais en les désignant plus collectivement. Pour ce faire, selon Lacharité, trois procédés peuvent être mis en place :

- la généralisation : cette stratégie permet de condenser le contenu en désignant par moins de concepts génériques plusieurs concepts spécifiques. Ce procédé permet ainsi la réduction d'un certain nombre d'informations substantielles ;

- la structuration hiérarchique : cette stratégie permet d'organiser la progression thématique selon une relation de « domination ». Il s'agit de structurer le texte par des parties supérieures des arbres thématiques et logiques qui sont des synthèses des parties qu'elles contiennent ;
- le passage de l'énonciation des propositions imputées à l'auteur initial, à l'énonciation des stratégies que les suites de propositions réalisent. Il s'agit du passage de la description de ce que *dit* l'auteur à la description de ce qu'il *fait*. Ces « stratégies décrites en décrivant relève de ce que Lacharité appelle " le mouvement de la pensée " pour un texte donné. » (Lacharité, 1989).

Synthèse du chapitre 3

Dans une perspective d'utilisation à grande échelle, et cela hors du cadre dans lequel il a été conçu, un test se doit d'être valide et fidèle. Lorsque l'on cherche à évaluer la pertinence et l'efficacité d'un test, on vise à obtenir des scores reflétant bien les concepts censés être représentés. À ce titre, deux concepts sont importants : celui de validité (l'outil d'évaluation doit être valide) et celui de fiabilité (la mesure effectuée doit être fiable).

En amont de la création des épreuves à proprement parler, un certain nombre de questions ont été soulevées. Cette réflexion est nécessaire avant de commencer toute démarche de création afin de bien définir les objectifs et de cerner les intérêts de l'épreuve en question. Ces questions préparatoires concernent le test en lui-même, mais également les étudiants qui passeront le test ainsi que l'organisme qui utilisera ce test. De ces réflexions préliminaires a découlé une nouvelle épreuve du TEF pour le français académique, dénommé Test d'Évaluation de Français Universitaire. Prototypique, cette dernière propose une vidéo de 40 minutes d'un cours magistral sur un thème précis. À la suite de cette vidéo, les étudiants doivent produire un résumé de ce qui a été présenté, répondre à une série de dix questions et compléter un texte lacunaire.

Il existe peu de tests de compréhension orale, principalement parce que l'importance des compétences que cela sous-tend n'est pas encore clairement définie. La compréhension orale est une construction, une représentation de l'esprit, et il n'y a pas de signes extérieurs qui démontrent que l'apprenant a effectivement compris. Pour cette raison, il faut confier une tâche à remplir à l'étudiant afin de pouvoir évaluer son degré de compréhension. L'organisation à grande échelle d'épreuves de compréhension orale spécifique au monde universitaire n'étant pas souhaitée (en termes de temps et de coûts), le choix a donc été de proposer aux étudiants une épreuve calquant la réalité afin d'évaluer effectivement leur aptitude à réagir à cette simulation. L'écriture exigeant le respect des normes linguistiques, orthographiques, de spatialisation, etc. et impliquant une forme d'insertion dans la société (Faure, 2011), le test proposé répond à une capacité d'adaptation à la culture française.

L'utilisation d'une vidéo, au plus près de la perception réelle d'un cours magistral, s'inscrit dans la volonté de s'approcher au plus près de la manière dont sont dispensés les cours à l'Université.

La création de cours magistraux comme support vidéo a été possible grâce à l'enregistrement de différents cours en amphithéâtre dans les domaines des sciences humaines et sociales et des sciences naturelles. L'analyse de ces enregistrements ainsi que l'étude de Mangiante et Parpette sur le Français sur Objectif Universitaire ont permis d'élaborer une structure type de cours magistral en cinq parties (le rappel, les annonces, l'introduction, le développement du sujet et la conclusion). Cette structure va être appliquée pour chaque cours enregistré afin de créer des supports ayant tous le même format dans un but d'isomorphisme et afin de minimiser les variations liées à l'enseignant.

Les performances d'un étudiant pouvant varier selon la nature de l'épreuve, il est important, dans le but de réduire les effets d'une consigne ou d'une tâche, de proposer plusieurs exercices à réaliser au sein d'une même épreuve. C'est pour cette raison que trois types de productions écrites sont attendus à l'issue du prototype du test. Les étudiants devront d'une part, rédiger un résumé de ce qui a été dit, en s'appuyant sur leurs prises de notes et leurs compréhensions du cours. Leur aptitude à discerner l'essentiel de l'accessoire dans un exercice de rédaction suite à une activité d'écoute sera évaluée. Les étudiants devront dans un deuxième temps répondre à une série de dix questions portant sur des informations données durant le cours, ne portant pas sur la matière à proprement parler. Les questions posées permettront de voir si l'étudiant a retenu ces informations lors de sa prise de notes et s'il est capable de les différencier de la matière pure du cours. Enfin, la troisième partie de l'épreuve consiste en la complétion d'un texte lacunaire. Ce dernier, créé à partir du cours, résume le contenu développé dans la vidéo. Il permet, si l'étudiant n'a pas obtenu de résultat satisfaisant pour la partie du résumé, de comprendre si les erreurs commises sont d'ordre communicatif ou linguistique. Les faiblesses ainsi pointées permettent l'organisation de remédiations spécifiques et adaptées.

La grille proposée pour évaluer le résumé s'inspire des grilles utilisées pour le TEF, mais également de celle de la première épreuve de TEF-académique évaluant l'écrit au moyen d'un écrit (créée par la CCIP, en partenariat avec l'Université de Liège). Elle se divise en deux domaines de compétences (communicatifs et

linguistiques), subdivisés en critères. Cinq critères sont d'ordre communicatif et portent sur le contenu du résumé et la compréhension du discours original, les cinq autres sont d'ordre linguistique et ne traitent que de la langue comme outil de communication. Les dix critères sont divisés en cinq niveaux (du niveau A2 utilisateur élémentaire, au niveau C2 utilisateur expérimenté) et présentent des indicateurs pour chacun d'entre eux. Pour chaque résumé produit, le correcteur utilise la grille fournie ainsi qu'un résumé type afin d'appuyer ses décisions et de vérifier que tous les points abordés dans la vidéo sont présents et corrects. Il déterminera, pour chacun des dix critères, le niveau auquel correspond la production (d'inférieur à 3, à 6, dénominations de la CCIP correspondant aux critères du CECR). Les pondérations obtenues pour chaque critère permettront d'obtenir un niveau moyen général du résumé correspondant à un niveau établi par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Le niveau B2 pour entrer à l'Université étant exigé, les résultats obtenus aux différentes tâches vont permettre aux correcteurs d'affirmer si, au moment où il passe le test, un étudiant possède le niveau requis par l'institution pour suivre un cours magistral à l'Université en France.

CHAPITRE IV : MISE À L'ÉPREUVE DU TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE

Chapitre 4. **Mise à l'épreuve du Test d'Évaluation de Français Universitaire**

Dans le chapitre précédent nous avons répondu, de façon interne, à un besoin, émanant à la fois du milieu universitaire (sélection linguistique des étudiants allophones pas totalement pertinente au vu des résultats obtenus aux examens), et émanant également d'une recommandation ministérielle.

Après s'être interrogé sur la composition du test (format des épreuves, nombre de formes proposées, grille d'évaluation, etc.) et avoir proposé dans le Chapitre 3 une solution, ce chapitre tente de façon empirique d'en évaluer les qualités et de répondre à un certain nombre de questions auxquelles nous avons été confrontés. Nous avons cherché à résoudre ces interrogations à travers quatre expérimentations menées auprès de divers publics.

Ces quatre expérimentations, qui forment les quatre panels, ont été menées à La Sorbonne (2012), à Mons (2013 et 2014), et à Lille (2013). Si deux d'entre elles ont été menées auprès de publics allophones (La Sorbonne, Lille), le TEFU a également été testé auprès de publics francophones, étudiants en première année à l'Université (Mons).

4.1 Déroulement d'une passation

Un protocole systématique a été suivi pour chaque expérimentation réalisée, dans lequel les étudiants ont reçu les mêmes éléments avant le début de l'épreuve. Cette précaution est prise afin d'éviter tout biais et que, pour un même sujet donné, les différences de résultats ne soient pas liées aux consignes et à leurs explicitations différentes.

Les candidats ont été convoqués à une heure déterminée dans un lieu donné (amphithéâtre la plupart du temps) et chaque passation s'est déroulée en cinq temps, de la manière suivante. C'est tout d'abord la recherche qui est présentée dans son ensemble, le service de Méthodologie et Formation lorsque les expérimentations avaient lieu au sein de l'Université de Mons était cité, mais c'est surtout l'objet et le but de l'expérimentation qui était explicité, ainsi que, lorsque cela a été possible, les résultats des précédentes expérimentations. Dans un deuxième temps, le matériel est

distribué aux candidats, à savoir les consignes de l'épreuve (exemples en Annexe 5 et Annexe 6), des feuilles vierges (pour la prise de notes, la rédaction de leurs brouillons, etc.) et des feuilles quadrillées pour qu'ils puissent rédiger leur résumé. Une explicitation des différentes tâches à réaliser était ensuite effectuée. Les consignes, lues à haute voix étaient paraphrasées, et un temps était consacré aux étudiants, à leurs questions concernant les consignes, le format de l'épreuve, les attentes, etc. Après le temps imparti pour réaliser les différentes tâches, tout le matériel dont les documents étaient collectés (résumés, questionnaires, textes lacunaires, feuilles de consignes ainsi que les brouillons).

Lors de chaque passation, le matériel nécessaire au bon déroulement de l'épreuve se compose d'un ordinateur, d'un vidéoprojecteur et d'un écran de projection, de la vidéo du thème abordé sous format CD, des sujets de l'épreuve (consignes, questions, texte lacunaire), de feuilles blanches de brouillon et de feuilles quadrillées de réponse (pour le résumé uniquement).

Durant les 2h30 de l'épreuve, les candidats visionnent la vidéo de 40 minutes tout en prenant des notes. A la fin de la vidéo, ils disposent du temps restant pour effectuer les différentes productions (résumé, questions, éventuellement le texte lacunaire).

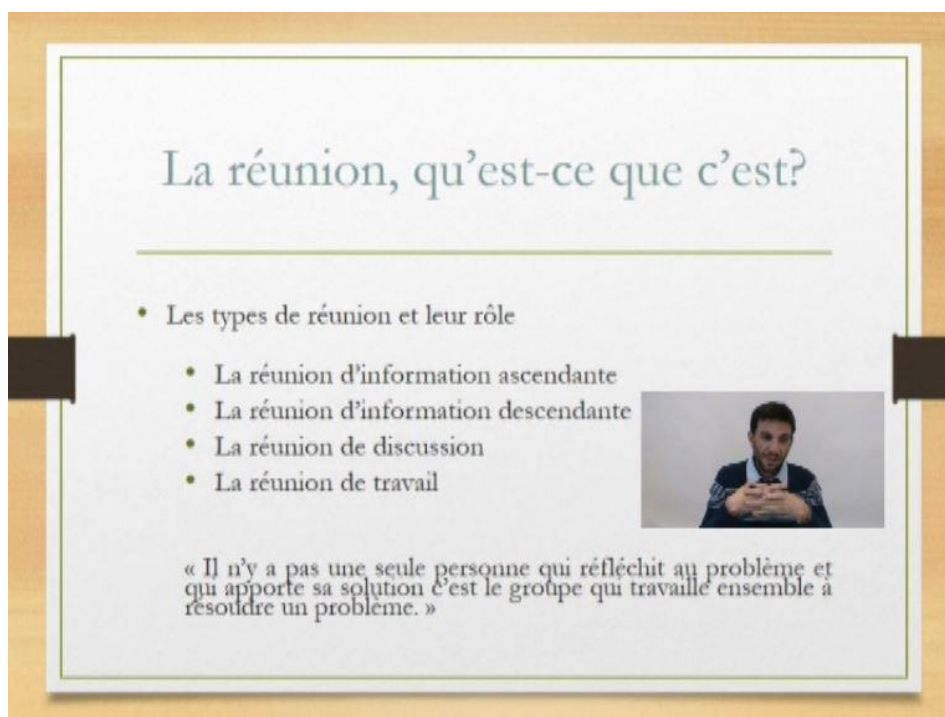


Figure n°18 : Image extraite de l'épreuve sur la Conduite de réunion et les défis énergétiques

Lors de chacune des expérimentations menées, suite à la présentation des consignes, un certain nombre de questions ont été posées par les étudiants, bien que plus nombreuses chez les étudiants francophones. Ces questions concernaient les consignes demandées, ainsi que la méthodologie requise, avec des questions telles que : « *Peut-on utiliser des abréviations ?* » « *Peut-on faire des flèches ?* » « *Peut-on mettre des titres ?* »¹⁰.

Ces questions peuvent indiquer que la méthodologie du résumé n'est pas ou mal maîtrisée chez les étudiants. L'analyse des productions étudiantes montrera qu'en dépit des indications données au préalable, certaines contiennent des flèches, des titres, des numérotations, etc. Les questions posées restent cependant « classiques » voire « communes » aux questions que les étudiants posent habituellement avant d'entamer une épreuve. Ces questions permettent la verbalisation à haute voix des consignes, parfois en paraphrasant, souvent en illustrant. Ce temps d'explicitation avant le début de l'épreuve est nécessaire et permet de rassurer les étudiants quant au bon déroulement de l'épreuve. En posant ces questions, les étudiants se rassurent et confortent leur compréhension des consignes et des tâches à réaliser.

4.2 Description du contexte des expérimentations

Dans ce chapitre, trois niveaux d'analyse du TEFU ont été réalisés. Nous avons tout d'abord voulu l'analyser *à priori*. Pour cela nous avons soulevé plusieurs interrogations. Afin de valider le TEFU au regard du Cadre Européen Commun de Référence, du type d'épreuves demandées à l'Université, et de l'influence que peut avoir le sujet de l'épreuve sur les résultats, deux expérimentations ont été menées.

Les passations réalisées à Mons (2013) ont été menées auprès d'étudiants francophones en première année universitaire de médecine. Ce public a été sélectionné car il présentait la spécificité de suivre des cours de remédiation en français suite à l'obtention d'une moyenne insuffisante pour l'ensemble des examens de janvier. Ce public ayant un faible niveau académique, au regard de leurs résultats d'examens, présentait des caractéristiques intéressantes pour nous permettre d'évaluer la validité écologique de notre épreuve. Les passations réalisées à Mons

¹⁰ Dans ce chapitre, les phrases en italique reprennent les énoncés d'étudiants tels qu'ils ont été produits.

(2014) ont été menées auprès d'un public dans la même situation académique que l'année précédente, soit la non-réussite des partiels au mois de janvier.

Ces deux panels (panel 1 et panel 3) nous ont permis de répondre aux interrogations suivantes :

- Existe-t-il une corrélation entre les résultats obtenus au TEFU et ceux obtenus lors d'une épreuve standardisée de français général? Autrement posée, la question est de savoir si un test classique de FLE (type TEF ou TCF) donnerait les mêmes résultats que le TEFU.
- Le format et le niveau de difficulté de l'épreuve du TEFU sont-ils adaptés au milieu universitaire ? Nous nous sommes intéressés aux productions que les étudiants ont effectuées.
- Existe-t-il un lien entre le sujet de l'épreuve et la réussite de l'étudiant ? Nous avons enfin cherché à savoir si, comme nous l'avions supposé, deux versions du TEFU sont nécessaires.

Le deuxième niveau d'analyse est d'ordre empirique. Nous avons alors cherché le lien entre les résultats au TEFU et les résultats obtenus aux examens de l'année en cours. Nous avons également cherché à mettre en lien le niveau en langue annoncé des étudiants avec celui obtenu à notre expérimentation, à vérifier les corrélations existantes entre les différentes tâches et ainsi voir si les candidats obtiennent un niveau différent en passant une épreuve contextualisée. Pour cela nous avons choisi un public d'étudiants déjà insérés dans le système universitaire (panel 3) et de futurs étudiants (panel 4), afin de répondre aux questions suivantes :

- Les résultats obtenus à notre test, sont-ils prédictifs de la réussite aux examens ? Nous avons cherché à savoir si les résultats obtenus au TEFU permettaient d'assurer la réussite aux examens universitaires.
- Quelle est la relation entre le niveau en langue annoncé à l'arrivée en France des étudiants et les résultats obtenus lors de notre expérimentation ?

Le troisième niveau d'analyse est métrique. Nous avons en effet cherché à mesurer la fidélité inter-juges dans le cadre de l'évaluation des productions écrites. Pour cela les productions écrites du panel n°2 ont été réutilisées, pour pouvoir répondre à la question suivante :

- L'utilisation d'une nouvelle grille d'évaluation permet-elle d'obtenir un degré élevé d'accord entre les juges ?

4.3 Corpus de l'étude

4.3.1 Description du panel n°1 – expérimentations 1 et 2.

4.3.1.1 Contexte

L'année académique 2012-2013 en Belgique a été une année de transition, marquée par la modification du programme de 1^{ère} Bachelier dans le cadre de la réduction des études de médecine à 6 ans (Collège des Doyens des Facultés de Médecine de la Communauté française, 2012). En effet, en septembre 2012, le programme de la formation de base en médecine, dans un souci de normalisation européenne, est passé de sept ans à six ans. Cette formation de base donne accès au diplôme de médecine, mais doit cependant toujours être complétée d'un Master en médecine générale ou dans une autre spécialité médicale. La réduction du temps de programme a engendré un certain nombre de modifications, en termes d'organisation, de savoirs ou de modalités d'examens. Cela a notamment entraîné une intensification des contenus des premiers mois du cursus. Pour cela, ont été définis des prérequis, qui détaillent les connaissances supposées acquises en fin de secondaire dans l'option de sciences. Ces connaissances, dans la nouvelle organisation du cursus, ne sont plus abordées en termes de savoirs, mais utilisées comme outils pour en acquérir de nouvelles. La non-maîtrise de ces prérequis n'empêche pas l'inscription en médecine, mais oblige l'étudiant à acquérir les connaissances manquantes de façon personnelle. Ces prérequis sont de deux ordres : des prérequis généraux et des prérequis spécifiques aux matières scientifiques (chimie, biologie, physique et mathématiques).

Afin d'évaluer si les étudiants possèdent effectivement ces prérequis, l'article 50 bis du décret du 31 mars 2004 précise « qu'à partir de l'année académique

2013-2014, ont seuls accès aux études les étudiants qui satisfont aux conditions générales d'accès aux études de premier cycle [...] et qui justifient d'une attestation de participation effective à un test d'orientation du secteur de la santé ». Cette épreuve, sous forme de questionnaire à choix multiples, comporte 155 questions, réparties entre six matières (biologie, chimie, physique, mathématiques, français et anglais) (ARES, 2013). Cette épreuve d'orientation non-contraignante, puisqu'elle ne requiert pas de la part de l'étudiant un seuil minimum de réussite, est obligatoire car l'attestation délivrée à son issue est nécessaire au moment de l'inscription de l'étudiant.

Par ailleurs, les étudiants doivent désormais passer une épreuve obligatoire (l'ensemble de leurs examens) à la fin du premier quadrimestre (correspondant à la fin du premier semestre en France) afin de pouvoir passer les examens du mois de juin. À l'issue de cette épreuve, trois scénarios sont possibles. L'étudiant qui obtient une moyenne supérieure ou égale à 10/20 peut poursuivre normalement son cursus, et suivre le programme du second quadrimestre. En revanche, trois mesures sont proposées à l'étudiant ayant obtenu une moyenne de moins de 10/20, à savoir la remédiation au deuxième quadrimestre, l'étalement, ou la réorientation. La remédiation consiste en un ensemble d'activités d'aide à la réussite qui seront évaluées à la fin de l'année. L'étalement permet à l'étudiant d'effectuer la 1^{ère} année de son cursus en deux ans, et auxquelles sont associées des activités de remédiation. Conformément à l'article 85 du décret du 31 mars 2004, l'étudiant en étalement est délibéré en fin de 1^{ère} année par le jury qui, au vu des résultats des épreuves de juin et septembre, se prononce sur l'autorisation de poursuite de cursus de l'étudiant. La réorientation, quant à elle, propose à l'étudiant de poursuivre son cursus au sein d'autres programmes d'études de la santé (à l'Université ou en haute-école).

Pour pallier ces difficultés, les Universités ont renforcé les mesures d'aide à la réussite des étudiants tout au long de leur cursus (Beillet, Collard & Demeuse, 2014). A l'Université de Mons, les étudiants en situation d'étalement doivent suivre un cours de communication et d'analyse critique de l'information. Ce cours, organisé par la Cellule de Pédagogie Universitaire et Qualité de l'Université, propose aux étudiants des outils afin de développer des méthodologies de travail dans un but de réussite aux examens (aide pour effectuer des recherches efficaces, organiser des révisions, gérer le temps de travail, etc.) ainsi qu'un soutien en langue française.

En effet, Lindblom-Ylänne et ses collègues (1996) montrent que le meilleur prédicteur de la réussite d'un premier cycle d'études médicales consiste non pas en des tests de pré-acquis spécifiques sur des matières (physique, chimie, biologie), mais en une épreuve de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse d'un texte d'intérêt général.

Tableau n°25 : Programme d'étalement - Cours de communication et analyse critique de l'information.

Programme d'étalement - Cours de communication et analyse critique de l'information.	
Public.	Étudiant BA1 Médecine en situation d'étalement (< 8/20 de moyenne).
Nombre d'heures.	40 heures – possibilité de les répartir entre 25 heures en présentiel et 15 heures en travaux.
Groupes.	Maximum 40 étudiants par groupe ; possibilité de constituer un groupe à part avec les niveaux très faibles.
Nombres d'étudiants concernés.	108 sur la base des propositions du jury BA1 en délibération du 23/01/2013.
Objectif.	Mise à niveau et renforcement des compétences en communication écrite ; analyse, synthèse et argumentation.
Matériel à disposition.	<ul style="list-style-type: none"> - Syllabi des cours préparatoires (UMONS + dossier pédagogique en biologie). - Questionnaires des examens et corrigés. - Copies d'examens des étudiants concernés. - Notes de cours.
Outils e-learning.	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle (cours BA1 Médecine et cours aide pédagogique FMP - Test mathématiques (http://icampus.uclouvain.be/claroline/course/index.php?cid=MAT0000) - Logiciel franciel (http://www.enseignement.be/index.php?page=24812) - Logiciel Antidote (http://www.druides.com/antidote.html) - Test de positionnement en ligne.

Les textes officiels extraits du site de l'Université de Mons, présentent les recommandations ci-dessous :

Brochure d'information relative à l'organisation de la première année (BAC 1) des études de médecine en Communauté française de Belgique durant l'année académique 2012-2013 – Version du 11.02.2012 ; collège des doyens des facultés de médecine de la Communauté française.

A. Prérequis généraux

- Le candidat devra être capable de s'exprimer clairement et correctement en français, oralement et par écrit.

Maîtrise suffisante :

- de la syntaxe : clarté et justesse des phrases ;
- du vocabulaire général [à l'exclusion des termes spécialisés ou techniques] ;
- de l'orthographe et de la ponctuation ;
- des règles principales du bon usage.

- Le candidat devra être capable de comprendre et de raisonner.

Raisonnement logique :

- cohérence de la pensée et de l'argumentation ;
- liaisons entre les informations ;
- esprit de synthèse ;
- progression dans le raisonnement ;
- transposition de données verbales en schéma(s), graphique(s) ou équation(s) ;
- Le candidat devra être capable :
 - d'utiliser et de relier les notions de base énumérées dans les prérequis spécifiques à chaque matière dans des exercices, des applications concrètes et des problèmes divers ;
 - d'apprécier la plausibilité d'une valeur numérique obtenue, d'évaluer la pertinence de ses conclusions.

Figure n°19 : Brochure d'information relative à l'organisation de la première année des études de médecine en Communauté française de Belgique durant l'année académique 2012-20

Il est explicitement écrit dans la présentation du cursus qu'à la fin de la première année les étudiants seront capables de conduire un raisonnement avec la rigueur nécessaire en appliquant les connaissances de base.

Le décret du 23-03-2012 précise les compétences qui seront évaluées chez les étudiants avant leur intégration au sein du cursus de BAC1 de médecine.

Décret du 23-03-2012, réorganisant les études du secteur de la santé

Le test vise à évaluer les aptitudes spécifiques et les compétences pré-requises pour entreprendre des études supérieures du secteur de la santé. Il porte sur les matières suivantes :

1° Connaissance et compréhension des matières scientifiques.

- a) Biologie;
- b) Chimie;
- c) Physique;
- d) Mathématiques.

2° Communication et analyse critique de l'information.

- a) Communication écrite;
- b) Analyse, synthèse et argumentation;
- c) Connaissance des langues française et anglaise.

Figure n°20 : Décret organisant les études du secteur de la santé

Ce test initial préalable à la formation ne permet qu'un état des lieux des pré-acquis des étudiants, et ces derniers devront pallier leurs lacunes.

Des prérequis concernant la maîtrise de la langue française sont attendus de la part des étudiants. Ces derniers doivent notamment « être capables de s'exprimer clairement et correctement en français » à l'oral comme à l'écrit. Pour cela, leur maîtrise de la langue doit être suffisante au niveau de la syntaxe (clarté et justesse des phrases), du vocabulaire général, de l'orthographe et de la ponctuation et des règles principales du bon usage. L'étudiant doit également être capable de comprendre et de raisonner dans une pensée cohérente et argumentée, en liant les informations entre elles, en faisant preuve d'un esprit de synthèse, en étant capable de progression dans leur raisonnement et en étant capable de transposer des données verbales en schémas (graphiques, équations, etc.).

4.3.1.2 Échantillon et dispositif

L'expérimentation auprès des étudiants de médecine s'est déroulée en deux temps. Une première épreuve a été proposée au mois de février, après la session d'examens de janvier, lors de la première séance du cours de communication et analyse critique de l'information. Un groupe de 93 étudiants (sur les 147 étudiants en situation d'étalement) ont participé au test. Ce dernier, d'une durée de 3 heures, portait sur l'énergie nucléaire. Il a été demandé aux étudiants : de produire un résumé écrit, de répondre à 10 questions et de compléter un texte lacunaire. La seconde épreuve s'est déroulée au mois de mai, dans le cadre d'une des dernières séances du cours de communication et analyse critique de l'information. Un groupe de 72 étudiants étaient présents, et 63 d'entre eux avaient également passé le premier test

au mois de février. D'une durée de 2 heures, l'épreuve portait sur les défis énergétiques du XX^{ème} siècle, thème sur lequel les étudiants ont dû produire un résumé écrit et répondre à 10 questions (le temps imparti à cette seconde épreuve ne permettait pas de proposer le texte lacunaire).

4.3.2 Description du panel n°2 - Expérimentations 3 et 4

4.3.2.1 Contexte

Cette expérimentation s'est tenue à Paris IV en octobre 2012, auprès d'un public composé de 51 étudiants suivant un cursus au sein de l'Université de la Sorbonne. La Sorbonne est une Université de sciences humaines et sociales et les candidats ayant participé à notre expérimentation suivaient une formation intensive d'un mois, les préparant au Master en sciences humaines. Le cours de préparation au Master en sciences humaines est ouvert aux étudiants étrangers de toutes nationalités qui remplissent certaines conditions d'admission, vérifiées par un examen écrit préalable. Deux options peuvent être choisies, à savoir l'option littéraire ou l'option droit et/ou économie. Ces études permettent d'obtenir un certificat semestriel de cours préparatoire aux études de Master (CPM). Elles exigent la préparation d'un essai (de 20 pages environ), correspondant à la spécialité choisie par le candidat. Un certain nombre de prérequis sont nécessaires pour l'inscription à ce cours intensif, et les candidats doivent avoir le niveau de langue requis, avoir un niveau d'étude équivalent à la Licence (bac+3), ou encore être disponibles tous les jours de la semaine, de 8h00 à 18h00. Les objectifs abordés dans le cours sont le perfectionnement linguistique : grammaire, expression écrite et orale, compléments culturels : séminaires de littérature, histoire et philosophie, la méthodologie sur un texte classique, le tutorat et direction du travail personnel, trois conférences à choisir par l'étudiant.

4.3.2.2 Échantillon et dispositif

La première expérimentation à grande échelle a été menée à Paris en octobre 2012, auprès d'un public composé de 51 étudiants suivant un cursus au sein de l'Université de la Sorbonne. Parmi ces étudiants, on compte 35 femmes et 16 hommes, de 17 nationalités différentes (dont 6 hors Union européenne, soit 35%). La moyenne d'âge des étudiants est d'un peu moins de 24ans (les plus jeunes ayant 20ans, et la plus âgée 41ans).

Tableau n°26 : Nationalités des étudiants du panel

	Nationalité	Nombre d'étudiants		Nationalité	Nombre d'étudiants
	N=51 Européenne	Allemande		7	Hors Union européenne
Belge		1	Coréenne	1	
Britannique		6	Japonaise	1	
Danoise		1	Saoudienne	1	
Espagnole		3	Suisse	2	
Grecque		2	Syrienne	1	
Hongroise		1	Nationalité inconnue	2	
Italienne		15			
Irlandaise		1			
Roumaine		3			
Suédoise		1			

La Sorbonne est une Université de sciences humaines et sociales uniquement. Dix-huit des candidats ayant participé à notre expérimentation (soit 35% d'entre eux) suivaient une formation de préparation au Master en sciences humaines (un mois intensif). Les 33 autres étudiants suivaient une formation en France (un semestre ou deux) dans le cadre d'un programme Erasmus.

Le tableau ci-après présente les données disponibles concernant la filière suivie ainsi que le niveau des candidats.

Tableau n°27 : Cours suivis par les étudiants du panel

Filière	Niveaux d'étude				
	<i>Licence 2</i>	<i>Licence3</i>	<i>Master 1</i>	<i>Master 2</i>	<i>Non-indiqué</i>
<i>Droit</i>					2
<i>Economie</i>					4
<i>Histoire</i>			1		
<i>Histoire de l'art</i>					1
<i>Langue Et Affaires</i>	1			1	1
<i>Littérature Etrangère</i>					7
<i>Lettres Classiques</i>					1
<i>Philosophie</i>		1		1	
<i>Sociologie</i>					1
<i>Non indiquée</i>			1	1	25

Ces candidats, étudiant en sciences humaines et sociales, ont traité un sujet de civilisation française « les emblèmes français ». Ils ont visionné un cours (documents du candidat en Annexe 6) de 40 minutes puis répondu à 10 questions, produit un résumé et enfin complété un texte lacunaire.

4.3.3 Description du panel n° 3 – expérimentation N°5

4.3.3.1 Contexte

Le public sélectionné pour l'expérimentation numéro 3 est de nouveau un public d'étudiants de première année de médecine en situation d'étalement (effectuant leur première année universitaire en deux ans). Le groupe est également amené à suivre le cours de « Communication et analyse critique de l'information », mais les modalités ont changé par rapport à l'année précédente (décrites dans les expérimentations 1 et 2).

En effet, lors de la première année (2012-2013), le cours était proposé aux étudiants de façon ex-cathedra et s'approchait de la méthodologie employée au niveau secondaire en termes d'apprentissage du français (règles de grammaire et exercices proposées de manière frontale). Ces séances de cours, la plupart du temps décontextualisées, n'ont pas été appréciées des étudiants qui considéraient

« qu'apprendre le français est inutile puisque c'est [leur] langue maternelle ». La formule n'ayant rencontré que peu de succès, l'enseignante en charge de l'ensemble des étudiants l'année suivante (2014) leur a proposé une approche différente. Des éléments de méthodologie de production écrite ont été inclus, au sein de séances aux objectifs multiples. Tout d'abord, le cours propose aux étudiants d'apprendre à mieux se connaître en tant qu'étudiant, notamment en développant des techniques d'auto-évaluation leur permettant de se situer par rapport aux différents apprentissages. Il permet également d'apprendre à rechercher des solutions pour progresser et atteindre des objectifs de réussite, d'adopter des techniques et stratégies utiles, et d'apprendre à utiliser ses capacités et sa créativité pour inventer de nouvelles procédures intéressantes. Il propose enfin d'apprendre à personnaliser, à construire une méthode de travail personnelle et utile à la poursuite du cursus universitaire. Ces différents thèmes ont pour objectif de rendre l'étudiant réflexif sur ses pratiques. Le cours proposé s'appuie sur un syllabus (Bouffieux, 2014) créé par l'enseignante, spécifique au milieu universitaire et adapté aux besoins des étudiants. Ce support de cours développe les objectifs visés par le cours sous trois angles différents et de façon conjointe. La première facette concerne les aspects linguistiques, et propose à l'étudiant des précis grammaticaux, ainsi que des aides à la rédaction de synthèse et de résumés (liste de liens logiques, etc.). La seconde facette concerne les aspects psychologiques et présente des « trucs et astuces » afin que les étudiants puissent mieux gérer leur stress, l'organisation de leur travail, etc. La dernière facette consiste en la présentation d'outils d'évaluation (grille d'auto-évaluation, listes de contrôles, etc.) qui permettent de guider l'étudiant durant ou après la production d'un écrit.

4.3.3.2 Échantillon et dispositif

L'expérimentation a été mise en place auprès de 98 étudiants en 1^{er} baccalauréat de médecine à l'Université de Mons (aux mois de janvier et mai 2014). Ces étudiants, francophones, étaient en situation d'étalement, et avaient donc l'obligation de participer aux cours de remédiation en français proposés par le Service d'Appui Pédagogique (Beillet & Bouffieux, 2014).

Dans cette expérimentation, le groupe d'étudiants a été scindé en deux et soumis à notre épreuve. Chaque groupe a visionné une vidéo différente. La première vidéo relevait du domaine de sciences humaines et sociales (la conduite de réunion), la seconde des sciences de la vie et de la terre (l'énergie nucléaire). Lors de la première

passation au mois de février, lors du premier cours de remédiation en français, les étudiants ont, selon leur groupe, traité un des sujets. Lors de la seconde passation, au mois de mai (lors du dernier cours de remédiation), les étudiants ont traité le deuxième sujet. En février, le premier groupe a passé l'épreuve portant sur la conduite de réunion et le second celle sur le l'Energie nucléaire et au mois de mai les sujets ont été inversés.

4.3.4 Description du panel n° 4 – expérimentation N°6

4.3.4.1 Contexte

La dernière expérimentation a été menée au Pôle de Recherche et d'Enseignement du Supérieur à Lille au mois d'août 2014 (Beillet, Casanova et Demeuse, 2014). Le groupe comprend 44 étudiants allophones, de quatre nationalités différentes. Une partie des étudiants qui participent à cette expérimentation sont d'origine brésilienne. Depuis quelques années, le nombre d'étudiants brésiliens effectuant des études supérieures en France augmente, en 2009 ils étaient 2931 (Albuquerque-Costa & Parpette, 2012). Pour accompagner ces étudiants, Campus France a mis en place des partenariats avec des établissements de Français Langue Étrangère afin d'organiser des formations intensives l'été précédant la rentrée universitaire. Cette préparation comprend des cours intensifs sur mesure, du tutorat et des activités culturelles. Elle aborde également les notions d'inter-culturalité (CampusFrance, 2013). C'est, en partie, dans le cadre des programmes BRAFITEC (BRAsil France Ingénieurs TEChnologie), programme bilatéral pour la formation des ingénieurs, et CSF (Sciences Sans Frontières), que notre expérimentation s'est tenue.

Les autres étudiants du groupe étaient de nationalité chinoise, vietnamienne et russe, tous futurs étudiants dans le domaine des sciences de la vie et de la terre. Ces derniers sont venus en France dans le cadre d'un double-diplôme, c'est-à-dire qu'ils effectuent une partie significative de leur cursus originel à l'étranger.

4.3.4.2 Échantillon et dispositif

Le groupe comprend 44 étudiants allophones, de 4 nationalités différentes (brésilienne, chinoise, un étudiant vietnamien et une étudiante russe), tous futurs étudiants dans le domaine des sciences de la vie et de la terre. Deux groupes sont à

distinguer : les étudiants ayant choisi de suivre l'Academy.240 et ceux ayant choisi l'Academy.300 ; 240 et 300 représentant le nombre d'heures de formation suivies (Beillet & Demeuse, 2014).

Avant de débiter la formation, les étudiants ont dû justifier, auprès de Campus France, d'un niveau de français (maintenant test Admission). Ce dernier a été mesuré par un test spécifique local brésilien, subi avant l'arrivée en France, pour ce qui concerne les étudiants sud-américains. Les étudiants asiatiques ont passé, au sein d'Alliances françaises ou dans leur Université respective, des tests de français produits soit par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (TCF- DELF), soit par la Chambre de Commerce et d'Industrie de région Paris-Ile-de-France (TEF). Lors de la première séance de formation, les étudiants ont de plus passé un test de positionnement (en grammaire, production écrite et compréhension écrite) développé spécifiquement pour la formation afin de répartir les étudiants en groupes restreints de niveaux (maintenant test Positionnement). Le tableau ci-dessous présente la répartition des étudiants selon leur niveau aux tests Admission et Positionnement.

Tableau n°28 : Répartition des étudiants selon leur niveau annoncé à l'arrivée en France et le groupe de niveau auquel ils sont affectés

		Admission				N	
		A1	A2	B1	B2		
Positionnement	Academy. 240			11	2	13	
	Academy.300	Groupe 1	8		1 ¹¹		9
		Groupe 2		6	1		7
		Groupe 3		1	6		7
		Groupe 4		1	6	1	8
Total		8	8	25	3	44	

Le tableau montre que les étudiants de l'Academy.240 ont un niveau en français général supérieur et plus homogène que ceux de l'Academy.300, et ce pour les deux tests linguistiques (Admission et Positionnement). Pour notre expérimentation, seuls les résultats de 40 étudiants seront analysés (sur les 44 participants) puisqu'ils ont effectué les trois tâches (résumé – questions texte lacunaire).

¹¹ L'étudiant à son arrivée en France a affirmé qu'il possédait un niveau B1, qui ne s'est pas vérifié après le test de positionnement qu'il a effectué.

Le tableau ci-contre présente les quatre panels d'étudiants, et pour chaque expérimentation menée le lieu de la passation, la langue première des étudiants, leur spécialité, le nombre d'étudiants, les objectifs de l'expérimentation, ainsi que les sujets des épreuves proposés.

Tableau n°29 : Récapitulatif des expérimentations menées en fonction des objectifs de recherche

	PANEL 1		PANEL 2		PANEL 3	PANEL 4
	Expérimentation N°1	Expérimentation N°2	Expérimentation N°3	Expérimentation N°4	Expérimentation N°5	Expérimentation N°6
Lieu de passation	Mons 2013 2 passations	Mons 2013 2 passations	La Sorbonne 2012 1 passation	La Sorbonne 2012 1 passation	Mons 2014 2 passations	Lille 2014 1 passation
Langue et nationalités	Francophone	Francophones	Allophones	Allophones	Francophones	Allophones
Spécialité des étudiants	Médecine	Médecine	Sciences humaines et sociales	Sciences humaines et sociales	Médecine	Sciences de la vie et de la terre
Nombre d'étudiants	63 étudiants	63 étudiants	51 étudiants	40 étudiants	83 étudiants	40 étudiants
Objectifs	Vérifier la validité écologique de notre épreuve	Lien réussite aux examens / TEFU	Comparer les résultats obtenus au TEFU et au TEF	Calcul de la fidélité inter-juges	Tester le lien entre la réussite selon le sujet de l'épreuve	Comparaison des niveaux des étudiants selon différents tests
Sujet(s) proposé(s)	1. L'énergie nucléaire 2. Les défis énergétiques du XXème siècle	1. L'énergie nucléaire 2. Les défis énergétiques du XXème siècle	1. Civilisation française « Les emblèmes français »	1. Civilisation française « Les emblèmes français »	1. L'énergie nucléaire 2. La conduite de réunion	1. L'énergie nucléaire

4.4 Analyse de la validité écologique du TEFU

4.4.1 La validité écologique à priori du TEFU

Dans le Chapitre 3, nous avons détaillé les réflexions menées pour créer le TEFU. À la suite d'une analyse de l'écrit, au sens large (cours, prise de notes, examens, etc.), au sein de l'Université, nous avons pu développer une épreuve qui est à priori écologique. En effet, notre test, basé sur des enregistrements de cours magistraux propose aux candidats d'effectuer un résumé de ce qu'ils ont entendu et vu pendant le visionnage de la vidéo du cours, en s'appuyant sur leur prise de notes. Ces modalités (cours magistral, Powerpoint, prise de notes, résumé) seront le quotidien des candidats lors de leur futur cursus dans l'enseignement supérieur en France. Le TEFU propose donc un format à priori écologique.

4.4.2 La validité écologique de l'épreuve

Le premier panel d'étudiants nous a permis de réaliser la première expérimentation. L'expérimentation menée s'est inscrite dans le cadre du cours de communication et d'analyse critique de l'information. Les séances organisées dans le cadre de ce cours sont obligatoires pour tous les étudiants en situation d'étalement. Bien que non-créditantes, la présence à ces cours ainsi que la participation aux deux tests organisés ont été obligatoires. Les étudiants ont dû émarger à chaque cours, et une appréciation concernant leur assiduité ainsi que leur implication au sein des cours a été indiquée sur leur relevé de notes. L'expérimentation auprès des étudiants de médecine s'est déroulée en deux temps. Une première épreuve a été proposée au mois de février, après la session d'examens de janvier, lors de la première séance du cours de communication et analyse critique de l'information. Un groupe de 93 étudiants, sur 147 en situation d'étalement, a participé au test.

Tableau n°30 : Pourcentages d'étudiants en fonction de leurs notes

Etudiants (N=93)	Ayant suivi des cours préparatoires	N'ayant pas suivi de cours préparatoires	Ensemble des étudiants
Au moins une note > à 10 aux examens	17/33 52%	21/60 35%	38/93 41%
Toutes les notes < à 10 aux examens	16/33 48%	39/60 65%	55/93 59%
Note du résumé ≥ à 4.2	24/33 73%	33/60 55%	57/93 61%
Note du résumé < à 4.2	9/33 27%	27/60 45%	36/93 39%
Au moins une note > 10 aux partiels + note du résumé ≥ à 4.2	14/33 42%	15/60 25%	29/93 31%
Au moins une note > à 10 aux partiels + note du résumé < à 4.2	4/33 12%	5/60 8%	9/93 10%
Toutes les notes < à 10 aux examens + note du résumé < à 4.2	5/33 15%	22/60 37%	27/93 29%

Le premier des questionnements a porté sur la validité écologique de l'épreuve, c'est-à-dire que nous avons cherché à comparer une situation expérimentale, et donc plus ou moins artificielle car créée dans un but de recherche scientifique, avec les conditions réelles des individus de la population à l'étude. Nous avons notamment cherché à savoir si le niveau de l'épreuve était adapté. Pour répondre à cette question nous avons testé une première épreuve auprès d'un public d'étudiants francophones, en première année d'un cursus universitaire. Deux passations ont été organisées (en février puis en mai), période durant laquelle les étudiants suivaient des cours de remédiation en français.

L'hypothèse émise pour cette première expérimentation est la suivante :

- Le format de l'épreuve, ainsi que son niveau de difficulté sont effectivement adaptés au milieu universitaire.

Le tableau ci-dessous reprend les éléments de la description du corpus de l'expérimentation.

Tableau n°31 : Description du corpus de l'expérimentation

Période de passation	Nombre d'étudiants	Thème de la vidéo	Tâches demandées
Épreuve janvier	93 étudiants	Les défis énergétiques	Résumé Questions Texte lacunaire
Épreuve mai	72 étudiants	Le nucléaire	Résumé questions

Les résultats obtenus

Les deux passations vont permettre de voir s'il existe une corrélation entre le niveau global au test proposé et la réussite universitaire. Cela nous permettra de déterminer un seuil bas de niveau de français nécessaire à la réussite universitaire. Par ailleurs, l'évolution des résultats des étudiants ayant participé aux deux passations permettra de déterminer l'évolution ou non des scores.

Le tableau 32 présente le niveau global des étudiants déterminé par le premier test, en fonction des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. On note que la majorité des étudiants ont obtenu un score de niveau B2 (53,8%) ou de niveau C1 (32,3%), ce qui correspond selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues à des utilisateurs avancés ou indépendants (B2) et autonomes (C1), alors que les étudiants sont francophones. Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux résultats aux examens de ces étudiants, on remarque que près de 70% d'entre eux sont en échec en fin d'année universitaire.

Tableau n°32 : Répartition des individus de la première passation selon leur niveau global au test

	Effectifs	Fréquence
B1	11	11,8
B2	50	53,8
C1	30	32,3
C2	2	2,2
Total	93	100

Tableau n°33 : Répartition des individus de la première passation selon leur réussite au Ba1

	Effectifs	Fréquence
Échec	64	68.82
Satisfaction	22	23.66
Distinction	7	7.53
Total	93	100

Notons que les taux de réussite aux examens s'étendent de 3,57 à 74,38% et que le pourcentage moyen de réussite de notre échantillon est de 47,17%. Par ailleurs, la moitié des individus de notre échantillon a un pourcentage de réussite aux examens inférieur à 51,32%.

Lors du second test, la quasi-totalité des individus a obtenu un niveau B2 (91,7%).

Tableau n°34 : Répartition des individus de la seconde passation selon leur niveau global au test

	Effectifs	Fréquence
B1	2	2,8
B2	66	91,7
C1	4	5,6
Total	72	100

Le tableau ci-dessous montre que 62,5% de notre échantillon est en échec en fin d'année universitaire, et n'a pas obtenu 60% de réussite aux examens.

Tableau n°35 : Répartition des individus de la seconde passation selon leur réussite au Ba1

	Effectifs	Fréquence
Échec	45	62.50
Satisfaction	20	27.78
Distinction	7	9.72
Total	72	100

En moyenne, le pourcentage de réussite des individus de la seconde passation est de 52,53%. Les pourcentages de réussite s'étendent de 11,25 à 74,38%. La moitié des individus de l'expérimentation 2 a un pourcentage de réussite inférieur à 57,37%.

4.4.2.1 Évolution entre les deux passations

En s'intéressant à l'évolution des niveaux en français entre le premier et le second test, on remarque (tableau 36) que 37 étudiants ont conservé le même niveau (soit 58,7%) ; 5 étudiants ont progressé (soit 7,9%) et 21 étudiants ont régressé (soit 33,3%). La majorité des individus obtiennent le même classement pour les deux tests. La progression de quelques étudiants entre les deux tests peut être assimilée à l'effet d'apprentissage. En revanche, il y a un nombre non négligeable d'étudiants qui ont régressé entre les deux tests. On peut supposer que cette régression est due à une plus grande difficulté du second test.

Tableau n°36 : Évolution des résultats obtenus par les étudiants entre les deux tests

		Test 2		
		B1	B2	C1
Test 1	B1	1	3	0
	B2	0	35	2
	C1	1	18	1
	C2	0	1	1

La première expérimentation du TEFU auprès d'étudiants francophones est encourageante. En effet, l'épreuve a reçu un accueil positif des étudiants, puisque les trois tâches ont été réalisées par l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, un grand nombre d'étudiants obtient le même niveau selon l'échelle du CECR au test 1 et au test 2. Il semble donc que le test mesure bien un niveau constant. Les progrès marqués entre les deux tests ne sont que relatifs, car les étudiants sont francophones, et ne peuvent donc pas significativement améliorer leur niveau en langue en 40 heures de formation. Le faible écart entre les résultats des étudiants est de plus lié au panel de l'expérimentation, constitué des étudiants les plus faibles uniquement.

4.4.3 Analyse de la corrélation avec une épreuve standardisée

En parallèle de notre expérimentation, et pour encourager la participation des candidats à cette expérimentation, il leur a été offert la possibilité de passer gratuitement les épreuves du TEF et d'obtenir ainsi une attestation officielle de leur niveau linguistique. Les étudiants ont passé les épreuves dites classiques du Test d'Évaluation du Français proposé par la CCIP. Ces épreuves comprenaient 3 tâches distinctes sous forme de questionnaires à choix multiples. Ces dernières sont composées d'une partie Compréhension Écrite (60 min – 50 questions), d'une de Compréhension Orale (40 min – 60 questions) et d'une de Lexique et Structure (30 min – 40 questions). Pour chacune de ces tâches, les candidats obtiennent un résultat traduit sous forme de niveau, et l'ensemble de ces niveaux permet de déterminer le niveau moyen de l'étudiant sur l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le graphique ci-dessous présente le niveau moyen au TEF des candidats de notre épreuve.

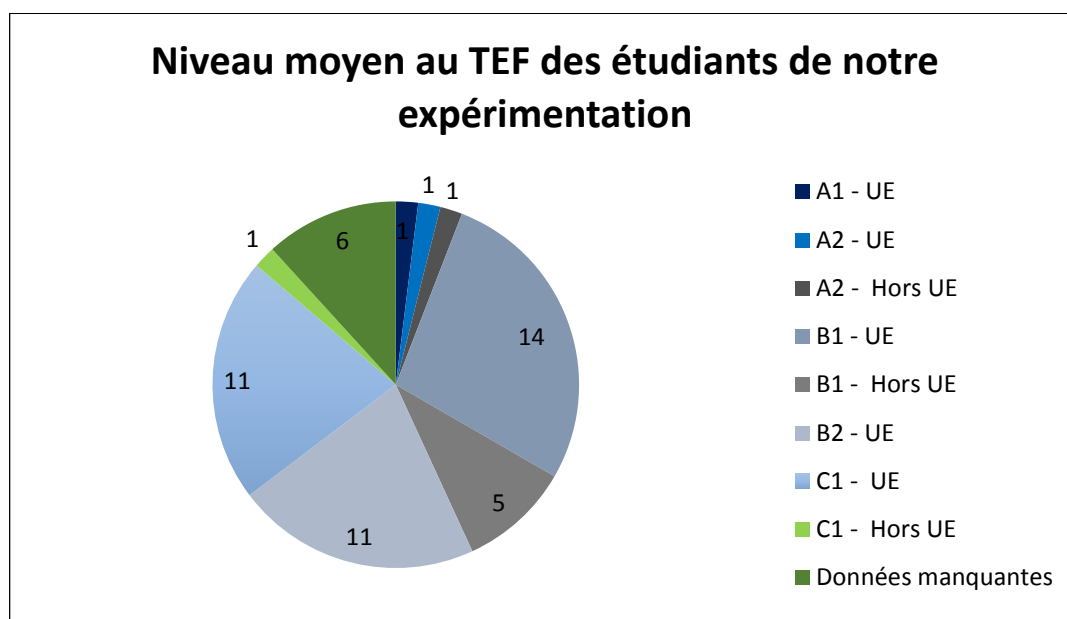


Figure n°21 : Graphique du niveau moyen au TEF des candidats

Les nuances de bleu représentent le niveau des candidats de l'Union européenne (UE), celles de vert correspondent au niveau des étudiants hors Union européenne (HUE). Pour s'inscrire à l'Université les candidats étrangers non-européens doivent obligatoirement suivre la procédure de « Demande d'Admission Préalable » (DAP). Le niveau minimum requis pour l'accès au premier cycle universitaire dans le cadre

de la procédure d'admission préalable est le niveau B2 selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (B2 pour les sciences humaines, C1 pour les Littéraires et B1 pour les scientifiques, Mangiante & Parpette, 2010). Or, le graphique montre que 6 étudiants d'origine non-européenne ont un résultat moyen au TEF en deçà du niveau requis.

L'objectif de l'expérimentation est de mettre en lien les résultats des étudiants à notre test avec le résultat moyen obtenu aux épreuves du TEF. Le but est de vérifier que le niveau déterminé à notre test correspond effectivement à celui obtenu lors d'une épreuve standardisée.

La grille utilisée pour évaluer les résumés se compose de 9 critères (4 pour la partie communicative, 5 pour la partie linguistique), qui sont les suivants : Compréhension, Interprétation, Pertinence, Cohérence, Cohésion, Grammaire, Syntaxe, Lexique, Orthographe/Ponctuation.

Les résultats obtenus par les étudiants aux épreuves du TEF (Compréhension écrite, Compréhension orale, Lexique et structure ainsi que le résultat général) ont été corrélés à ceux obtenus à notre épreuve pour le résumé (et pour chaque critère) ainsi que pour les questions.

Les résultats obtenus sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°37 : Corrélation des résultats entre les épreuves du TEF et notre test

N=44	CE TEF	CO TEF	LS TEF	Total TEF
Questions	0,561	0,442	0,403	0,543
Compréhension	0,751	0,677	0,677	0,804
Interprétation	0,644	0,5425	0,636	0,695
Pertinence	0,693	0,622	0,661	0,754
Cohérence	0,546	0,610	0,645	0,679
Cohésion	0,697	0,638	0,675	0,766
Grammaire	0,632	0,615	0,704	0,739
Syntaxe	0,618	0,540	0,692	0,702
Lexique	0,644	0,620	0,751	0,762

N=44	CE TEF	CO TEF	LS TEF	Total TEF
Orth./Ponct.	0,252	0,385	0,380	0,378
Total résumé	0,741	0,707	0,784	0,847

Les niveaux obtenus par les étudiants montrent une forte corrélation avec $r=0.84$, entre les résultats obtenus à notre test académique et au TEF (niveau moyen sur les épreuves de compréhension, lexicale et structure). Toutes les corrélations sont fortes et positives, excepté pour le critère « Orthographe et Ponctuation ».

Sur les trois épreuves que comprend le TEF, on note une corrélation plus forte entre LS et notre test mais moindre entre la CO et notre test. Cette corrélation plus faible peut s'expliquer par la spécificité de l'épreuve. En effet, dans notre épreuve, il s'agit d'une production orale continue traitant d'un thème unique, et ce durant 40 minutes alors que la CO du TEF, que les étudiants ont passé, comprend un grand nombre de questions liées à un support visuel (images, textes, lexicale, etc.).

Dans notre épreuve Académique, il s'agit d'écouter, de comprendre, de noter et de regarder le support visuel en même temps. En revanche, dans la partie CO du TEF, il s'agit de comprendre une information énoncée (entendue deux fois consécutives pour certaines activités) et de cocher la bonne réponse.

Le critère « Compréhension » est fortement corrélé à la partie CE du TEF ce qui s'explique par le fait qu'il s'agit dans les deux cas de la compréhension d'un discours (oral pour notre épreuve, écrit pour le TEF). Le critère Orthographe et Ponctuation est celui pour lequel il existe le moins de correspondance avec les différentes épreuves du TEF.

La consigne pour répondre aux questions était la suivante :

Questions

Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives aux informations que l'enseignant donne durant le cours. Exemple :

« Quel jour de la semaine aura lieu le prochain cours de civilisation française ? »

Le nombre moyen de bonnes réponses aux questions est de 3,4/10 alors que la consigne explicite clairement le contenu des questions.

Cependant, plus le niveau en langue française est élevé, meilleur est le taux de réponse aux 38. Les étudiants avec un niveau plus avancé, connaissant la consigne, ont donc été plus attentifs aux informations de « paracours » données par l'enseignant.

Tableau n°38 : Moyenne de bonnes réponses aux questions en fonction du niveau en langue

Niveau	A2 (N=2)	B1 (N=17)	B2 (N=19)	C1 (N=6)
Moyenne aux questions	0,5	2,9	3,8	4,7

Le tableau ci-dessous présente le niveau obtenu par les étudiants à notre test pour l'épreuve du résumé ainsi que le score moyen obtenu pour le TEF. Si l'on compare les résultats obtenus par les étudiants entre les deux tests (TEFU et TEF) on remarque que 23 étudiants ont obtenu le même niveau au TEF et à notre test. Tous les étudiants ayant un niveau A2 au TEF ont également obtenu le niveau A2 à notre test. On note également qu'il n'existe jamais plus d'un niveau d'écart entre le niveau moyen au TEF et le niveau obtenu à notre épreuve. Cependant, 21 étudiants ont obtenu un niveau différent entre notre test et le TEF (dont 10 avec un niveau très proche). En effet, 13 étudiants ont obtenu un niveau inférieur à notre test, ce qui pose la question de la trop grande spécificité de notre épreuve. A l'inverse, 8 étudiants ont montré un niveau supérieur à notre test.

Tableau n°39 : Corrélation niveau obtenu au TEF et à notre épreuve

TEFU	A2	B1	B2	C1	Total
TEF					
A2	2	0	0	0	2
B1	0	12	6	0	18
B2	0	0	5	2	12
C1	0	0	8	4	12
Total	2	17	19	6	N=44

Une attention portée aux types d'erreurs commises par les étudiants a permis de relever quatre types de difficultés récurrentes auprès de ce public d'allophones sur ce type d'épreuve. La première difficulté relève de la compréhension du discours,

puisque dans la majorité des copies on trouve une voire des interprétations ou raccourcis du discours source, modifiant alors le sens de ce dernier. Exemples :

- La marseillaise « *doit son nom à un marseillais* »
- La « *marseillaise [était] officielle sous Napoléon* »
- La « *marseillaise inventée pendant la 1ère guerre mondiale* »

Les trois autres principales difficultés relevées sont d'ordre linguistique et concernent la syntaxe (première source de difficultés) :

- « *elle était un chant pendant des guerres* »
- « *il y en a été de nombreux* »
- « *de l'antiquité a eu origine le symbol de la* »

Viennent ensuite les erreurs de grammaire :

- « *il a devenu* »
- « *Un très long histor qui termine avec* »
- « *Pendant la quelle* »

Et enfin de lexique et l'orthographe :

- « *l'antique romaine* » / « *Au cult* »
- « *les symboles officiaux* » / « *des gents* »
- « *sa valuation negative* » / « *les fleurs stilisés* »

Ces quelques exemples, non-exhaustifs, reprennent les difficultés principales des étudiants et sont autant d'informations utilisables dans le cadre d'une formation spécifique.

Cette expérimentation auprès d'un public allophone a permis de montrer, au regard de la forte corrélation, que le score obtenu à notre épreuve peut être utilisé comme indicateur de niveau en français et peut donc être utilisé à cette fin. La question se pose alors : pourquoi utiliser un test plus coûteux (temps de passation, temps de correction) que le TEF pour obtenir un résultat équivalent ?

Comme il l'a été présenté dans les résultats, le test proposé permet de définir un niveau en lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, et ce pour chaque critère de la grille d'évaluation. La grille étant segmentée en deux

parties (communicative et linguistique), la division permet de pointer avec précision les difficultés que rencontrent les étudiants et d'apporter une remédiation personnalisée en lien avec les problèmes soulevés.

4.4.4 Analyse de la réussite en fonction du sujet traité

L'expérimentation a été mise en place auprès de 98 étudiants en 1^{er} baccalauréat de médecine à l'Université de Mons (aux mois de janvier et mai 2014). Ces étudiants, francophones, étaient en situation d'étalement, et avaient donc l'obligation de participer aux cours de remédiation en français proposés par la Cellule.

Dans cette expérimentation, le groupe d'étudiants a été scindé en deux et soumis à notre épreuve. Chaque groupe a visionné une vidéo différente. La première vidéo relevait du domaine de sciences humaines et sociales et l'autre relevant des sciences de la vie et de la terre. Lors de la première passation au mois de février, lors du premier cours de remédiation en français, les étudiants ont, selon leur groupe, traité un des sujets. Lors de la seconde passation, au mois de mai (lors du dernier cours de remédiation), les étudiants ont traité le deuxième sujet. En février, le premier groupe a passé l'épreuve portant sur la conduite de réunion et le second celle sur l'Énergie nucléaire et au mois de mai les sujets ont été inversés.

Tableau n°40 : Récapitulatif des données l'expérimentation

Le nombre d'étudiants ayant participé aux deux épreuves	82
Le nombre d'étudiants ayant participé à une seule épreuve	16
Le nombre d'étudiants ayant mieux réussi le test sur « le nucléaire »	29
Le nombre d'étudiants ayant les mêmes résultats pour les deux épreuves	12
Les résultats le plus élevés pour le test « réunion »	Questions- 10 Résumé- 50
Les résultats les plus faibles pour le test « réunion »	Questions- 0 Résumé- 35
Les résultats le plus élevés pour le test « nucléaire »	Questions- 8 Résumé-
Les résultats le plus faibles pour le test « nucléaire »	Questions- 0 Résumé- 49

La moyenne des résultats obtenus lors de la première épreuve , pour la partie « questions »	Nucléaire- 4 Réunion- 4.5
La moyenne des résultats lors de la deuxième épreuve , pour la partie « questions »	Nucléaire- 4.8 Réunion- 4.9

Comme nous l'avons vu précédemment, en première année de Licence le cours magistral (CM) constitue la forme principale de communication pédagogique. Les cours magistraux représentent généralement un volume important dans l'ensemble des enseignements dispensés à l'Université (dans une discipline, 60% des cours sont des cours magistraux contre 40% de TD) (Nguyen, 2011). Le discours magistral se compose à la fois d'un discours pédagogique et disciplinaire et se caractérise par différents moyens de mises en œuvre (Powerpoint, écrits au tableau, etc.) ainsi que par différentes facettes de la parole de l'enseignant. Ce type de discours d'une grande complexité n'est pas facile à comprendre surtout pour les étudiants non-natifs. De plus, le cours magistral présente certaines variations d'une filière à l'autre. Comme Mangiante (2010) le montre, le cours magistral dans les filières scientifiques diffère de celui qu'on retrouve dans les sciences humaines. Le cours magistral dans les filières scientifiques se caractérise par une tendance orolographique (utilisation des graphiques, des formules qui ensuite sont expliqués) et par l'avancement d'une argumentation scientifique. Le cours magistral dans les sciences humaines et sociales se caractérise par un fort implicite culturel et présente des caractéristiques discursives et linguistiques transversales. D'après Nguyen (2011) c'est la complexité linguistique et discursive du cours magistral qui rend la compréhension difficile pour les étudiants allophones. Les résultats de son étude montrent que le discours contenant le savoir à transmettre n'occupe pas une place aussi importante qu'on imagine (à peine 20% dans l'ensemble).

Pour mieux s'adapter à cette réalité universitaire notre outil d'évaluation comporte deux versions, une dans le domaine de sciences humaines et sociales et l'autre dans le domaine scientifique avec un degré de difficulté comparable (comme décrit dans la partie Outil). À ce stade nous pouvons nous interroger sur l'influence que le thème d'un domaine ou l'autre pourrait avoir sur les résultats de l'épreuve.

Casanova et Demeuse (2011), dans le cadre de l'épreuve de production écrite du TEF, ont montré lors d'une épreuve écrite à réponse construite, la présence d'un effet important d'interaction entre les candidats et les sujets proposés. D'après les résultats

de cette étude les différents sujets de l'épreuve écrite constituent une source de variation des résultats car certains candidats sont plus à l'aise que d'autres pour certaines thématiques. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude sur le résumé, Mandin (2009) affirmait que la connaissance du domaine est un facteur qui influence la rédaction d'un résumé. Ainsi, si le domaine du texte source est connu du candidat, alors le résumé s'effectue plus aisément. Avoir une bonne connaissance du domaine favorise la production qu'elle soit orale ou écrite, car écrire avec clarté exige d'abord de disposer d'une base de connaissances riche et ramifiée dans le domaine : ce qui se conçoit bien s'énonce clairement (Boileau, 1674). En ce sens nous émettons l'hypothèse selon laquelle la réussite à l'épreuve sera meilleure si le thème proposé est lié au domaine d'études des candidats.

4.4.4.1 Les résultats de l'expérimentation

Sur l'échantillon de 96 étudiants ayant participé à l'expérimentation, une grande partie n'a pas passé les deux tests, ou a réalisé une prise de notes à la place du résumé. Nous ne retenons que les 40 étudiants ayant subi les deux épreuves et respecté la consigne de la tâche du résumé.

Pour la partie « résumé », sur l'ensemble d'étudiants, les résultats obtenus montrent que 7 étudiants (soit 17.5%) réussissent mieux l'épreuve sur le thème de l'Energie nucléaire, et que 27 étudiants (soit 67.5%) réussissent mieux la conduite de réunion. Nous observons également que quel que soit le sujet, 6 étudiants (soit 15%) réussissent aussi bien l'une que l'autre épreuve. Par ailleurs, 23 étudiants (soit 57.5%) réussissent mieux la première épreuve alors que 11 étudiants (soit 27.5%) réussissent mieux la seconde épreuve. Le tableau ci-dessous présente la note moyenne obtenue pour le résumé selon les groupes, ainsi que pour l'ensemble des étudiants, pour chacune des épreuves.

Tableau n°41 : Résultats obtenus aux épreuves selon les groupes et le moment de passation

Moyenne au résumé	Février	Mai
Groupe 1 N=25	<i>La conduite de réunion :</i> 43.96	<i>L'Énergie nucléaire :</i> 41.84
Groupe 2 N=15	<i>L'Énergie nucléaire :</i> 42	<i>La conduite de réunion :</i> 43,5
Ensemble des étudiants N=40	43.2	42.5

Tableau n°42 : moyenne obtenue à l'épreuve selon le sujet

Moyenne au résumé	L'Énergie nucléaire	La conduite de réunion
Ensemble des étudiants N=40	41.9	43.8

Pour la partie « questions » les résultats montrent une meilleure réussite lors de la seconde épreuve: 13 étudiants réussissent mieux les questions la première fois, 22 étudiants réussissent mieux les questions la seconde fois et 5 étudiants réussissent de façon identique. Ainsi la moyenne aux questions pour l'ensemble du groupe au mois de février a été de 4.25/10 et au mois de mai de 4.95/10.

Tableau n°43 : Moyenne et notes extrêmes obtenues aux questions selon le moment de passation

Questions	Février			Mai		
	<i>Basse</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Haute</i>	<i>Basse</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Haute</i>
Ensemble des étudiants N=40	1	4.25	9	1	4.95	10

Lors de la première passation les étudiants ne connaissaient ni l'épreuve, ni les sujets qui leurs ont été proposés. Nous supposons donc que la seconde épreuve serait mieux réussie grâce à l'effet d'apprentissage, qui suggère que plus une tâche est réalisée, mieux elle va être réussie. Pourtant au regard des résultats obtenus pour le résumé, on remarque que c'est la première expérimentation qui est la mieux réussie par l'ensemble des étudiants.

Cette réussite peut s'expliquer par le fait que les étudiants étaient animés d'une plus grande motivation lors de cette passation (le test ayant été passé lors du premier cours de remédiation) et désireux de réussir leurs examens finaux, voire d'améliorer

leur niveau en langue française, notamment en développant des méthodologies pour les écrits universitaires.

La réussite moindre de la seconde épreuve pourrait être une conséquence de plusieurs facteurs tels que :

- la période à laquelle a eu lieu l'épreuve (fin d'année universitaire) ;
- le moment de la passation (juste avant le début des examens) non propice à un travail supplémentaire et pour certains jugé inutile car « *je suis belge je sais parler français c'est ma langue maternelle* » ;
- la non-créditation des cours de remédiation, potentiel facteur d'un manque de motivation ;
- la longueur de l'épreuve, qui a pu éventuellement entraîner un découragement au vu de l'ensemble des tâches à réaliser.

Si l'on s'intéresse au résumé, on remarque que pour les deux épreuves, et quel que soit le groupe, les moyennes obtenues sont très proches. En revanche, la moyenne obtenue aux questions présente une forte augmentation pour la seconde épreuve. Cette augmentation des scores se justifie par le fait que les étudiants connaissaient le genre de questions posées (puisque c'était le même type de questions que pour la première épreuve), et ont ainsi été plus attentifs aux informations dites de « paracours » lors de la vidéo.

Le thème de l'Énergie nucléaire étant plus proche du domaine de nos étudiants en médecine qui suivent un cours de physique au premier quadrimestre, et qui par ailleurs ont étudié le sujet dans l'enseignement secondaire (selon le site internet de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles), une meilleure réussite au résumé portant sur ce thème était attendue. Contrairement à ces attentes, les étudiants ont mieux réussi l'épreuve sur le thème de la Conduite de réunion. Il est possible qu'ayant moins de connaissances dans le domaine, les étudiants aient manifesté, par curiosité, un plus grand intérêt pour ce sujet, mais nous pouvons supposer que le niveau de difficulté du sujet était moindre en comparaison à celui sur l'Énergie nucléaire.

Face à ces résultats nous proposons d'analyser les types d'erreurs produites par les étudiants entre les deux épreuves afin d'observer si celles-ci sont similaires. Cette

procédure nous permettra peut-être de comprendre la moindre réussite de l'épreuve sur l'Énergie Nucléaire.

4.4.4.2 Analyse des résultats

Quel que soit le sujet, nous observons une première difficulté des étudiants liée à la compréhension du discours source. Si l'on reprend les critères de la grille d'évaluation, on remarque que seulement 8 étudiants (soit 17%) ont repris toutes les informations importantes du cours magistral, sans répétitions ou ajouts d'éléments inutiles.

Une seconde difficulté se situe au niveau de la cohésion du résumé. Malgré l'emploi de différents connecteurs les résumés des étudiants manquent encore de cohésion, et les éléments de cohésion présents ne sont pas toujours adaptés au contexte.

Une autre difficulté est identifiée au niveau de l'orthographe, les étudiants ont fait majoritairement plus de 4 erreurs d'orthographe par page. Si la grammaire semble être bien maîtrisée par l'ensemble d'étudiants, la syntaxe comporte encore des lacunes.

On note cependant une faible réussite du sujet l'Énergie nucléaire. Les étudiants réussissent moins bien le sujet et de manière générale ils ont obtenu moins de points pour les critères 2, 3, 4 et 5 de la grille d'évaluation (cf. Grille d'évaluation). Pour l'interprétation du discours (Critère 2) les mauvaises interprétations ont été sanctionnées. Les étudiants ont souvent confondu des concepts, ce qui a conduit à des mauvaises interprétations. Par exemple :

- confusion entre consommation et production d'énergie ;
- confusion entre consommation d'énergie en équivalent pétrole par habitant et par pays ;
- classification de l'énergie nucléaire comme énergie renouvelable ;
- méconnaissance du concept de ressources fossiles et par conséquent productions des phrases incohérentes : « *Pour l'énergie, il y a le gaz, le charbon, ainsi que l'énergie fossile...* ».

Pour la pertinence (Critère 3) les étudiants ont eu du mal à saisir avec précision le sens premier du discours initial et les intentions de l'auteur, c'est-à-dire le mouvement de la pensée du discours source.

En termes d'objectivité (Critère 4) nous observons que les étudiants ont eu une tendance à ajouter des avis personnels au sujet de l'utilisation de l'énergie nucléaire ou sur son utilisation future.

Quant à la cohérence (Critère 5) nous observons que même si le résumé suit un ordre logique (les étudiants adoptent souvent le plan donné par l'enseignant), il y a encore des informations qui manquent de précision. Certaines parties restent très générales, par exemple les étudiants affirment qu'il y a des risques, des avantages, des méthodes de sécurité, etc., sans préciser de manière succincte lesquelles.

4.4.4.3 Analyse des types d'erreurs commises par les étudiants : cas du sujet sur l'énergie nucléaire

Svetlana Cataraga, dans son mémoire de Master 2 (Cataraga, 2014) a travaillé sur le type d'erreurs commis par les étudiants, en les comparant d'un point de vue quantitatif et qualitatif avec celles des étudiants allophones pour la même épreuve. Nous reprenons ici une partie de ses résultats.

Les conventions textuelles

Lors de l'épreuve il a été exigé des étudiants de produire un résumé d'environ deux pages. Le respect de la longueur exigée constitue un critère important dans l'évaluation d'un résumé. Comme Cohen-Vida l'affirme « Réduire ou dépasser le nombre de mots exigé, c'est commettre la même faute que de ne pas traiter exactement le sujet pour une dissertation, oublier ou fausser l'une des données dans un problème de mathématiques » (Cohen-Vida, 2002). Pour cela nous allons voir dans quelle mesure les étudiants francophones et allophones ont respecté ce critère.

Dans un premier temps nous observons que les résumés des étudiants font une demi page, certains une page maximum. En effet 9 étudiants ont résumé le cours magistral visionné en 1 page et 4 étudiants en 0.5 pages.

Cohésion

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant la cohérence et la cohésion sont nécessairement en interaction. Mais nous pouvons avoir un texte parfaitement cohésif mais qui ne soit pas cohérent. Pour cela dans notre analyse nous allons essayer de les traiter séparément, afin de mieux rendre compte de la manière dont les productions des étudiants sont construites.

Dans l'ensemble des productions des étudiants francophones, nous avons identifié des productions qui ne présentent pas de cohésion textuelle. Pour l'activité de résumer ces étudiants ont retranscrit au propre leurs notes prises durant la vidéo, sans construire le texte de manière cohérente et cohésive. Parmi ces productions nous pouvons distinguer deux catégories. Une première catégorie contenant des phrases plus ou moins complexes, avec des connecteurs usuels et reprises anaphoriques, malgré le style proche de la prise de notes. Par exemple :

(1) Mandy

« *Chap.1*

Energie indispensable à la vie mais représente des inégalités sur le plan mondial.

Ex : 0.2 T d'équivalent pétrole en Inde pour 0.4T en France

Ces disparités suivant la population ont un impact sur l'espérance de vie.

Les pays qui consomment moins d'énergie ont une espérance de vie plus basse, tandis que les pays industrialisés en ont une plus longue. »

(2) Mégane

« *II Problématique énergétique et climatique*

Energetique : Les principales sources sont en voie de rarefaction (pétrol, gaz, charbon)

Climatique : Lorsqu'elles sont brulées, il y a un rejet de CO2 dans l'atmosphère → mauvais »

On observe que des connecteurs usuels sont employés, mais il n'y a pas d'éléments qui font le lien et la transition entre les paragraphes. Malgré le plan suivi et l'ordre des idées qui se succèdent de façon logique, le texte ne se présente pas sous

forme d'un ensemble construit. L'étudiant n'a fait que noter de manière personnelle les informations, les idées qu'il a retenues. La seconde catégorie concerne les productions qui ne sont que des listes des mots et des syntagmes liés par des flèches ou encore présentées sous forme de tableaux. Par exemple :

(3) Dimitri

« Fct centrale nucléaire

Chaleur générée chauffe de H₂O à 300 °C dans ♥.

↓

Transfert chaleur' a eau.

→ *Vapeur*

↓

Fait tourner turbine »

(4) Sarah

«- 1 kg d'uraninium = 1 tonne de pétrol= 50000kwh

Il y a 440 réacteurs dans le monde. »

<i>Inconvénients</i>	<i>Avantages</i>
- <i>risques (Fukushima dévasté car protection pas suffisante)</i>	- <i>concentrat° puissance, Ø de manipulatio°</i>
- <i>déchets</i>	- <i>facilité d'approvisionnement</i>
- <i>coûts financiers</i>	- <i>CO₂ → ↓gaz à effet de serre</i>
- <i>méfiance publique</i>	- <i>ménage les ressources fossiles</i>
	- <i>fait + d'E que les «...»</i>
	- <i>limite réchauff climatique</i>

Cela montre d'un côté que ces étudiants ont produit un texte non cohésif malgré l'ordre logique des idées mais également le non-respect de la consigne.

Au sein des autres productions (qui n'ont pas un format « prise de notes »), des éléments cohésifs sont présents, le lien entre les paragraphes apparaît, les connecteurs usuels sont maîtrisés. Nous pouvons observer à nouveau deux catégories. Dans la quasi-totalité des résumés nous voyons que les liens entre les paragraphes apparaissent et que les connecteurs et les articulateurs sont variés mais pas toujours adéquats, seuls les connecteurs usuels sont maîtrisés. Dans une petite

minorité de résumés nous observons un degré de cohésion plus élevé. Les procédés de substitution sont maîtrisés et les enchaînements syntaxiques variés. Par exemple :

(5) Appoline

« Il existe 92 types d'atomes et avec les isotopes ils ne sont moins de 350. Celui qui nous intéresse ici est l'uranium 235 qui présente des caractéristiques extraordinaires comme la fission nucléaire qu'il est capable d'effectuer et qui est capable de produire, ainsi, une énergie énorme en partie sous forme de chaleur. Ce phénomène en réaction en chaîne est celui utilisé dans les centrales nucléaires pour chauffer l'eau à 300°C dans le circuit primaire d'où l'eau va rejoindre le circuit secondaire où elle va bouillir et va ensuite être refroidie dans le circuit tertiaire ».

Nous pouvons repérer dans l'extrait que la cohésion est assurée par les chaînes de références qui permettent également l'enchaînement syntaxique et logique des phrases.

Cohérence

Dans les copies des étudiants, nous remarquons un degré de cohésion plus élevé que pour la cohérence. Cela s'explique par le fait que les étudiants ont suivi en partie le raisonnement logique du discours source. Les productions des étudiants suivent effectivement un plan, il existe souvent un lien entre les idées et les parties de leurs productions. Pour montrer le degré de cohérence, nous avons déterminé deux catégories de productions. Nous distinguons d'un côté les productions que nous avons qualifiées de « prises de notes ». Celles-ci restent compréhensibles car les idées suivent un ordre logique mais beaucoup d'informations manquent de précision, autrement dit ne sont pas exprimées de manière adéquate. De l'autre côté nous avons les autres productions qui, par la cohérence, s'approchent le plus de ce qu'est un résumé.

Objectivité et la neutralité

Nous observons que de manière générale les productions des étudiants sont plutôt objectives. Dans son discours l'enseignant utilise souvent les déictiques « je »,

« *vous* », qui ne doivent pas être présents dans les résumés. Certains étudiants dans leurs résumés se mettent à la place de l'auteur du discours source et, dans le résumé, nous remarquons l'emploi du *nous* lorsque l'enseignant dans la vidéo utilise le *on* ou *je*. Toutefois nous observons que le sujet individuel apparaît. Le scripteur se met en scène, donne son avis et manifeste son propre intérêt pour le sujet. Par exemple :

(6) Thomas

« Peut-être que d'ici quelques décennies, ces risques n'existeront plus. Cela ne veut toute fois pas dire que je ne respecte pas ces événements malheureux, j'aspire à ce qu'ils ne se produisent plus. »

Il arrive que au long de leur texte les étudiants n'emploient pas un seul sujet mais les deux. A ce niveau nous observons ainsi un manque d'unicité dans leurs productions. Cela traduit les difficultés importantes de rapport au savoir, diversement identifiées dans la littérature comme des difficultés de « posture », de « positionnement », d'« image du scripteur », de « voix propre », d'« investissement », d'« attitude » de « distance » (par ex. Delcambre & Laborde- Milaa, 2002 citées par Blaser & Pollet, 2010; Delcambre & Reuter, 2002)

Comme nous l'avons montré dans la partie théorique, le cours magistral est complexe, il présente des éléments qui renvoient à la situation de l'énonciation. De plus, comme il s'agit d'un écrit oralisé, l'enseignant utilise le sujet épistémique *on* qui souvent à l'écrit est remplacé par *nous*. Cela semble poser des difficultés aux étudiants car ils ont des difficultés à s'approprier les savoirs et rester fidèles à la posture adoptée.

Stratégies d'élimination

La distinction du discours disciplinaire du cours magistral dans son ensemble a été réalisée par tous les étudiants. Ces derniers ont majoritairement retenu les idées de l'auteur et ils ont éliminé du résumé les attitudes de l'enseignant et la façon dont il a assuré le cours. Ils ont bien retenu les informations liées au thème abordé et ils ont effectivement éliminé les informations de « paracours » telles que : l'information donnée sur l'organisation d'une table ronde, les livres de références, les dates pour rendre les dossiers, etc.

La distinction des informations essentielles des détails est une stratégie essentielle dans la rédaction d'un résumé et demande une bonne compréhension du discours initial.

Stratégies de synthèse

La généralisation est une stratégie peu rencontrée dans les résumés. Cette stratégie est utilisée pour présenter de façon succincte chaque partie du discours. Cette stratégie est plutôt appliquée au contenu disciplinaire. Par exemple :

(7) Stéphan

« L'énergie nous est indispensable à tous. Mais, il y a des inégalités de consommation dans les différentes parties du globe. De plus la consommation a un impact sur l'espérance de vie des humains. »

Pour synthétiser à la fois ce que l'enseignant dit et ce que le graphique montre, les étudiants prennent une autre posture en se mettant à la place de l'interlocuteur.

La stratégie de structuration hiérarchique est utilisée de façon correcte par tous les étudiants, cette stratégie permet une meilleure organisation des idées et par conséquent du texte. Les structures hiérarchiques qui apparaissent souvent sont celles utilisées par l'enseignant. Par exemple :

Trois enjeux essentiels : contrôle de la réaction en chaîne, etc.

Trois barrières de protection : enceinte de confinement, gaine du combustible, cuve du réacteur ;

Les solutions envisagées : trouver d'autres sources d'énergies, utiliser les énergies renouvelables, etc.

Énergies renouvelables : solaire, éolienne, hydraulique, géothermique et la biomasse.

Les étudiants les ont formulées de façon personnelle, parfois avec des erreurs ou de mauvaises interprétations dues à une mauvaise compréhension ou encore à un manque de connaissance dans le domaine abordé (ex : considérer le nucléaire comme énergie renouvelable).

L'expression des intentions fondamentales de l'auteur reste une stratégie encore difficile à adopter. Les résumés des étudiants francophones rendent majoritairement le mouvement de la pensée qu'ils ont perçu dans le discours de départ. La pensée progresse selon le cheminement de l'auteur : exposition d'un problème, présentation des données et aboutissement à une conclusion. Toutefois quelques mauvaises interprétations apparaissent, parfois certaines informations manquent de précision. Dans quelques résumés nous avons observé que la pensée suit le raisonnement du discours source mais certains points ne sont pas suffisamment développés. Un étudiant a démarqué le discours source, il commence le résumé avec la quatrième partie le nucléaire sans présenter la problématique énergétique. Un seul étudiant n'a pas rendu le mouvement de la pensée du texte source car il a décrit pour chaque partie ce que l'enseignant fait, dit, explique, etc. De plus il prend position et se met en scène en tant que locuteur :

(8) Macet

« Après nous avons expliqué la construction d'une centrale, il nous a montré que 1 kg de pétrole produisant 3 kWh(e) contre 50000 kWh(e) pour un 1kg d'uranium. »

Respect des règles relevant de la langue

En linguistique la langue est définie comme un ensemble de signes et de règles.

Dans les productions des étudiants des lacunes en termes d'orthographe et de syntaxe ont été identifiées. Afin de mieux comprendre ces erreurs, une typologie syntaxique et orthographique inspirée des travaux de Catach (1980) a été réalisée.

Tableau n°44 : Typologie des erreurs syntaxiques et orthographiques

Catégorie d'erreur		Exemple*
Syntaxe	Erreurs de structure de la phrase simple.	« <i>Mais viens alors le problème de l'effet de serre.</i> » « <i>Au niveau climatique, arrêts des déforestation car les arbres empêchent l'accumulation de CO2 dans l'atmosphère.</i> »
	Le parallélisme fautif dans une énumération.	« <i>Les risques sont de contrôler la réaction en chaîne, le refroidissement du cœur du réacteur et confiner les produits radioactifs</i> » « <i>Préparation du matériel et intellectuelle</i> » « <i>C'est ici que les énergies renouvelables entrent en scène, mais également le nucléaire.</i> »
	La phrase incomplète.	« <i>Pour ses risques, les déchets radioactifs, son coût initial et la méfiance du public.</i> » « <i>En ce qui concerne le problème climatique, réduire l'effet de serre et résolvant notamment le problème de déforestation.</i> »
	Erreurs de la phrase complexe (les relations entre les propositions sont mal exprimées).	« <i>Pour l'énergie, il y a le gaz, le charbon, ainsi que l'énergie fossile, mais lorsqu'on les brûle, il y a un rejet de CO2 ce qui aggrave l'effet de serre.</i> » « <i>Mais ce qui nous attend est bien plus compliqué, d'ici 2050 nous serons près de 9 milliards et les besoins énergétiques vont aller en croissance, voilà ce qui nous conduit à notre deuxième partie ; l'homme doit jongler avec plusieurs ressources, comme le pétrole le gaz le charbon ou encore les énergies fossiles, chacune étant limitée dans le temps, en plus de ça il doit aussi maîtriser le rejet de CO2...</i> ».

Catégorie d'erreur		Exemple*
Orthographe grammaticale	Erreurs d'accord sujet-verbe.	« <i>La consommation de ces énergies entraînent un rejet important de CO2</i> » « <i>Les avantages est que</i> » « <i>Des études démontre</i> »
	Erreurs d'accord de l'adjectif ou du déterminant.	« <i>les centrales nucléaire</i> » « <i>sur 6.5 milliards d'habitants</i> » « <i>l'impact sur la vie et donc l'espérance de vie des individus est importante.</i> » « <i>Une impact</i> »
	Erreurs d'accord du participe passé.	« <i>Le charbon, le gaz, et le pétrole sont des énergie fossiles utilisés pour les voitures ainsi que chauffer.</i> » « <i>dans les pays où l'énergie n'est pas utilisé ou très peu utilisé</i> »
	Erreurs d'homophones grammaticaux.	« <i>De se fait</i> » « <i>cela va de soit</i> » « <i>Réunions a sens unique</i> »
Orthographe lexicale	Erreurs à dominante phonographique altérant et n'alternant pas la valeur phonique.	« <i>hydrolique</i> » « <i>developper</i> » « <i>l'esperance</i> » « <i>Leucipe de Millet</i> »
	Erreurs à dominante idéogrammique : la majuscule, traits d'union, apostrophe.	« <i>la france</i> » « <i>l'inde</i> » « <i>le japon</i> » « <i>4.5 Milliards</i> »
	Erreurs à dominante non fonctionnelle : consonnes doubles.	« <i>la consomation</i> » « <i>colosal</i> » « <i>refflet</i> » « <i>regete</i> » « <i>tones</i> » « <i>sureté</i> » « <i>géothermie</i> »

Catégorie d'erreur		Exemple*
Orthographe lexicale	Erreurs à dominante extragraphique : confusion de consonnes, confusion de voyelles, omission ou adjonction de phonèmes.	« <i>focile</i> » « <i>regette</i> » « <i>le pétrol</i> » *Les erreurs que nous avons considérées comme relevant de l'orthographe lexicale sont les erreurs sur l'orthographe du mot tel qu'on le trouve dans le dictionnaire

Ces erreurs montrent que les étudiants, dans la majorité, savent ce qu'est un résumé, mais ne possèdent pas ou ne savent pas utiliser les stratégies nécessaires pour la formulation écrite de leurs idées. Par ailleurs, la terminologie qu'ils emploient n'est pas toujours adéquate, et on trouve des confusions de sens dans les résumés, ce qui peut en modifier le sens. Les exemples relevés permettent de cibler les difficultés des candidats. Cela renforce l'intention de diagnostic du TEFU, puisque les candidats, démontrent leurs forces et leurs faiblesses (communicatives et linguistiques) lors de cette production écrite.

4.5 Analyse empirique du TEFU

4.5.1 L'analyse du TEFU comme prédicteur de réussite aux examens

Les résultats obtenus à ce test sont prédicteurs de la réussite aux examens de l'année en cours. On suppose qu'il y a un lien entre le niveau de français (mesuré grâce au test) et la réussite de l'année d'études. Ainsi, plus le niveau de français serait élevé, meilleure serait la réussite

L'étude menée tend à chercher le lien qui existe entre le niveau de français (mesuré par le test) et la réussite universitaire. Des tests d'indépendance du χ^2 ont été effectués, afin de savoir s'il existe « *une association entre deux variables catégorielles* » (niveau de français et réussite en première année à l'Université) (Dancey & Reidey, 2007). Les résultats obtenus sont à prendre avec grande précaution du fait de la taille de l'échantillon. En effet, lorsqu'on procède à des tests du χ^2 , le nombre de cellules ayant des fréquences attendues inférieures à 5 doit être inférieur au tiers du nombre total de cellules. Or, la plupart des résultats obtenus ne remplissent pas cette condition. Ainsi, les tests du χ^2 ne mesurent pas de lien significatif entre le niveau de français (mesuré par le test) et les résultats universitaires. Nous avons mesuré le lien entre les résultats de la première expérimentation et les résultats du premier quadrimestre, ainsi que le lien entre les résultats de la seconde passation et les résultats du second quadrimestre. Il existe un lien significatif au seuil de 1% entre les résultats au premier quadrimestre et les résultats au Ba1. Il semble également y avoir un lien significatif au seuil de 5% entre les résultats à la première expérimentation et les résultats à la seconde

expérimentation. Mais ce résultat est très fragile car plus de 80% des cellules ont un effectif théorique inférieur à 5. Nous avons donc cherché à le vérifier en calculant le coefficient de corrélation entre le résultat obtenu au résumé de la première épreuve (et non plus le classement CECR) et celui de la seconde épreuve. Ainsi, on remarque que notre coefficient de corrélation (R^2) est très faible : 0,067. Selon le coefficient de corrélation, il ne semble donc pas y avoir de lien entre les résultats à la première expérimentation et les résultats à la seconde expérimentation.

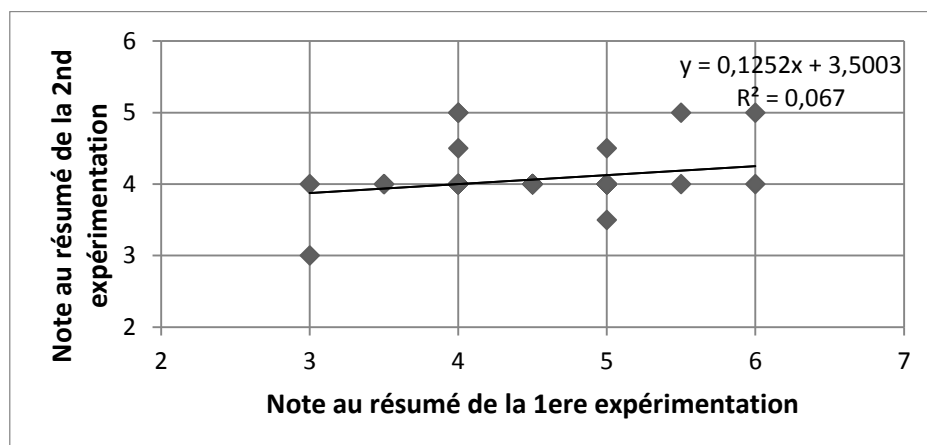


Figure n°22 : Répartition des individus selon leur note au résumé de la 1^{re} et 2^{de} expérimentation

4.5.1.2 Étude de comparaison de moyenne

Le tableau ci-dessous présente les résultats moyens pour la tâche du résumé obtenus par les étudiants ayant passé les deux épreuves. Selon le tableau, les étudiants ayant validé leur second quadrimestre, c'est-à-dire ayant obtenu 60% et plus de moyenne générale aux examens, ont mieux réussi l'épreuve du résumé la première fois que les étudiants n'ayant pas réussi aux examens. Cependant, lors du second test, cette tendance s'inverse, et nous remarquons que les étudiants n'ayant pas obtenu 60% à leurs examens ont légèrement mieux réussi la production écrite demandée.

Tableau n°45 : Répartition des individus selon leur note au résumé de la 1^{re} et 2^{de} épreuve

	Test 1	Test 2
Ensemble des étudiants en situation d'étalement (N=63)	4,37	4,01
Etudiants ayant validé leur année à 60% (N=26)	4,5	3,97
Etudiants n'ayant pas obtenu 60% de réussite aux examens (N=37)	4,27	4,04

Une séance de remédiation a fait suite à la première passation du test (février). Cette séance, en accord avec l'enseignant en charge du groupe a été organisée dans l'objectif de travailler, ou du moins de faire prendre conscience aux étudiants des erreurs qu'ils commettaient, en leur proposant une série d'activités autour du résumé et des compétences nécessaires à sa production. La séance a été organisée de la manière suivante :

- Présentation du déroulement de la séance ;
- Discussion sur le ressenti suite à l'épreuve passée ;
- Réalisation des activités selon les modalités définies ;
- Questionnaire anonyme.

Le tableau ci-dessous reprend les éléments travaillés avec les étudiants durant la séance.

Tableau n°46 : Modalités de travail de la séance de remédiation

Modalité	Matériel	Consignes	Objectifs
Activité 1 Lecture individuelle Réflexion en groupe Correction collective Analyse collective de 3 autres extraits	10 extraits de résumés de différents niveaux.	Lire des extraits de résumés. Expliquer en quoi ils ont des aspects positifs/négatifs.	Permettre aux étudiants de réfléchir à ce qu'est une bonne copie et pour quelles raisons. Ce qui est attendu d'un prof.

Modalité	Matériel	Consignes	Objectifs
Activité 2 En binôme	Deux exercices lacunaires par personne, Puis correction en groupe s'il y a des divergences d'opinion.	Compléter individuellement le texte puis le corriger par deux. (Pour le premier texte la liste de mots est donnée.)	Travailler la cohésion des textes.
Activité 3 Individuellement Puis correction collective.	Deux listes de mots par étudiant.	A l'aide de connecteurs créer des phrases cohérentes/cohésives.	Travailler l'expression écrite en rédigeant une/ des phrases cohérentes et cohésives.
Activité 4 Individuellement. Puis en binôme.	Les résumés photocopiés des étudiants.	Relecture de leur résumé. Lecture du résumé de leur binôme et correction avec la grille d'évaluation utilisée.	Réfléchir sur son propre travail. A l'aide des éléments vus précédemment avoir une attitude réflexive sur sa production.
Activité 5 Rédiger un nouveau résumé individuellement et l'envoyer par mail	Script du cours + Powerpoint du cours.	A l'aide du script du cours, rédiger un résumé puis l'envoyer par mail.	Permettre de retravailler une matière en ayant eu des pistes de réflexion auparavant. ➔ Feedback renvoyés aux étudiants.

À la fin de la séance a été proposé un questionnaire concernant la première passation qu'ils avaient effectuée. Les réponses ont été analysées et reportées ci-dessous. Seuls les 17 étudiants présents lors de cette séance de remédiation ont pu répondre au questionnaire.

Le questionnaire (Annexe 3) se découpe en 3 parties. Les questions de la première portent sur l'épreuve, celles de la seconde sur la prise de notes et enfin celles de la troisième sur la langue en général.

La majorité des étudiants (soit 9/17) ont trouvé l'épreuve ni facile ni difficile alors que 6 d'entre eux ont trouvé l'épreuve facile ou très facile et seulement 2 étudiants ont trouvé l'épreuve difficile. En dépit de la « facilité » de l'épreuve relatée par les étudiants, un certain nombre de difficultés ont été évoquées. Elles concernent :

- le format de l'épreuve. En effet pour certains étudiants l'écoute unique (avec la nécessité de s'adapter au débit de parole, à l'accent de l'enseignant) a été une difficulté puisqu'elle ne laisse pas la place à l'erreur ;
- les productions demandées, en particulier celle du résumé, mais également les questions (et la non prise en note des informations nécessaires pour y répondre car jugées inutiles).
- les compétences en jeu, et notamment la prise de notes (sélections des informations à prendre en note, écouter l'enseignant, regarder le Powerpoint et prendre des notes).

Enfin, un étudiant a indiqué que le sujet abordé d'ordre non-médical (pourtant en lien avec les cours suivis) avait été également une source de difficultés.

La majorité des étudiants a trouvé les consignes de l'épreuve, les questions posées, la prise de notes, le Powerpoint, le débit de parole de l'enseignant, le sujet abordé plutôt faciles. Cependant la production des résumés a été pour la moitié des étudiants difficile mais pour les 8 autres, elle a été facile. En revanche, compléter le texte lacunaire a été plutôt difficile pour la majorité des étudiants.

Les difficultés relatives au résumé reviennent également lorsque les étudiants sont interrogés de façon ouverte sur la ou les parties du test avec lesquelles ils ont rencontré le plus de problèmes : « *le résumé car je n'avais pas les bonnes bases pour créer un résumé* » « *je ne sais pas comment mettre en forme un résumé* » « *c'est compliqué de ne pas pouvoir utiliser de flèches ni d'abréviations* ». Répondre aux questions fermées posées a également soulevé des difficultés « *répondre aux questions car je me suis aperçue que moi certaines questions étaient inutiles à écrire alors qu'en fait elles étaient importantes* ».

Le temps imparti pour les différentes productions a, pour certains étudiants, été insuffisant et ces derniers n'ont pas eu le temps de se relire. Le manque de relecture s'est fait ressentir dans l'évaluation des copies, puisque certaines fautes et erreurs

linguistiques ou sémantiques auraient certainement pu être évitées grâce à une relecture attentive de la production.

Interrogés sur leur prise de notes, les étudiants ont estimé avoir effectué un relevé plutôt complet et correct du discours source : « *j'avais presque tous les éléments* », « *je crois avoir gardé l'essentiel* » « *je pense avoir noté le plus important* » « *oui car il y avait un maximum d'info essentielles* ». Pour cela, ils ont appliqué la même méthode que lorsqu'il s'agit d'un cours de leur cursus. Les méthodologies utilisées diffèrent et divisent le groupe. La moitié des étudiants font une synthèse de ce qui est dit à l'oral, en reformulant avec son propre lexique, alors que l'autre moitié prend note de ce qui est dit par l'enseignant « mot pour mot ».

Dans le discours, les étudiants ont été attentifs au thème principal, en délaissant parfois les digressions ou les exemples « *À toutes les informations qu'il donnait sur le nucléaire et pas l'historique que l'on avait sur Marie Curie* », « *Le sujet principal (pas aux détails)* », « *Tous les éléments importants* ». Pour cela ils se sont appuyés sur des indices du discours de l'enseignant tels que « *tous les éléments se rapportant au nucléaire* », « *les éléments chiffrés, ceux repris dans le PowerPoint* » « *j'ai retenu les mots capitaux puis j'ai construit mes phrases autour de ces mots* » « *les pauses dans le discours qui signifiaient un changement de partie la plupart du temps* ». En se basant sur leur prise de notes, les étudiants ont « *remis des notes en ordre pour avoir un résumé structuré et synthétique* » « *repris le plus important* » « *repris des idées générales pour faire un résumé* », parfois en « *produisant un plan avec mes notes pour ensuite attaquer le résumé* », « *J'ai relu ma feuille, j'ai essayé de la structurer dans ma tête et puis j'ai écrit* » en effectuant des « *reformulations avec respect de la cohérence* » puis « *relue et mis en page* ».

Amenés à réfléchir sur leur niveau en langue française, tous les étudiants ont estimé avoir un bon niveau, que ce soit en conjugaison, en syntaxe, en terme de lexique ou encore d'orthographe.

Pour exprimer les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils passent des examens, les étudiants ont parlé de la « *compréhension des questions* » sous-entendus des énoncés d'examens car « *certaines questions pour certains cours que je trouve peu précise ou claire* » mais également « *la compréhension de ce que l'enseignant demande pour cibler la matière* ».

La dernière question posée aux étudiants a porté sur le type d'aide qu'ils souhaiteraient recevoir pour les accompagner dans la réussite de leurs études, et les réponses données rejoignent les difficultés énoncées auparavant. Dans la majorité des réponses on retrouve des demandes d'aide pour appréhender au mieux les examens « *décortiquer les énoncés* » ainsi que les méthodes de travail « *apprendre à travailler efficacement* » au sein de tutorats « *plus appliqués* ».

Le nombre d'étudiants présents n'est pas représentatif du nombre ayant passé l'épreuve et ne reflète donc pas l'ensemble des avis. Les éléments relatés par les étudiants fournissent cependant des éléments de réponses quant à la réception de l'épreuve par les étudiants.

La première expérimentation du nouveau test de français académique auprès d'étudiants francophones est encourageante. En effet, l'épreuve a reçu un accueil positif des étudiants, puisque les trois tâches ont été réalisées par l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, un grand nombre d'étudiants obtient le même niveau selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues au test 1 et au test 2. Il semble donc que le test mesure bien un niveau constant. Les progrès marqués entre les deux tests ne sont que relatifs, car les étudiants sont francophones, et ne peuvent donc pas significativement améliorer leur niveau en langue en 40 heures de formation. Le faible écart entre les résultats des étudiants est de plus lié au panel de l'expérimentation, constitué des étudiants les plus faibles uniquement. Cependant, contrairement à ce qu'avance la littérature, le lien entre le niveau de français et la réussite universitaire n'est montré que dans le cas du premier test, et ne valide que partiellement notre hypothèse. Cela peut s'expliquer par le fait que notre panel n'est constitué que d'étudiants en situation d'échec aux examens de janvier.

4.5.2 L'analyse de la réussite au TEFU en tant qu'épreuve contextualisée

Nous l'avons vu précédemment, dans le panel concernant l'expérimentation menée à Lille, deux groupes sont à distinguer : les étudiants ayant choisi de suivre l'Academy. 240 et ceux ayant choisi l'Academy. 300 ; 240 et 300 représentant le nombre d'heures de formation suivies.

Tableau n°47 : Résultats des étudiants à l'épreuve selon leur groupe

	Academy.240 (N=13)	Academy.300 (N=31)	Ensemble (N=44)
Résumé /6niveaux	Note la plus basse (2.9) Moyenne 3.7 Note la plus haute (4.8)	Note la plus basse (2.4) Moyenne 3.2 Note la plus haute (4)	Note la plus basse (2.9) Moyenne 3.3 Note la plus haute (4.8)
Questions /10pts	Note la plus basse (1) Moyenne 1.5 Note la plus haute(3)	Note la plus basse (0) Moyenne 2.1 Note la plus haute(6)	Note la plus basse (0) Moyenne 1.9 Note la plus haute (6)
Texte lacunaire /119mots	Note la plus basse (19) Moyenne 45.7 Note la plus haute(70)	Note la plus basse (0) Moyenne 39.6 Note la plus haute(75)	Note la plus basse (0) Moyenne 41.2 Note la plus haute (75)

Le tableau ci-dessus présente les résultats obtenus par les deux groupes (moyenne et extrêmes pour chaque tâche réalisée). Les résultats de l'Academy.240 sont supérieurs à ceux de l'Academy.300, notamment pour le résumé ainsi que pour le texte lacunaire. Cela peut s'expliquer par le fait que le niveau initial de ce groupe (B1 pour la majorité, B2 pour deux étudiants) était d'un niveau plus homogène et supérieur à celui du second groupe (8 étudiants A1, 8 étudiants A2, 14 étudiants B1 et un étudiant B2). Une meilleure maîtrise du français au préalable, leur a donc permis de mieux réussir les différentes tâches. Cependant, le groupe Academy.300 a obtenu un meilleur score aux questions. Cette dernière peut s'expliquer par le fait que les étudiants avec un niveau de français inférieur accordent plus d'attention aux informations de « paracours » données dans la vidéo.

Tableau n°48 : Répartition des individus selon leur niveau annoncé avant la formation		
	Effectifs	Fréquence
A1	8	18.2
A2	8	18.2
B1	25	56.8
B2	3	6.8
C1	-	-
Total	44	100

Tableau n°49 : Répartition des individus selon leur niveau obtenu à notre épreuve		
	Effectifs	Fréquence
A1	-	-
A2	13	29.5
B1	27	61.4
B2	4	9.1
C1	-	-
Total	44	100

Les deux tableaux montrent que 25 étudiants ont obtenu au test un niveau équivalent à celui déterminé par un test en amont de la formation. Un seul étudiant a obtenu un niveau légèrement inférieur (niveau B2 annoncé et B1 à notre épreuve). En revanche, 18 étudiants ont obtenu un niveau plus élevé (dont 16 étudiants de l'Academy.300). Cette progression, surtout pour les niveaux élémentaires, peut être liée à l'effet d'apprentissage puisque notre expérimentation s'est tenue fin de formation. Cependant, au regard du niveau prescrit à l'entrée à l'Université (B2 selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence, Mangiante & Parpette, 2011), le niveau obtenu par les étudiants lors de notre expérimentation n'est pas suffisant pour pouvoir suivre un cursus.

Cette dernière expérimentation nous a permis de constater que de plus en plus de formations linguistiques sur objectifs universitaires sont proposées en amont de l'arrivée des étudiants allophones en France. Cependant, l'évaluation en langue effectuée avant l'entrée dans le supérieur concerne le français général, quand on sait qu'il existe un français spécifique au milieu universitaire. La recherche menée propose une épreuve permettant d'évaluer la compréhension orale, lors des cours magistraux, au moyen d'un écrit. L'expérimentation menée auprès d'étudiants allophones, en formation en amont de leur cursus universitaire, a permis de tester la réception de cette nouvelle épreuve auprès d'un public d'étudiants étrangers, et d'affirmer que cette dernière est plutôt bien reçue. En effet, l'ensemble des étudiants a réalisé les tâches demandées. Les résultats obtenus permettent de montrer qu'il

existe un lien entre le niveau linguistique annoncé en amont de la formation et le niveau obtenu au test. Par ailleurs, la progression du niveau en langue constatée entre le niveau à l'arrivée et l'épreuve menée, montre que les étudiants ont développé leurs compétences (en lien avec l'Université) et sont plus aptes à suivre un cursus (compréhension orale, prise de notes, etc.). Cette épreuve a permis de confirmer notre hypothèse de départ qui supposait que les résultats des étudiants à notre épreuve seraient meilleurs que le niveau annoncé à l'arrivée en France. L'hypothèse selon laquelle les étudiants ayant suivi un plus grand nombre d'heures de formation n'est pas validée, puisque ces derniers ont obtenu de meilleurs résultats pour une seule des tâches (questions courtes). Cependant, la moyenne des étudiants pour la tâche du résumé, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, n'atteint pas le niveau B2 et infirme donc notre troisième hypothèse. Cela peut être expliqué en partie par le fait que le niveau en français à l'arrivée en France était trop insuffisant pour atteindre, même après une formation, un niveau B2. La collecte des résultats des étudiants aux examens de janvier, impossible pour des raisons de confidentialité, aurait pu permettre de multiplier les conclusions de cette recherche. En effet, l'examen de l'ensemble des notes obtenues aux partiels de janvier pour chaque étudiant aurait apporté des indications quant à la prédictibilité de notre test, et le lien entre la réussite aux examens au regard d'un certain niveau de français.

Ce lien résultat au test et prédictibilité pourra être étudié dans le cadre des poursuites de la recherche, notamment avec le groupe du DU FLEPES dont les perspectives expérimentales sont détaillées dans la partie « Poursuite de la recherche ».

4.6 Analyse de la fidélité du TEFU

Le premier travail réalisé avec les productions des étudiants de la Sorbonne (panel 2 – expérimentation 3) nous a permis de tester la validité écologique de l'épreuve ainsi que de définir le lien entre notre épreuve et un test standardisé. L'évaluation des productions de cette expérimentation avait été réalisée par un seul correcteur et en utilisant une grille très détaillée s'appuyant sur les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (cf : Grille d'évaluation 1, Chapitre 3). Cette grille plutôt complexe a été retravaillée, car très précise, elle engendrait des difficultés d'utilisation pour définir un niveau lorsque la situation ne

correspondait pas aux indicateurs proposés. Plusieurs critères et indicateurs étaient très proches et ne permettaient pas de déterminer avec précision le niveau auquel appartenait l'étudiant. La nouvelle grille est simplifiée, et ne propose plus de niveaux mais un nombre de points à attribuer par les évaluateurs (Cf : Annexe 7)

La seconde version de la grille d'évaluation se compose de 10 critères, à savoir la Complétude, la Justesse du discours, la Compréhension, l'Objectivité, la Cohérence textuelle, la Cohésion, la Correction grammaticale, la Correction syntaxe, la Maîtrise lexicale et l'Orthographe et ponctuation.

Cette grille se divise, comme la première, en deux parties : la première concerne les compétences communicatives générales, et s'intéresse au contenu de la production, la seconde partie, concerne les compétences linguistiques et s'intéresse à la langue utilisée pour effectuer la tâche.

Pour chaque critère, des descripteurs ont été formulés, auxquels est associé une pondération allant de 0 (absence du critère) à 4 (critère conforme à la norme attendue).

Cette nouvelle grille a été proposée à un panel de 4 juges, nous permettant ainsi de déterminer la corrélation inter-juges. Pour cette expérimentation, 40 résumés ont été sélectionnés (ont été écartés ceux qui ne répondaient pas aux critères de graphiques du résumé, c'est à dire qui comportaient des flèches ou des titres).

Pour réaliser la correction, un document explicatif a été fourni aux différents juges, afin de leur expliquer l'expérimentation menée et de les guider dans l'évaluation des productions. Les consignes suivantes leur ont été fournies :

Consignes pour l'évaluation des productions écrites

Avant d'évaluer les résumés :

Avant d'effectuer l'évaluation des productions, il est important de lire la transcription de la vidéo, afin de découvrir les différents points abordés, mais également pour s'assurer que les idées développées dans les résumés ont bien été mentionnées dans la vidéo.

Une proposition de résumé est par ailleurs fournie, afin de présenter les idées principales du discours original.

Mode d'évaluation

La grille est composée de dix critères répartis en deux domaines de compétences (communicatives et linguistiques). Pour chacun des 40 résumés du dossier « Copies étudiants » (format .pdf), l'évaluateur doit au moyen de la grille fournie « Grille d'évaluation » (format .docx), indiquer une note (entre 0 et 4) pour chacun des dix critères. Ces notes doivent être reportées dans le fichier « Emargement » (format .xlsx). Les totaux des critères des deux domaines de compétences évaluées (communicatives et linguistiques) doivent être indiqués dans les cases prévues à cet effet.

Les résultats obtenus à la suite de l'évaluation des copies par les différents correcteurs sont présentés ci-dessous.

Tableau n°50 : Statistiques obtenues pour chaque juge

Statistiques pour chaque juge			
	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart-type</i>	<i>N</i>
<i>Juge1</i>	38,05	10,451	40
<i>Juge2</i>	28,90	11,784	
<i>Juge3</i>	39,50	10,375	
<i>Juge4</i>	39,70	13,883	

Le tableau reprend, pour chacun des juges et pour l'ensemble des copies évaluées, la moyenne, ainsi que l'écart-type. L'écart-type représente la dispersion d'un ensemble de données et est d'autant plus faible que les valeurs sont regroupées autour de la moyenne, indiquant ainsi une homogénéité dans les données. Dans notre étude, les niveaux des étudiants obtenus à l'épreuve sont hétérogènes puisqu'elle mesure le niveau en langue d'un groupe d'étudiants allophones, de nationalités et de niveau en langue annoncé disparates. Pour cette raison, l'écart-type est plutôt élevé avec une moyenne de 11,623 entre les quatre juges.

Les moyennes des scores déterminés par les juges sont très proches, excepté pour un des juges. Le juge 2 a en effet, une moyenne beaucoup plus faible que les 3 autres juges. Cela signifie que pour l'ensemble des copies, son évaluation a été plus sévère et les points qu'il a attribués ont été moindres au regard des notations des autres

juges. Au contraire les juges 3 et 4 ont des moyennes très proches, laissant supposer que leur manière d'évaluer les résumés est similaire, mais les écarts-types de ces deux juges montrent que les notes qu'ils ont attribuées sont moins homogènes (avec une différence de 3 points).

Tableau n°51 : Matrice de corrélation entre les juges

Matrice de corrélation inter-juges				
	<i>Grille initiale</i>	<i>Juge1</i>	<i>Juge2</i>	<i>Juge3</i>
<i>Juge1</i>	,748	-	-	-
<i>Juge2</i>	,737	,673	-	-
<i>Juge3</i>	,773	,836	,637	-
<i>Juge4</i>	,756	,790	,669	,811

Les degrés d'accords ont été calculés entre 2, 3 et 4 juges au moyen du coefficient alpha de Krippendorff, permettant d'établir des corrélations entre les scores de deux juges et plus.

Le coefficient alpha de Krippendorff (α) est un coefficient de fiabilité qui mesure l'accord parmi des juges, en permettant de faire des distinctions parmi des phénomènes typiquement peu structurés ou leur attribuer des valeurs calculables. Ce coefficient est apparu dans l'analyse de contenus mais est largement applicable partout où deux ou plus méthodes de produire des données sont appliquées au même ensemble d'objets (Krippendorff, 2011).

Les degrés d'accord entre les juges s'étendent de -0,2 à 1. Krippendorff considère que de ,667 à ,800 des conclusions peuvent être proposées.

Les juges 1 et 2 possèdent les degrés d'accords les plus élevés avec notamment un accord de 1 pour le critère 9 (cohérence textuelle). Cela signifie que pour ce critère les évaluateurs ont attribué les mêmes valeurs. Au regard de l'ensemble des corrélations, le juge 4 semble se démarquer dans sa notation et les coefficients de corrélations sont plus importants lorsque celui-ci n'est pas pris en compte. Les degrés d'accords les plus élevés se trouvent dans la partie linguistique et c'est le critère 7 (correction grammaticale) qui obtient le degré d'accord le plus élevé. Ceci s'explique par le fait que les critères linguistiques sont plus facilement quantifiables et sont moins sensibles à la subjectivité des évaluateurs.

Le critère 3 (compréhension) recense les accords les plus faibles. Cela peut s'expliquer par des compréhensions différentes du résumé de référence, ou encore des degrés différents d'importances accordées à certains éléments du cours (cela fait écho aux propos de Raviez (2015) qui postule que la digression de l'enseignant dans un cours magistral est parfois plus importante que l'idée principale).

L'utilisation de cette nouvelle grille a engendré un certain nombre de remarques de la part des évaluateurs concernant les descripteurs, la présentation ainsi que l'utilisation de la grille. Pour certains juges, les descripteurs ne sont pas toujours adaptés au contexte « *certain descripteurs, le "0" par exemple* ». Cela indique pour l'évaluateur, une difficulté à mettre une note « nulle » lorsqu'il y a malgré tout des éléments positifs au sein du résumé. Certains descripteurs manquent de précision également et un des juges s'est interrogé sur le critère d'objectivité « *le critère d'objectivité doit-il évaluer le fait que l'étudiant cite les propos de l'enseignant (exemple : le professeur dit d'aller sur wikipédia pour plus d'information, le professeur dit qu'emblème est un mot masculin, le professeur n'a pas eu le temps de parler de l'oriflamme, etc.)* » ainsi que sur la signification de ce descripteur « *Qu'entend-on par « marques de l'enseignant » ?* » bien qu'un exemple soit présent pour indiquer ce que recouvre la dénomination : « *ex : dans la première partie l'enseignant dit que* ». Le descripteur concernant l'orthographe et la ponctuation a été problématique pour l'un des juges qui a suggéré qu' « *indiquer le nombre d'erreurs par page ne permet pas d'évaluer les étudiants de manière juste puisque l'étudiant qui prend plus de place pour écrire sera avantagé et inversement (un même étudiant pourrait faire 3 erreurs par page sur deux pages ou six erreurs sur une seule page (sa note passe de 3 à 2)* ». La dernière remarque a concerné la présentation de la grille et notamment l'ordre de classement des descripteurs pour chacun des critères « *les sous-critères placés par ordre de hiérarchie avec une note (allant de 1 à 4) au sein de chaque critère en fonction du CECR peuvent influencer le choix du correcteur qui, consciemment ou inconsciemment, a choisi, par exemple, de mettre un niveau 2 sur 4 à tel critère* ». Cette remarque renvoie à l'effet de tendance centrale, qui désigne le point autour duquel se regroupent les différentes valeurs d'une variable.

Ces remarques n'engagent que les évaluateurs ayant utilisé cette grille, et ne peuvent être généralisées, néanmoins elles soulèvent certains points qui sont à modifier que ce soit au sein de la grille ou dans son utilisation. La difficulté principale

qu'ont rencontrée les juges, au-delà du manque de précision de certains descripteurs, est l'absence de guide d'utilisation de la grille. En effet, les documents explicatifs fournis étaient beaucoup trop succincts (cf: consignes données aux évaluateurs ci-dessus) et ne permettaient pas de répondre aux éventuels questionnements qu'ils ont pu se poser. Gardée sous ce format, la grille devra être complétée d'un descriptif d'utilisation plus complet, dont les grandes lignes sont proposées ci-dessous :

Tableau n°52 : Propositions de complément du descriptif d'utilisation de la grille

Critère	Explication
Complétude	Le résumé doit répondre aux normes graphiques attendues (pas de flèches, titres, éléments soulignés, etc.) et doit effectivement résumer l'ensemble du discours. Les évaluateurs peuvent s'appuyer sur le résumé « type » fourni mais peut avoir accès également à la transcription du CM afin d'avoir une vision plus globale du thème.
Justesse du discours d'origine	Le résumé doit reprendre fidèlement les éléments nécessaires à la bonne compréhension du discours. Seuls les éléments pertinents doivent être repris.
Compréhension	Le résumé se doit être fidèle au discours d'origine, et les éléments présents ne doivent pas travestir les paroles de l'enseignant.
Objectivité	Le résumé doit être neutre de commentaires, ajouts ou de partis pris du candidat.
Cohérence textuelle	Le résumé doit être cohérent et faciliter ainsi la compréhension du lecteur et ce indépendamment de la progression choisie par l'étudiant (respectant ou non celle du discours initial, pourvu qu'elle n'en modifie pas le sens).
Cohésion	Le nombre de connecteurs ou liens logiques ainsi que leurs utilisations doivent être adaptés et adéquats au regard du résumé.
Correction grammaticale	Le résumé doit comporter une grammaire correcte, adaptée au genre textuel.
Maîtrise syntaxique	La syntaxe doit être adaptée au genre textuel et correctement utilisée.
Maîtrise lexicale	Le lexique doit être adapté au genre textuel et au type de discours.
Orthographe et ponctuation	L'orthographe et la ponctuation doivent être correctement utilisées, facilitant la lecture.

Les résultats obtenus entre les différents correcteurs sont plutôt faibles, et indiquent que la grille n'était pas suffisamment détaillée ou explicite pour qu'elle puisse être utilisée de façon similaire par les 4 évaluateurs. Les propositions faites ci-dessus sont autant d'indications qui devront être fournies aux évaluateurs lors des prochaines expérimentations (voir partie sur les poursuites de la recherche).

Synthèse du Chapitre 4

Un dispositif d'expérimentation a été développé afin que toutes les passations aient lieu dans les mêmes conditions (format, temps imparti pour les épreuves, etc.) et éviter ainsi l'influence de divers biais d'expérimentation. Une analyse sur trois niveaux a été réalisée : *à priori*, empirique et métrologique.

Les différents panels d'étudiants ont été sélectionnés en fonction de leurs particularités et des différentes hypothèses émises.

Dans le premier niveau de mesure, et suite à la création du test, différentes questions se sont posées, dont trois hypothèses se sont dégagées. Nous avons tout d'abord supposé que notre épreuve était écologique et qu'elle correspondait bien aux réalités universitaires. Pour cela nous avons soumis le TEFU à un panel d'étudiants francophones en première année universitaire. Effectivement, l'épreuve a reçu un accueil positif des étudiants, puisque les trois tâches ont été réalisées par l'ensemble des étudiants. La production du résumé demandée leur a posé des difficultés du point de vue de la langue plutôt que du point de vue de la méthodologie.

La seconde hypothèse postulait qu'il existait un lien entre les résultats obtenus au TEFU et ceux obtenus à une épreuve standardisée du type TEF. Pour ce faire, un panel d'étudiants allophones venus effectuer un cursus en France a été sélectionné. Après avoir passé le TEFU et un pré-TEF (épreuve de Compréhension écrite, Compréhension orale et Lexique et structure), nous avons calculé le degré de corrélation entre les résultats obtenus à ces deux tests. Cette expérimentation a permis de montrer, au regard de la forte corrélation, que le score obtenu à notre épreuve peut être utilisé comme indicateur de niveau en français et peut donc être utilisé à des fins diagnostiques.

Dans une troisième hypothèse nous avons supposé que le sujet de l'épreuve passée influence la réussite au test. Les résultats nous montrent finalement que les étudiants réussissent mieux lors de la première passation, et ce quel que soit le sujet, mais qu'ils réussissent de manière générale, légèrement mieux l'épreuve de sciences humaines et sociales.

Le deuxième niveau d'analyse a été effectué de manière empirique. Nous avons tout d'abord supposé que le TEFU pouvait être utilisé comme prédicteur de réussite aux examens. Cependant, contrairement à ce qu'avance la littérature, le lien entre le niveau de français et la réussite universitaire n'est montré que dans le cas du premier test et ne valide que partiellement notre hypothèse.

Nous avons également supposé que les étudiants ayant suivi une formation spécifique en français sur objectif universitaire obtiendraient un meilleur résultat au TEFU que leur niveau annoncé à l'arrivée en France. La progression du niveau en langue constatée entre le niveau à l'arrivée et l'épreuve menée montre que les étudiants ont développé leurs compétences (en lien avec l'Université) et sont plus aptes à suivre un cursus (compréhension orale, prise de notes, etc.).

Enfin, notre dernière analyse a été effectuée d'un point de vue métrologique. Nous avons supposé que la grille d'évaluation proposée permettrait d'obtenir une corrélation élevée entre les différents évaluateurs. Cependant les corrélations obtenues entre les différents correcteurs sont plutôt faibles et indiquent que la grille n'était pas suffisamment détaillée ou explicite pour qu'elle puisse être utilisée de façon similaire par les quatre évaluateurs.

CHAPITRE V : UNE PROPOSITION CONCRÈTE D'UTILISATION DU TEFU

Chapitre 5. Une proposition concrète d'utilisation du TEFU

Pour poursuivre les recherches, le TEFU test va être utilisé cette année de façon concrète au sein d'une formation FOU. Le public DU FLEPES de l'Université d'Artois sera le terrain d'expérimentation.

Le DU FLEPES (Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère pour la Préparation aux Études Supérieures) est un dispositif de formation qui s'adresse aux étudiants allophones hors Union Européenne désireux d'intégrer les filières universitaires françaises. Il s'agit d'une formation intensive de huit mois (d'octobre à juin) allant de 18 heures/semaine pour les étudiants n'ayant pas de cours complémentaires à 28 heures/semaine pour les étudiants ayant à la fois des cours complémentaires et des cours de français juridique. Le dispositif prévoit quatre modules de compréhension et de production (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) dont les contenus sont élaborés en fonction des savoirs et savoir-faire disciplinaires et méthodologiques à acquérir dans chaque filière, ainsi qu'un module davantage culturel et transversal de vie étudiante.

5.1 Les objectifs de la formation

Le Diplôme Universitaire FLEPES s'adresse uniquement aux étudiants allophones qui souhaitent intégrer les filières universitaires en France. Les étudiants sont tous titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur : certains viennent d'obtenir le baccalauréat ou un équivalent, tandis que d'autres ont déjà obtenu une Licence ou un Master dans leur pays d'origine.

Partant du constat que les étudiants étrangers rencontrent des difficultés à s'intégrer au système universitaire français et sont davantage soumis à l'échec dans les premières années d'études (et ce quelle que soit la filière suivie), l'objectif du DU FLEPES est de répondre à une demande croissante de formation spécifique en milieu universitaire pour les étudiants étrangers. Ce Diplôme Universitaire se distingue des formations plus « traditionnelles » de FLE de par la démarche adoptée (de l'analyse des besoins à l'élaboration didactique), les ressources utilisées, les contenus travaillés et évalués. Le dispositif entreprend de donner aux futurs étudiants des

outils linguistiques, méthodologiques et culturels spécifiques pour leur permettre une intégration optimale et leur offrir des chances de réussite au sein de l'Université française.

5.1.1 Les modalités d'évaluation

Le dispositif prévoit deux évaluations globales en langue (type TEF) en cours d'année (initialement en janvier et en avril) et un examen en fin d'année portant sur les cinq modules. Les deux évaluations formatives permettent à l'apprenant et aux enseignants d'avoir un aperçu de la progression et du niveau de langue atteint, et donc de redéfinir les besoins et les objectifs d'apprentissage. L'évaluation sommative certificative de la fin d'année sanctionne la réussite ou l'échec de la formation et l'intégration dans le cursus universitaire souhaité. L'étudiant doit obtenir une moyenne générale de 10/20 à cet examen pour obtenir le diplôme du DU FLEPES et ainsi accéder à la filière choisie.

5.2 Les documents utilisés

Des activités de compréhension et production orales transversales sont élaborées à partir de bulletins d'information, brèves économiques ou documentaires à vocation historico-culturelle disponibles sur RTL, RFI, TV5 Monde, autour de thèmes fédérateurs tels que la francophonie, la mondialisation, l'économie collaborative, l'environnement, les droits de l'Homme.

Les compétences de lecture et de compréhension écrite sont travaillées à partir de transcriptions de cours magistraux, conférences, plaquettes de cursus universitaire, articles de journaux, discours spécifiques (sondages, rapports, conférences de presse, décisions juridiques, etc.).

Des activités de productions écrites et orales sont mises en place à partir d'articles de journaux locaux disponibles à l'Université (Nord Éclair, La voix du Nord), mais aussi de journaux nationaux et internationaux (Courrier International, Le Monde, Le point, etc.). Un travail est également possible à partir d'articles de la revue *Le français dans le monde* pour les étudiants se destinant au FLE.

5.3 Analyse des données

Suite à la collecte des données, et en amont de l'élaboration pédagogique un travail de sélection et d'analyse est réalisé en fonction des objectifs à atteindre (linguistiques, pragmatiques, communicatifs, socio-culturels, cognitifs). Un regard attentif est alors porté quant aux caractéristiques des discours.

DISCOURS ÉCRITS ET ORAUX ANALYSÉS				
NARRATIF	DESCRIPTIF	EXPLICATIF	ARGUMENTATIF	INJONCTIF
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulletin d'informations ▪ Brève économique ▪ Schémas, graphiques, statistiques ▪ Rapports ▪ Discours scientifique vulgarisé 	Débats	Consignes
Cours magistraux, conférences				
		Entretiens, tables rondes		
Témoignages, reportages, études de cas			Discours jurisprudentiel	

DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE		
ACTIVITÉS EN AUTONOMIE	ACTIVITÉS EN BINÔME OU PETIT GROUPE	ACTIVITÉS COLLECTIVES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension écrite ▪ Production écrite ▪ Compréhension orale (en réseau) ▪ Prise de notes ▪ Recherche documentaire ▪ Autoévaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remue-méninges autour d'une règle ou d'un concept ▪ Mise en commun des réponses et questionnement ▪ Débats ▪ Simulation globale ▪ Lecture et interprétation de l'actualité ▪ Exposés oraux avec Powerpoint (conception, présentation, écoute) <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation et présentation d'une séance pédagogique de grammaire (FLE) - Études de cas de mercatique (ECO, LEA) - Présentation de la Cour de Cassation et commentaire d'arrêt (DROIT) - Présentation historique et technique du Vélodrome de Marseille (GÉNIE CIVIL) ▪ Évaluation par les pairs 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Méthodologie par disciplines : <ul style="list-style-type: none"> - La fiche et le commentaire d'arrêt (DROIT, LEA) - La fiche pédagogique (FLE) - L'étude de cas (ÉCONOMIE) ▪ Ateliers de phonétique ▪ Simulations d'entretiens de recrutement pour un stage en binôme (offres de stages authentiques sélectionnées en fonction des filières) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Méthodologie transversale (écrits): <ul style="list-style-type: none"> - La question de cours - Le plan - Le résumé - La synthèse de documents - La dissertation de culture générale - La lettre formelle - Le CV et la lettre de motivation ▪ Méthodologie transversale (oraux): <ul style="list-style-type: none"> - Les règles du débat - L'argumentation orale - L'exposé

Tableau extrait du Mémoire de Eve Seguret (2015)

5.4 Mise en place d'un protocole d'expérimentation

C'est au sein de ce dispositif de formation que le TEFU va être expérimenté, dans une étude longitudinale. L'objectif est de comparer le niveau des étudiants à différents moments de l'année (avant, pendant et en fin de formation) au moyen de deux types de tests différents. Tout d'abord un test standardisé (le TEF) afin d'évaluer un niveau de français général, mais également au moyen de notre test (épreuve spécialisée et disponible sous deux formats : sciences de la vie et de la terre et sciences humaines et sociales).

Le TEF va permettre de mesurer l'évolution du niveau en langue des étudiants, leur permettant de se positionner sur l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mais aussi fournir aux enseignants un feedback sur le travail des étudiants et les éventuels ajustements de formation à effectuer. Il permettra également aux étudiants de connaître les conditions de passation d'épreuves standardisées (temps imparti, nombre d'épreuves, etc.), spécialement pour les étudiants qui auront un niveau B2 (au moyen d'un test standardisé) à valider avant l'inscription dans une filière classique pour la rentrée en septembre 2016.

Notre épreuve, va permettre d'évaluer les étudiants sur leurs compétences à suivre un cours magistral (qui implique prise de notes, compréhension orale, compréhension écrite lorsque l'enseignant utilise un support visuel, et production écrite). Les résultats obtenus par les étudiants permettront de pointer exactement les difficultés (linguistiques ou communicatives) afin d'y remédier collectivement ou de façon individuelle.

5.4.1 Déroulement du protocole d'expérimentation

Date	Evaluation	Objectif
Octobre	TEF	Évaluer le niveau de français général à partir d'un test standardisé.
Octobre	TEFU	Évaluer le niveau de français sur une épreuve spécialisée sur un thème général (les « emblèmes français »).
Formation à la PDN /CO + suivi de cours de spécialité		
Décembre	TEFU	Évaluer le niveau de français sur une épreuve spécialisée sur un thème général (la « conduite de réunion »)
Formation à la PDN /CO + suivi de cours de spécialité		
Mars	TEF	Évaluer le niveau de français général à partir d'un test standardisé.
Avril	TEFU	Évaluer le niveau de français sur une épreuve spécialisée dans un domaine en lien avec celui de spécialité.
Juin	Examens du DU	Évaluer les 5 modules travaillés au cours de l'année.
Suivi pour les étudiants inscrits à l'Université d'Artois (septembre 2016) : résultats en janvier et juin aux partiels.		

Au cours de cette année de formation, six mesures vont être prises à différents moments, et leurs études nous amèneront à réfléchir sur :

- La validité écologique du TEFU au sein d'une formation spécifique ;
- Le degré de prédictibilité de réussite aux examens au regard du TEFU ;
- L'intérêt pour les étudiants de passer une épreuve contextualisée de spécialité.

Les expérimentations menées ainsi que les résultats obtenus feront l'objet d'un rapport qui permettra d'offrir une visibilité à l'outil pour pouvoir être utilisé dans d'autres contextes de formation FOU. Finalement, l'outil développé pourra faire l'objet d'une mallette pédagogique et sera présenté aux différents organismes d'enseignement proposant des formations en français sur objectif universitaire préalables à l'intégration d'un cursus pour les étudiants étrangers, ou encore aux services universitaires en charge des remédiations et de la réussite universitaire. Le contenu de la mallette pédagogique s'orienterait autour de la réussite universitaire et

les différentes méthodologies nécessaires au développement de compétences pour réussir.

La présentation de l'outil à un groupe d'enseignants de FLE à l'étranger a reçu un accueil très positif et leur utilisation de notre test (inclus dans une mallette pédagogique) pourrait être une première écologique.

Synthèse du Chapitre 5

Depuis trois ans, l'Université d'Artois propose une formation de Français sur Objectif Universitaire au sein du Diplôme Universitaire Français Langue Etrangère Préparation aux Etudes Supérieures.

Le dispositif de ce DU doit fournir aux étudiants allophones issus de l'extérieur de l'espace européen les outils nécessaires à leur intégration et leur réussite dans la poursuite de leurs études supérieures. Il est articulé autour de cinq modules sur une période allant d'octobre à juin. Quatre modules concernent l'étude de la langue (tant en production qu'en compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit) et un est plus orienté sur l'aspect culturel propre à la vie universitaire française. Au cours de cette période, les apprenants sont soumis à deux évaluations TEF, qui permettent aux évalués de pouvoir se positionner quant à leurs progressions linguistiques vis-à-vis du CECR et une évolution certificative portant sur les cinq modules du DU.

C'est au sein de ce DU, sur toute la période d'enseignement, que nous avons choisi d'intégrer le TEFU. Au cours d'une étude longitudinale, trois évaluations complémentaires à la formation vont être ajoutées, ayant pour objectif d'évaluer le niveau de français sur un thème général ou encore sur un domaine de spécialité. La compilation des résultats de l'ensemble de ces évaluations (TEF, TEFU et examen de DU) nous permettra de synthétiser nos réflexions sur la validité écologique du TEFU, sur le degré de corrélation de réussite à notre test avec la réussite aux examens universitaires succédant et sur l'intérêt pour l'étudiant de s'investir dans une épreuve de spécialité.

Cette synthèse donnera lieu à un rapport afin de permettre à notre test d'être utilisé dans d'autres formations FOU. Cette dernière servira de guide intégré dans une mallette pédagogique destinée aux enseignants à la réussite des étudiants allophones.

CONCLUSION

Conclusion

Depuis la mise en place du processus de Bologne en 1999, la mobilité étudiante a connu un essor considérable. Avec la quatrième place en termes de destination mondiale choisie, après les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie pour suivre un cursus à l'étranger, la France démontre l'intérêt des étudiants internationaux pour la francophonie. En 2013, selon les chiffres du ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 12,3 % des étudiants du supérieur étaient des étudiants non nationaux.

En s'intéressant aux divers systèmes de recrutement des étudiants étrangers dans les Universités, on remarque de nombreuses disparités d'admission. En effet, il n'existe pas, au sein de la francophonie, de textes régissant un niveau en langue commun exigé à l'entrée des Universités. Pour ne prendre que les cas de la Belgique et de la France, les modes de recrutement diffèrent, malgré les accords de Bologne. L'organisation de la sélection des étudiants étrangers se fait donc à la discrétion des pays, voire des Universités elles-mêmes. Pour effectuer cette sélection, un grand nombre de tests et certifications se partagent le marché, offrant un large panel d'outils d'évaluation facilitant l'accès à la langue française. Néanmoins, ces tests évaluent un français général, quand on sait qu'il existe un français spécifique au milieu universitaire. Par ailleurs, les taux de réussite des étudiants allophones sont inférieurs de 40% à ceux des natifs. Si l'on s'intéresse aux recherches déjà menées pour comprendre ce taux d'échec supérieur, on constate que pour les étudiants non francophones, la plus grande difficulté rencontrée à l'Université est l'utilisation de la langue française (Coulon & Paivandi, 2003). À ce propos, Reinhardt et Rosen (2008) posent la question du niveau de français adéquat pour pouvoir suivre un cursus dans l'enseignement supérieur dans le monde francophone.

Dans le cadre d'une bourse de doctorat de l'Université de Mons, en collaboration avec la Chambre de Commerce et d'Industrie région Paris Ile de France, nous avons élaboré un outil visant l'évaluation de la capacité des nouveaux arrivants à l'Université à suivre et comprendre un cours magistral. Il s'agit d'une épreuve spécifique adaptée aux étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur en France, en tenant compte de la spécificité du

public : niveau en langue, filière et niveau d'études hétérogènes. Ce test, basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (notamment pour sa grille d'évaluation), composé de contenus semi-authentiques, lié aux réalités que les étudiants connaîtront et développé, d'une part, pour les sciences humaines et sociales et, d'autre part pour les sciences de la vie et de la terre, est spécifique au milieu universitaire. Les productions écrites qui en découlent permettent d'évaluer la capacité de comprendre, s'approprier et restituer le contenu du sujet développé d'un étudiant, et son aptitude à suivre un cours magistral à l'Université.

L'épreuve prend la forme d'une vidéo de 40 minutes, traitant d'un thème particulier et correspondant à la filière choisie par les étudiants (sciences humaines et sociales ou sciences de la vie et de la terre). Les consignes sont présentées sous la forme suivante : *Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral de chimie, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle. Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives au cours, puis vous complétez le texte lacunaire par les mots qui conviennent. À chaque trait correspond un mot unique.* Les étudiants, après avoir visionné disposent du temps restant imparti à l'épreuve (soit 1h50min) pour effectuer les trois tâches demandées.

L'écriture exigeant le respect des normes linguistiques, orthographiques, de spatialisation, etc. et impliquant une forme d'insertion dans la société (Faure, 2011), le test proposé répond à une capacité d'adaptation à la culture universitaire française. La grille d'évaluation créée pour évaluer les résumés produits est basée sur les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, facilitant la description du niveau de compétences (Conseil de l'Europe, 2000). La grille reprend deux domaines de compétences (communicatives et linguistiques) divisés en cinq critères chacun, dans un but d'analyse des difficultés des étudiants. La grille d'évaluation créée pour évaluer les résumés produits est basée sur les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Les échelles de niveaux communs de référence définies, s'étendent du niveau A1 au niveau C2. La grille proposée s'inspire des grilles utilisées pour le TEF, mais également celle de la première épreuve de TEF-académique évaluant l'écrit au moyen d'un écrit (créée par la CCIP, en partenariat avec l'Université de Liège). Elle se divise en deux domaines

de compétences (communicatifs, et linguistiques), subdivisés en dix critères. Les dix critères sont divisés en cinq niveaux (du niveau A2 utilisateur élémentaire, au niveau C2 utilisateur expérimenté) et présentent des indicateurs pour chacun d'entre eux. Pour chaque résumé produit, le correcteur utilise la grille fournie ainsi qu'un résumé type afin d'appuyer ses décisions et de vérifier que tous les points abordés dans la vidéo sont présents et corrects. Il déterminera pour chacun des critères, le niveau auquel correspond la production. Les pondérations obtenues pour chaque critère permettront d'obtenir un niveau moyen général du résumé correspondant à un niveau établi par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Utilisée à des fins pronostiques, l'activité de résumé pourrait permettre d'identifier les candidats nécessitant un accompagnement spécifique pour être en mesure de traiter des écrits scientifiques (Casanova *et al.*, 2012).

Pour expérimenter notre outil, six expérimentations ont été menées, auprès de quatre panels d'étudiants allophones mais aussi francophones. Ces expérimentations ont permis d'apporter des réponses aux questions que nous nous sommes posées :

Le format du TEFU (vidéo d'un cours magistral, production d'un résumé et questions) ainsi que son niveau de difficulté correspondent-ils aux réalités universitaires ?

Les résultats obtenus par les étudiants au TEFU peuvent-ils être corrélés à ceux obtenus auprès d'une épreuve standardisée de français général (TEF) ?

Les résultats obtenus au TEFU sont-ils prédictifs de la réussite aux examens de l'année en cours ?

Les candidats réussissent-ils mieux le TEFU lorsque le sujet de l'épreuve est en lien avec leur domaine d'étude (sciences de la vie et de la terre ou sciences humaines et sociales) ?

Après avoir suivi une formation en Français sur Objectif Universitaire, les candidats obtiennent-ils de meilleurs résultats au TEFU en comparaison avec leur niveau de français annoncé à leur arrivée en France ?

La grille proposée pour évaluer les résumés est-elle fidèle ?

Les expérimentations menées ont permis de valider certaines de ces hypothèses, mais en ont infirmé d'autres. La première hypothèse a été validée puisque tous les

étudiants ont réalisé une production plutôt conforme à celle demandée. Cela signifie que malgré un manque de maîtrise de la méthodologie du résumé pour certains, les étudiants ont pu produire un texte cohérent et cohésif, en adéquation avec la consigne donnée. Le grand nombre de productions en adéquation avec les textes attendus a montré que les étudiants possédaient, alors qu'ils ne sont qu'en première année, les prérequis nécessaires à la réalisation de cette tâche.

La seconde expérimentation à grande échelle a démontré que les résultats des étudiants obtenus à notre test étaient fortement corrélés à ceux obtenus d'une épreuve standardisée reconnue comme instrument de mesure du niveau en langue des candidats allophones. Cela indique que notre épreuve, tout en préparant les étudiants à une épreuve spécifique au monde universitaire, permet d'établir un niveau en langue des candidats qui la subissent. Cette fonction s'avère utile dans la perspective d'une utilisation en formation de Français sur Objectif Universitaire.

La troisième hypothèse tendait à démontrer que les résultats obtenus à notre test étaient effectivement prédictifs de la réussite aux examens de l'année en cours. Les résultats obtenus pour cette hypothèse n'ont pas permis de valider totalement cette hypothèse, mais ont pu démontrer que les étudiants ayant obtenu les scores les meilleurs pour notre épreuve, obtenaient également des résultats un peu plus élevés que leurs camarades aux examens universitaires quelques mois après.

La troisième expérimentation a cherché à démontrer le lien entre le sujet de l'épreuve et la réussite de l'étudiant, et l'hypothèse émise postulait que les étudiants réussissaient mieux une épreuve lorsqu'elle appartenait à leur domaine d'étude. Cette dernière n'a pas été vérifiée, puisque les résultats obtenus par les étudiants ne sont pas plus élevés lorsqu'il s'est agi d'une épreuve dans leur domaine. Les différences remarquées ont relevé du moment de passation, puisque les résultats de la première expérimentation ont été meilleurs que ceux de la seconde passation effectuée quelques mois plus tard.

Notre dernière expérimentation menée a cherché à montrer que les étudiants obtenaient de meilleurs résultats à notre test après une formation spécifique en comparaison avec leur niveau en langue annoncé à leur arrivée en France. Cette hypothèse n'a été que partiellement vérifiée puisque les résultats obtenus par les étudiants n'étaient pas assez significatifs.

Notre recherche part d'une commande du Ministère français de l'Éducation nationale qui souhaitait faire évoluer les épreuves du TEF pour les études en France, test de niveau en langue française à fort enjeu. L'état des lieux des épreuves en langue existantes et des compétences requises à la réussite des examens universitaires a balisé la création d'un outil d'évaluation qui a pu être expérimenté. Les différentes passations organisées auprès de publics étudiants allophones mais aussi francophones ont permis d'apporter une réponse honnête à la demande initiale. Le TEFU reste actuellement trop coûteux d'un point de vue pragmatique. La création des épreuves (dans les deux domaines de spécialité, en respectant un même niveau de difficulté) ainsi que l'évaluation des productions (environ 500 mots évalués selon dix critères dans une échelle à six niveaux) restent encore chronophages pour une utilisation régulière à grande échelle. Le test proposé ne peut alors pas être utilisé de façon certificative, ou dans un but d'évaluation couperet lors d'une sélection. Cependant, la dimension diagnostique du TEFU doit être développée, et c'est de cette façon que le test pourra être (et est déjà) utilisé. Dans sa version actuelle, le TEFU complète des épreuves standardisées telles que le TEF (pour les études en France) ou autres, en s'approchant des tests du type TestDAF qui évalue les candidats sur des compétences universitaires. Son format et les compétences nécessaires à la réussite des productions qu'il sous-tend le rendent pertinent dans la préparation des étudiants à leurs futures études dans l'enseignement supérieur.

Enfin, durant la période impartie à la recherche, des hypothèses ont été émises, testées, infirmées ou confirmées, certaines sont même apparues au cours des expérimentations. Si le travail de rédaction s'arrête avec le mémoire de doctorat, le travail de recherche se poursuit avec de nouvelles expérimentations suite à des hypothèses non-testées à ce jour, telles que la comparaison de plusieurs tests de français afin de déterminer le degré de prédictibilité de ces derniers au regard des résultats aux examens des étudiants, le développement d'un guide précis d'utilisation de la grille d'évaluation pour les correcteurs ou encore l'utilisation du TEFU au sein d'une formation spécifique préparant aux études universitaires pour les étudiants allophones.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Abercrombie D. (1967) *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh Press University.
- Albuquerque-Costa, H. & Parpette, C. (2012). Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. *Synergies Brésil*, 10, 11-21.
- Anquetil, M. & Jamet, M-C. (2010). Intégrer les certifications dans un cursus universitaire : enjeux, défis, interrogations. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 61-74.
- Bachman, L.F. (2003). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbier, M.-L. (2003). Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1/2, 6-21.
- Barbier, M.-L. (1998). Rédaction de texte en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française*, 43(4), 361-370.
- Barrea-Vidal, A. (2004). Aux frontières de la didactique du français langue étrangère. *Actes du 3^{ème} Congrès Franco-Romanistes allemands*. Bonn : Romanishtisher Verlag.
- Beare, S. & Bourdage, J. (2007). Skilled writer's generating strategies in L1 and L2 : An Exploratory Study. In M. Torrance, L. Van Waes & D. Galbraith (Eds), *Writing and Cognition : Research and Applications*, (pp. 151-161). Amsterdam : Elsevier.
- Beillet, M. (2015). *Evaluation – perceptions interculturelles*. Communication au Séminaire Projet Qatar : Accroître les possibilités de l'excellence par l'Education, Unesco, Paris.

- Beillet, M. (2013a). Expérimentation d'une nouvelle épreuve du Test d'Évaluation de Français ACAdémique pour les étudiants allophones. *Le Langage et l'Homme*, 48, fascicule 2.
- Beillet, M. (2013b). *Venir étudier en francophonie: les différences d'admission entre la France et la Belgique*. Communication présentée au RIFEFF, Hanoï.
- Beillet, M. & Bouffioux, V. (2014). *Étalement et remédiation : des dispositifs d'aide à la réussite en BA1 médecine*. Communication présentée au 28ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Mons.
- Beillet, M. & Demeuse, M. (2014). *Test de Français sur Objectif Universitaire : expérimentation auprès d'un public allophone*. Communication présentée au 26ème colloque de l'ADMEE Europe, Marrakech.
- Beillet, M., Casanova, D. & Demeuse, M. (2014). *Expérimentation d'une épreuve diagnostique de FOU*. Communication au XXIèmes journées du longitudinal : "Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales", Dijon, France.
- Beillet, M., Collard, E. & Demeuse, M. (2014). *Niveau linguistique des étudiants à l'entrée dans le supérieur : expérimentation d'une nouvelle épreuve de français universitaire*. Communication au 26ème colloque de l'ADMEE Europe, Marrakech, Maroc, 2014.
- Bidaud, F. (2008) : *Nouvelle grammaire du français pour italophones*. Novara : UTET Libri.
- Blaser, C. & Pollet, M-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Boch, F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

- Bouchard, R. & Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et oralographique : le cours magistral entre écrit et oral. *Revue Pratiques*, 153.
- Bouffioux, V. (2014). *Communication et analyse critique de textes*. Document non-publié. Mons : Université de Mons.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Éditions Fayard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.
- Boxus, E. (1993). *Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures »*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF).
- Carrère d'Encausse, H. (2007). *La langue française : de l'identité à l'Université*. Séance publique annuelle des cinq Académies le 23 octobre 2007. En ligne : <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise-de-lidentite-luniversalite>
- Casanova, D., Demeuse, M., Artus, F. & Maréchal, M. (2012) Comment évaluer les compétences en Français académique d'étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études en France ? *Les cahiers de l'asdifle*, 23, 37-46.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés, avec la collab. de Claude Gruaz et Daniel Duprez*, collection Nathan Université. Paris: Nathan.
- Cataraga, S. (2013). *Écrire en FOU: Variations et constances selon l'origine des étudiants*. Mémoire de Master 2 non-publié. Arras : Université d'Artois.
- Charlier, J.-E. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse scientifique. *Education et Société*, 24, 109-125.
- Chassang, A. & Senninger, C. (1993). *Les textes littéraires généraux*. Paris Hachette.

- Chiang, I. K.-H. (2009). Deux cents ans après la réforme d'Humboldt : Bologne. Où va l'enseignement supérieur européen ? *Education et Société*, 24, 63-77.
- Chiss, J-L (2010). *Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage.* En ligne : http://www.editions.polytechnique.fr/files/pdf/EXT_1547_3.pdf
- Ciry, G. (2008). *Le résumé de texte.* Paris : Studyrama.
- Clanet, J. (2004). Que se passe-t-il en cours ? Éléments de description des pratiques enseignantes à l'Université. In E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 93-125). Paris : L'Harmattan.
- Clerc, G. (1992). *50 modèles de résumé.* Paris : Marabout.
- Cohen, E. (2001). Rapport au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires étrangères : Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France — diagnostic et propositions.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes.* Paris : Armand Collin.
- Croché, S. & Charlier, J.-E. (2009). Bologne dix ans après. *Education et Société*, 24, 5-10. Bruxelles : De Boeck.
- Collège des Doyens des Facultés de Médecine des Universités de la Communauté française de Belgique. (2013). *Règlement du jury BA1 pour les épreuves de fin de premier quadrimestre de la filière Médecine.*
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Editions Didier.
- Cornaviera, D. (2007) : *Entrez ...en grammaire.* Turin : Loescher editore.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris: Presse Universitaire de France.

- Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante : *Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs.*
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde.* Paris : CLE Internationale.
- Da Costa, P. (2005). Compétences de communication et didactique des langues : la liaison ratée. In *Revue Synergie Pologne n°1* ; Promouvoir la langue française, recherche et formation en langues et cultures, numéro coordonné par Małgorzata Pamuła, préface de Jacques Cortès, GERFLINT, p. 56 – 61.
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'Université : analyse comparée France – Etats-Unis.* Villeneuve d'Ascq : Presse septentrion.
- Dancey, P. & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues.* Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités. En ligne : http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=28769&referant=100
- Décret du 23 mars 2012 réorganisant les études du secteur de la santé. En ligne : http://www.facmed.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-01/secteur_sante_mars_2012.pdf
- Dejean, K. & Magoga, E. (1999). *Maîtrise langagière et échec en première candidature. Rapport de recherche.* Namur : Facultés universitaires de Namur.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M. & Teyssier Delatour, B. (2004) : *Nouvelle Grammaire du français.* Paris : Hachette.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques 113/114*, 7-28.
- Delforge, M. (2002). *Impact de la langue d'enseignement sur la réussite en première candidature.* Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut.

- Demeuse, M., Artus, F. & Maréchal, M., (2010). Conception d'une épreuve spécifique écrite académique. In M.-C. Fougerouses (coord.), G. Maratier-Decléty. et M. Demeuse, *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur* (pp 89-94). Paris : l'Harmatan.
- De Saussure, Ferdinand. (1995). Cours de linguistique générale. Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot », 1995 (1re éd. 1916).
- Dezutter, O. (2001). Le développement de compétences chez l'apprenant. In *Didactique des langues romanes*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dubet, F. (1994). Dimension et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse. *Revue Française de sociologie*, 35, 511-532.
- Dumortier, J-L. (2000). Aux grands maux les grands remèdes. *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Eloy, J-M. (2003). Enseigner le français avec la variation. *Travaux de didactique du FLE*. Montpellier : Presses Universitaires de La Méditerranée.
- Erpelding, C. (2010). L'écrit comme objet d'évaluation à l'Université : attendus, contraintes et difficultés. In M. Demeuse, M.-C. Fougerouse & G. Maratier-Decléty (Eds), *L'évaluation des productions complexes en français langues étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur* (pp. 43-53). L'Harmattan : Paris.
- European Commission (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.
- Faure, M-F., (2011), Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26.
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, 145-146, 179-196.

- France Diplomatie (2016). *Etat des lieux du français dans le monde*. En ligne : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue-francaise/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le-monde>
- Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003) La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 91-150). Paris : PUF.
- Genette, G. (1969). Rhétorique et enseignement. In G. Genette, *Figures II* (pp. 23-42). Paris : Seuil.
- Gérouit, C., Piolat, A., Roussey, J.- Y. & Barbier, M. L. (2001). Coût attentionnel de la recherche d'informations par des adultes sur hypertexte et sur document papier. In M. Mojahid & J. Virbel (Eds.), *Actes du 4^o Colloque International sur le Document Electronique* (pp. 201-215). Paris : Europa production.
- Gilles, J.L. & Melon, S. (2000). Comparaison de trois modalités de « testing » des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège. In J.M. Defays, M. Marechal & S. Melon (Eds.), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 161-178). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Goes, J. (2010). L'Université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange : perspective institutionnelles et didactiques. In L. Cadet, J. Goes et J-M. Mangiante (dir), *Langue et Intégration* (pp. 208-219). Bruxelles : Peter Lang.
- Gruel, L. (2009). En guise de conclusion : quatre grands facteurs de différenciation. In L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 389-397), Rennes : Presses Universitaires Rennes.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : Edition ESF.

- Houart, M. (2008). *La prise de notes comme analyseur de la communication pédagogique à l'Université*. Actes du 25e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Montpellier, France.
- Huon, G., Spehar, B., Adam, P., & Rifkin, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. *Higher Education*, 31(1), 177-208.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Editions Didier.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. En ligne : http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=asc_papers
- Lacharité, N. (1989). *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 157-160. En ligne: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_2530_t1_0157_0000_5
- Lahire, B. (1997). Les manières d'étudier. *Bulletin des bibliothèques de France*, 4. En ligne, <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1997-04-0093-007>
- Lea, M.R. & Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Buckingham : SRHE and Open University Press.
- Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in english*. Routledge : New York.
- Leleux, C. (2000). Le système éducatif entre transmission du savoir et transmission des valeurs. *Spirale*, 26, 275-284.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Leskinen, E. (1996). *Selecting students for medical school: What predicts success during basic science studies? A cognitive approach*. *Higher Education* 31, 507-527.
- Long, R. L. (1990) What you don't know can't help you. *Studies in second language acquisition*, 12, 65-80.

- Mandin, S. (2009). *Modèles cognitifs computationnels de l'activité de résumer : expérimentation d'un EIAH auprès d'élèves de lycée*. Thèse de doctorat (non publiée), Université Grenoble 2.
- Mangiante, J-M & Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presse Université Grenoble.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, Ch. (2010a). Présentation in Faire des études supérieures en langue française, no 47 du Français dans le Monde, Recherches et applications, pp. 9-12.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, Ch. (2010b) – Le Français sur Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire, conférence au Colloque Forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia Le Français sur Objectifs Universitaires, Perpignan, 10-12 juin.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004), *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Michaut, C. (2000). L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, IREDU.
- Monballin, M., Van der Brempt, M. & Legros G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'Université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 59-74.
- Mora, T. & Escardibul, J.O. (2008). Schooling effects on undergraduate performance: evidence from the University of Barcelona. *Higher Education*, 56, 519-532.
- Mourlhon-Dallies, F. (2010). *Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel*. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>
- Mutta, M. (2009). Activité rédactionnelle en L2 – une démarche méthodologique. *Moderna språk*, 102(1).

- Nacher, C. (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil*, 24.
- Nguyen, V. Q. L. (2011) *La complexité des discours magistraux en français : Difficultés de compréhension orale pour les étudiants vietnamiens. Le cas des CM en économie à l'Université*. En ligne : http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/quy_lan.pdf
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Panorama*. Éditions OCDE.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Omer, D. (2003). La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arob@se*, 1-2, 141-151.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2014). *La langue française dans le monde*. En ligne : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_francais.pdf
- Parpette, C. (2010). Eléments pour l'évaluation de la compréhension orale des cours magistraux. In Fougereuse, M-C. (éd), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur* (27-41). Paris : L'Harmattan.
- Parpette, C. (2007). Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ?. In J. Goes et J-M. Mangiante (éds), *L'accueil des étudiants étrangers dans les Universités francophones* (49-60). Arras : Artois Presses Universités.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y. & Barbier, M.L. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? *Arob@se*, 1-2, 118-140.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, consulté le 13 mars 2016. <http://linx.revues.org/174>

- Pollet, M-C (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.
- Raviez, F. (2014). *La (dé)composition du cours ou les paradoxes de l'enseignant*. Communication orale du Symposium « Le Français sur Objectif Universitaire, entre apports théoriques et pratiques de terrain ». Arras, non-publié.
- Reinhardt, C., Robert, J-P. & Rosen, E. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE.
- Reinhard, C. & Rosen, E. (2008). M2 = C2 ? Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne. *Synergies*, 3.
- Renaut, A. (2007). *Égalités et discriminations : un essai de philosophie politique*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
- Riegel, M. (2006). Cohérence textuelle et grammaire phrastique. In F. Calas (Eds.), *Cohérence et discours*. Paris: Presse de L'Université Paris-Sorbonne.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. En ligne : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'Université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 119, 81-90.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : DeBoeck.
- Romainville, M. & Noël, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'Université. *Arob@se*, 1-2, 87-96.
- Rondal, J-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Bruxelles : Editions Mardaga.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schnedecker, C. (2001). Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Seguret, E. (2015). *Gestion de l'hétérogénéité au sein d'un dispositif de formation en français sur objectif universitaire. Pour la mise en place d'activités collaboratives bénéfiques à l'apprentissage collectif et individuel*. Mémoire de Master, non publié.
- Stoean, C-S. (2010). Le Français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone *Actes du Colloque Le Français sur Objectifs Universitaires 10-12 juin 2010 Tome I Approche épistémologique et définition du périmètre*.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.
- Takagaki, Y. (2013). Les différences dans l'organisation des écrits académiques entre le français et le japonais. NU Ideas, pp.45-55.
- UNESCO (2014). Global Flow of Tertiary-Level Students. En ligne : <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003), *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Vignes, L. (2013). Témoignages d'étudiants chinois à l'Université en France : de la culture d'enseignement / apprentissage aux stratégies personnelles. *Synergies Chine*, 8, 125-135 En ligne: http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article11Laurence_Vignes.pdf.
- Wang, Y & Wen, Q. F. 2002. L1 use in the L2 composing process: An explanatory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language writing online*, 11(3), 225–246.
- Wilczyńska W. (2005). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Krakow : FLAIR.

Wilkinson, L. & Silliman, E. (2008). Academic language proficiency and literacy instruction in urban settings. In L. Wilkinson, L. Morrow et V. Chou (Eds.), *Improving literacy achievement in urban schools : critical elements in teacher preparedness* (pp. 121-142). Newark, DE : International Reading Association.

Wolf, A., Gonthier, J. & Chalvin, P., (2010). *La langue française dans le monde 2010*. Paris : Nathan.

Zimmerman, R. (2000). L2 Writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction, 10*, 73-99

.

SITOGRAFIE

Sitographie

- Bouclet, Y. (2010) Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/bouclet.pdf>, consulté le 18 février 2016.
- Berthiaume, D., David J., David T. (2011). « Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. En ligne. <https://ripes.revues.org/524>, consulté le 18 février 2016.
- CampusFrance. (2013). *Sciences sans frontières*. En ligne : <http://www.campusfrance.org/fr/page/sciences-sans-frontiere>, consulté le 25 février 2014.
- Campus France. (2014) Les notes – novembre 2014. HS n°12. En ligne : http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_12_hs_fr.pdf, consulté le 18 février 2016.
- Cohén-Vida, M. (2013). Pourquoi enseigner le resume aux futurs traducteurs ? in *professional communication and translation studies*. En ligne: <http://www.cls.upt.ro/files/maria-nagy/SITE/Publicatii/19%20Cohen.pdf>.
- Demchenko, A. (2008) Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde: aide ou handicap? Mémoire de maîtrise en linguistique. Université du Québec : Montreal. En ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf>.
- Duplessis, P. (2005). « La prise de notes au centre de l'activité documentaire, approche conceptuelle : De la réédition du même à l'inédit du savoir », *Site Doc pour Docs*, novembre 2005, [en ligne]. http://docsdocs.free.fr/article.php?id_article=289, consulté le 12 aout 2011.
- Faraco, M. (1997). « Étude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen », *ASp*, 15-18 | 1997, 41-54. En ligne : <https://asp.revues.org/2963>, consulté le 18 février 2016.

- Favart, F. (2010). « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE », *Pratiques* [En ligne], 145-146, 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 13 février 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1551>
- LECLERC, Jacques. « Histoire de la langue » dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, 25 novembre 2014, En ligne <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/danemark.htm>, consulté le 15 avril 2015.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2013). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche n°6. En ligne <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66659/1-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-6-fevrier-2013.html>, consulté le 25 février 2014.
- Perrenoud, Ph. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'Université ? Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 18 février 2016. En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html
- Piolat et Boch (2004) Apprendre en notant et apprendre à noter. En ligne : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/piolatboch.pdf>, consulté le 18 février 2016.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tableau des compétences générales liées à la compréhension de l'oral et la production de l'écrit.

Annexe 2 : Tableau des compétences spécifiques liées à la compréhension de l'oral et la production de l'écrit.

Annexe 3 : Questionnaire concernant l'épreuve de Compréhension orale.

Annexe 4 : Transcription de la vidéo.

Annexe 5 : Documents du candidat lors d'une épreuve de sciences de la vie et de la terre.

Annexe 6 : Documents du candidat lors d'une épreuve de sciences humaines et sociales.

Annexe 7 : Seconde grille d'évaluation.

Annexe 8 : Production d'étudiants allophones.

Annexe 9 : Production d'étudiant francophone.

Annexe 1

Tableau des compétences générales liées à la compréhension de l'oral et la production de l'écrit

Compétences générales	B1	B2	C1
Ecouter	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.
Ecrire	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.
Etendue	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.
Correction	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-correctées quand elles surviennent.
Cohérence	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

Compétences générales	B1	B2	C1
Production écrite générale	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée
Compréhension générale de l'oral	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.	Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs. Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours.	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.

Compétences générales	B1	B2	C1
Comprendre en tant qu'auditeur	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée. Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.	Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme.	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.
Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit)	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.
Comprendre un locuteur natif	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.	Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard, même dans un environnement bruyant.	Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.

Annexe 2

Tableau des compétences spécifiques liées à la compréhension de l'oral et la production de l'écrit

Compétences spécifiques	B1	B2	C1
Essais et rapports	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
Prendre des notes (conférences, séminaires, etc.)	Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré. Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'un exposé simple à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante.	Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il (ou elle) s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information.	Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en enregistrant l'information si précisément et si près de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes.

Compétences spécifiques	B1	B2	C1
Etendue linguistique générale	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
Etendue du vocabulaire	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
Maîtrise du vocabulaire	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
Correction grammaticale	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

Compétences spécifiques	B1	B2	C1
Maîtrise de l'orthographe	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suit les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
Cohérence et cohésion	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
Précision	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

Annexe 3

Questionnaire concernant l'épreuve de Compréhension Orale
--

L'épreuve

- **Cochez la case qui convient. Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant Très facile et 5 Très difficile), le test était:**

1	2	3	4	5

- **Quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant le test ? Pour quelles raisons ?**

- **Selon vous, les éléments suivants étaient :**

	Très difficile	Plutôt difficile	Plutôt facile	Très facile
Les consignes de l'épreuve				
Les questions posées				
La prise de notes				
La production du résumé				
Les réponses au texte lacunaire				
Le Powerpoint				
Le débit de parole de l'enseignant				
Le sujet abordé				

- **Quelle partie du test a été la plus difficile pour vous ? Pour quelle raison ?**

- **Le temps imparti pour le résumé, les questions et le texte lacunaire était-il suffisant ? Pourquoi ?**

La prise de notes

- Avez-vous été satisfait de votre prise de notes ? Pourquoi ?
- Dans le discours de l'enseignant, à quoi avez-vous été attentif?
- Quels indices du discours de l'enseignant vous ont incité à prendre des notes ?
- Pendant la vidéo, jugeriez-vous votre prise de notes comme :

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Complète J'ai noté tout ce qui est important				
Correcte Tout ce que j'ai noté est correct, il n'y a pas d'erreur				
Compacte J'ai fait une synthèse de ce qui est dit				
Compatible J'ai pris des notes comme je le fais habituellement pour travailler mes cours				
Interprétée J'ai reformulé avec mes mots				

- De quelle manière avez-vous utilisé votre prise de notes pour rédiger le résumé ? Expliquez.

La langue française

- Comment estimez-vous votre niveau en :

	Très faible	Faible	Bon	Très bon
Conjugaison				
Syntaxe				
Lexique				
Orthographe				
Accords				

- Lors des examens, quelles difficultés éprouvez-vous (en dehors de la matière)?
Exemple : compréhension de ce que l'enseignant demande, mise en forme des idées, etc.
- Quel type d'aide souhaiteriez-vous recevoir ?

Remarques générales :

Annexe 4

Chimie et défis énergétiques du 21^{ème} siècle:

carburants à partir d'eau et de soleil

Transcription de la vidéo

Cours réalisé à partir d'une conférence de M. Fontecave

Diapositive 1

Bonjour à tous, nous sommes ensemble aujourd'hui pour le deuxième cours sur les problèmes d'énergie dans le cadre de votre module de Chimie du 1^{er} semestre. C'est un cours de deux heures et comme la semaine passée nous ferons une pause au milieu des deux heures. Pause durant laquelle vous pourrez venir me poser vos différentes questions. Je voulais vous informer également que mardi prochain aura lieu, dans ce même amphithéâtre, une conférence, non-obligatoire, animée par le Professeur Allain, sur le thème des énergies renouvelables, mais je pense que c'est un bon complément au thème que nous allons aborder dans un instant. Ce thème des énergies renouvelables sera également abordé en TD je vous encourage donc fortement à y assister. Vous pourrez trouver le programme de la conférence dans le hall, à l'entrée du bâtiment. Avant de commencer notre cours, je voudrais seulement vous rafraîchir un peu la mémoire en vous rappelant que vos dossiers individuels sont à rendre à la fin du mois, vous devez me rendre vos travaux dans un mois. Ce cours est filmé et enregistré vous pourrez donc le retrouver sur la plateforme numérique de travail moodle sur le site de l'Université que vous devez connaître maintenant, et vous pourrez donc y avoir accès dès la fin du cours en vous connectant au service puis allant cliquant sur l'intitulé du cours « Chimie et défis énergétiques » dans le module de Chimie.

Diapositive 2

Alors concernant le plan du cours. Ses deux heures ensemble se diviseront en quatre parties. Je vais tout d'abord vous parler assez rapidement du contexte énergétique mondial général. Vous connaissez un certain nombre de choses, mais c'est quand même bien de revoir quelques notions. Ce sera l'objet de la première partie. Ensuite je parlerai du soleil, puis je dirai quelques mots sur les biocarburants et je parlerai enfin d'hydrogène.

Il faut qu'on se projette, mais ce n'est pas très facile. Comme l'indique l'écrivain Mark Twain « il est difficile de faire des prédictions en particulier en ce qui concerne le futur ». Et pourtant c'est ce qu'on est un peu obligé de faire.

Diapositive 3

Alors avant de commencer, je vais rapidement vous faire un rappel de notions que vous avez dû voir au lycée, je suis désolé, mais je vais vous redonner un certain nombre d'unités physiques, juste pour qu'on soit bien d'accord. Donc on pourra parler de joules c'est de l'énergie, de watt c'est de la puissance c'est un joule par seconde, de kilowattheure et puis y'a des unités un peu plus spécifiques une tonne d'équivalent pétrole, un baril de pétrole, etc. Ici ce qui est important c'est parce que je serais obligé de parler en ces termes lorsque je dirais méga c'est 10^6 , un million, giga c'est 10^9 téra 10^{12} . On est obligé de parler ainsi parce que les nombres que je vais manipuler sont des nombres très élevés.

Diapositive 4

Pour vous donner un ordre de grandeur des puissances qu'on manipule, 1 watt c'est la puissance consommée par un ordinateur, mille fois plus un kilowatt c'est un grille-pain, un mégawatt voyez, 10^6 c'est un avion, le gigawatt c'est à peu près la puissance d'une centrale nucléaire et le téra watt c'est voyez, mille fois plus c'est à peu près la consommation électrique consommée par l'humanité et ici ce sont des puissances, souvent je parlerai en puissance, mais si vous voulez calculer la quantité d'énergie consommée pendant un certain temps. Voilà pour les chiffres.

Diapositive 5

Aujourd'hui, je vais le redire, mais la population mondiale, sur la terre nous consommons entre 13 et 14 térawatts. Cette image c'est juste pour vous montrer l'inégalité dans laquelle on se trouve à l'échelle de la planète. C'est une carte de la terre la nuit et vous voyez qu'il y a des espaces absolument immenses dans lesquels il n'y a pas de lumière il n'y a pas d'électricité il y a des milliards de personnes à la surface de la Terre qui n'ont, qui ne voient jamais la moindre énergie électrique. C'est important de le dire parce qu'on a tendance à dire dans nos pays que la solution c'est que tout le monde se serre la ceinture et diminue sa consommation d'énergie, effectivement c'est valable pour nos pays, mais c'est pas la seule solution parce qu'au contraire il y a des tas de gens dans le monde qui aspirent à un peu d'électrons et un peu d'électricité .

Diapositive 6

Quel est le contexte ? Pour mieux comprendre le contexte actuel de la consommation énergétique, je vous conseille fortement de consulter régulièrement la revue CAMPUS, ça s'écrit comme un campus, sur le site de l'Université de Genève. Alors la perspective, c'est un

doublage de la consommation énergétique. C'est-à-dire qu'on va passer de 13 à 26 térawatts puis qu'on va atteindre en 2050 à peu près 9 milliards d'habitants, ça, il y a des études qui le montrent. La seconde question à développer c'est évidemment l'épuisement des réserves carbonées et fossiles, le pétrole le gaz et le charbon vous savez qu'aujourd'hui c'est à peu près 80% de notre énergie qui vient de l'utilisation de ces sources non renouvelables.

Diapositive 7

Alors ici je vous donne quelques chiffres, mais c'est très difficile d'avoir les vrais chiffres, de savoir réellement où est-ce qu'on en est donc ce sont des ordres de grandeur, grandeurs moyennes avec des erreurs, mais on peut penser que le pétrole c'est quelques dizaines d'années, le charbon et le gaz c'est un peu plus important. Alors vous pouvez dire « on a le temps », mais il faut quand même commencer à réfléchir. Il y a un certain nombre de problèmes à régler tout de suite. Et en même temps parce qu'on se dit parfois on a le temps, évidemment y'a pas les efforts nécessaires pour remplacer des énergies. Par exemple le statut du nucléaire aujourd'hui est un peu compliqué au vu des événements japonais, mais souvenez-vous simplement que le nucléaire à l'échelle de la planète c'est pas plus que 6% et ça représente 15% de l'électricité mondiale. Et de la même façon l'uranium n'est pas une source renouvelable et y'a des limites en terme de réserves même si avec les surgénérateurs, les techniques à neutrons rapides on peut espérer avoir de l'énergie nucléaire pour plus longtemps. Un autre problème, c'est la question de la limitation des gaz à effet de serre. Si en effet le CO₂ est responsable du réchauffement climatique, il faut aussi arrêter de consommer des énergies carbonées pour limiter cette production de CO₂ si on ne veut pas que la température à l'échelle de la planète dépasse 2 ou 3 degrés ce qui pourrait être supportable.

Diapositive 8

Juste un petit commentaire, donc pas la peine de rentrer dans les détails, je vais tout de suite à la conclusion. C'est une courbe qui vient du rapport du GIEC donc le Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat, le Groupe d'Experts Intergouvernemental sur l'Evolution du Climat, voyez ici vous avez en fonction du temps la consommation d'énergie en térawatt. Ça augmente de façon vertigineuse.

Diapositive 9

Sur cette courbe-ci, on peut voir les émissions de CO₂ exprimé en ppm c'est-à-dire partie par million. Donc voilà, c'est croissant. Si on voulait limiter à 450ppm la production de CO₂ en

2050 ici au moment où on aura 26 28 térawatts, il faudra en énergie non carbonée quelque chose qui est entre une dizaine et une vingtaine de térawatts. Sachant qu'une centrale nucléaire c'est un gigawatt ce type d'analyse vous indique que si on voulait vraiment s'attaquer au problème du CO2 il faudrait construire l'équivalent, je ne dis pas qu'il faut le faire avec du nucléaire, mais il faudrait construire l'équivalent de 10 000 centrales nucléaires énergie non carbonée d'ici 2050. Il en existe à peu près 440 actuellement, vous imaginez l'énergie que ça représente et le coût que ça représente. Je dis cela non pas pour dire il faut faire ça avec du nucléaire, mais pour vous dire l'ampleur du problème et l'ampleur des investissements à mettre en place pour répondre à ce problème du CO2.

Diapositive 10

Je débute donc la deuxième partie avec le soleil et une question. Quel est le potentiel des énergies renouvelables si on abandonne le charbon pétrole gaz ? Si on ne veut pas trop faire de nucléaire parce qu'on a vu les problèmes il faut les régler, et bien il faut aller regarder du côté des sources d'énergie renouvelables.

Diapositive 11

Comme vous le voyez si on compare la contribution potentielle de toutes les énergies renouvelables clairement c'est le soleil c'est une centaine de mille de térawatts qui arrivent à la surface de la Terre à comparer aux 13 ou 20 dont on aura besoin ou aux 26 dont on aura besoin en 2050. C'est effectivement une source tout à fait considérable, chaque jour, si vous voulez il y a 7000 fois l'énergie dont nous avons besoin à l'échelle de la planète qui arrive par le soleil. Alors évidemment toute cette énergie n'est pas facilement récupérable, il n'y en a qu'une proportion et c'est une source absolument énorme et évidemment le soleil va faire ça pendant encore quelques milliards d'années. Voilà. Alors l'énergie solaire oui, mais deux grands problèmes à l'énergie solaire. D'une part le fait que la densité de puissance est faible en moyenne c'est 170 watts par m² alors que les carburants fossiles c'est de l'ordre de 1000 à 10 000 watts par m² et quand vous voyez les densités de puissance dans les utilisations finales voyez les maisons c'est les plus faibles, mais les grattes ciel c'est de l'ordre de 3000 watts/m² donc la densité naturelle d'énergie surfacique produite par le soleil est insuffisante et d'autre part il y a l'intermittence, y'a des jours où il fait nuit et y'a également des jours où il pleut y'a des nuages et y'a pas beaucoup de soleil, donc certes le soleil, mais deux problèmes : à la fois un problème de concentration de l'énergie solaire et de stockage de l'énergie solaire et ça c'est des grands sujets de recherche.

Diapositive 12

Alors première façon d'utiliser cette énergie solaire, je balaie très vite, vous avez peut-être entendu parler de ces choses-là déjà, je ne suis pas spécialiste de photovoltaïque. Ici la stratégie photovoltaïque, c'est convertir l'énergie solaire en énergie électrique. Je rentre pas dans le détail de la science de cette conversion, mais ce qui est important ici c'est que vous avez tout un tas de matériaux qui sont absolument nécessaires pour le moment c'est essentiellement du silicium monocristallin ou poly-cristallin donc composé de multiples petits cristaux de tailles et formes variées. Et on se tourne même vers des couches plus minces avec des matériaux différents. Le problème c'est qu'il faut travailler sur cette technologie pour diminuer le coût on peut dire à la louche à peu près le nucléaire c'est 4cts le kilowattheure, le photovoltaïque c'est autour de 50cts le kilowattheure. Mais voilà, combien de panneaux photovoltaïques faut-il pour régler les problèmes ? On trouve toujours que c'est trop, on dit la même chose des éoliennes, enfin toutes les solutions qu'on propose ont toujours des inconvénients et des inconvénients qu'on juge suffisamment importants pour ne rien faire. Un exemple : la consommation des États-Unis. C'est 3.3 térawatts. Voyez à quel point les États-Unis consomment l'énergie de la population mondiale. C'est 3.3tw à comparer à 13/14tw mondiaux. Je peux vous dire qu'avec une efficacité énergétique de 10%, c'est la taille d'un petit état que les États-Unis devraient consacrer au photovoltaïque pour avoir leur énergie totale. Évidemment les gens qui sont dans cet état là ne seront sûrement pas d'accord, mais c'est pour donner un ordre de grandeur, de ce que ça représente. Le problème avec l'électricité, c'est la transformation. Ici de l'énergie solaire en électricité. Alors l'électricité c'est bien quand on l'utilise, quand on ne l'utilise pas on la perd. Il y a tout le problème du stockage. Et j'ai déjà évoqué, ce problème du stockage qui est un problème majeur dont on ne parle peut-être pas assez quand il s'agit d'énergie. Stockage de l'électricité, stockage de l'énergie solaire à cause de l'intermittence et ainsi de suite. Alors une façon de le stocker c'est les batteries. Voyez le problème des batteries c'est que les densités énergétiques sont faibles de l'ordre de 0.5 mégajoules par kilo alors que les carburants liquides pétrole par exemple c'est 100fois plus donc ça veut dire qu'il faut des volumes 100fois plus grands pour la même quantité d'énergie d'où le fait que dans les véhicules électriques c'est quand même de très très grosses batteries qui sont prévues donc là y'a des enjeux et le lithium devient un des éléments importants pour le développement pour les nouveaux matériaux électrolyte pour les batteries. Je n'irai pas plus loin, voilà. Donc ça c'est conversion solaire/électrique.

Diapositive 13

Passons maintenant aux biocarburants notre troisième partie. Alors les biocarburants. Y'a une chose qui se passe à la surface de la planète en permanence. C'est le stockage de l'énergie solaire dans la biomasse, les organismes vivants, naturels, un certain nombre de ces organismes ont une capacité de collecter l'énergie solaire et peut transformer cette énergie en biomasse. La biomasse pour rappel, c'est un ensemble de molécules, sucres, lipides, enfin un ensemble de molécules à haute valeur énergétique. Alors là c'est ce que fait la nature, c'est de stocker l'énergie solaire en biomasse et voyez que j'ai parlé d'à peu près 100 000térawatts qui nous arrive à la surface de la Terre avec le soleil, c'est à peu près 100terawatt qui sont stockés sous forme de biomasse, donc voyez que théoriquement, finalement si on utilisait cette biomasse on en a largement assez comparé aux 13terawatts nécessaires. Vous allez voir que ce n'est pas si simple que ça, et que y'a d'autres utilisations de la biomasse à considérer et pas uniquement pour faire des carburants. Donc ce processus-là c'est un processus qui est absolument fascinant dont je voudrais vous dire quelques mots. Ça conduit à prendre de la lumière du soleil, prendre de l'eau et transformer le dioxyde de carbone qu'il y a dans l'atmosphère en toute une série de molécules organiques carbonées riches en énergie. C'est ça la photosynthèse, c'est ce que fait la nature. Et à partir de là, l'homme a imaginé qu'une partie de cette biomasse pourrait être utilisée comme carburant c'est-à-dire en brûlant ces molécules carbonées on redonne l'énergie qui avait été stockée par ce processus de photosynthèse.

Diapositive 14

Donc je vais parler des biocarburants de première génération ce sera notre 3ème partie. Je veux simplement vous faire remarquer que la photosynthèse c'est un système tellement complexe que la nature pour le moment ne fait pas mieux que quelques pour cent de rendements, la photosynthèse naturelle c'est quelques pour cent de rendements. Les plantes les micro-organismes photosynthétiques perdent entre 95 et 99% de l'énergie solaire au cours de ce processus. Donc les organismes photosynthétiques comme les plantes ou les micro-algues ont toute une machinerie dans leur membrane toute une machinerie protéique qui permet de faire plusieurs choses. La première chose c'est de capter l'énergie lumineuse, de capter les photons de la lumière donc y'a des molécules pour cela qui stocke l'énergie lumineuse. Étant excité ce système est alors capable d'oxyder l'eau qui devient de l'oxygène et donc vous notez ici que dans le processus de photosynthèse l'oxygène est en fait un sous-produit de la réaction. La nature ne fait pas tout ce processus pour produire de l'oxygène, mais pour tirer les électrons de l'eau qui se baladent tout au long d'un chemin de transfert d'électrons et ces électrons arrivent

au niveau du dioxyde de carbone pour en quelques sortes le transformer le réduire en carburant cellulaire, ce sont les sucres, les lipides, les protéines, etc., etc. toute la biomasse. Et finalement je vous ai parlé de ceci, pour vous dire que le système se réduit à ça d'une part les molécules qui captent les photons de la lumière et puis une réaction de transfert d'électrons de l'eau et ces électrons ensuite récupérés pour réduire le CO₂ en sucre. Voilà, alors très rapidement les biocarburants de première génération, ce sont donc les premiers carburants qui ont été développés à savoir le bioéthanol et le biodiesel. On le voit sur le schéma, la stratégie c'est de récupérer toutes ces molécules organiques notamment les sucres présents dans la betterave, la canne à sucre, le blé, le maïs, la pomme de terre, l'huile et ensuite par des expériences de fermentation pour obtenir du bioéthanol ce dernier étant utilisé comme carburant. Les grands pays de production de l'éthanol c'est le Brésil et ce sont les États-Unis. Le biodiesel c'est l'utilisation des huiles en particulier de colza et de tournesol. On en tire des esters d'huile et on le mélange au gasoil. La grande partie de production de biodiesel se fait dans l'Union européenne qui produit à peu près 90 à 95% des biodiesels mondiaux. Bon ces choses-là doivent être abandonnées, le bilan est fait, le bilan énergétique est peu favorable, le coût environnemental est élevé et il y a une grande compétition avec la production alimentaire parce qu'évidemment tout ceci doit servir à autre chose que faire des carburants, comme nourrir la population mondiale. Euh, compétition avec ressources en eau et l'impact sur l'effet de serre n'est pas si évident.

Diapositive 15

Les carburants de deuxième et troisième génération c'est de considérer que puisque la première génération n'est pas bonne, peut-être qu'on peut utiliser des plantes, par exemple non-comestibles ou les parties non comestibles des plantes. Alors c'est une bonne idée. Le problème c'est que c'est technologiquement difficile et là aussi la chimie va intervenir, y'a des recherches aussi bien chimie que biotechnologie aussi, là c'est d'utiliser des résidus agricoles et forestiers ou des cultures qui sont dédiées à la production de ces carburants donc des taillis à croissance rapide et en faisant cela là aussi on est capable par tout un tas de traitements de produire de l'éthanol, de produire des hydrocarbures qu'on peut mélanger à l'essence ou au gasoil, donc c'est très riche en toutes ces molécules et ça, on sait faire. Le problème c'est que en fait ces parties non comestibles de la plante sont extrêmement résistantes à tous les traitements, pourquoi ? Parce que ces parties-là sont constituées de matériaux lignocellulosiques qui sont extrêmement résistants aux traitements, donc c'est très difficile et là aussi il faut développer des technologies. La troisième génération d'une certaine façon c'est ça c'est le fait que justement

les micro-organismes photosynthétiques comme les algues, c'est des micro-organismes qui sont capables de faire de la photosynthèse qui sont responsables à l'échelle de la planète de l'oxygène que nous respirons. Et bien, si on est capable de cultiver dans des fermes ces algues ces cyanobactéries on s'aperçoit qu'elles sont capables de produire de l'hydrogène, mais aussi des quantités énormes de lipides. Donc en permanence ces micro-organismes produisent de l'huile qu'on peut récupérer et c'est ce qu'on appelle les biodiesels de troisième génération. Le rendement est supérieur à celui des plantes, voyez on peut avoir quelque chose comme 50 000 litres d'huile par hectare contre 6 000 litres pour l'huile de palme, évidemment ces micro-organismes participent à la fixation du CO₂ sur la terre et y'a pas de compétition avec la production alimentaire donc y'a des espoirs là-dedans, y'a beaucoup d'investissements au niveau des industriels sur cette stratégie. Voilà, je ne vais pas aller plus loin sur les biocarburants.

Diapositive 15

Dernier point, sur lequel je vais, passer un peu plus de temps c'est l'hydrogène et ce que je vais appeler la photosynthèse artificielle. Y'a un engouement pour l'hydrogène y'a une bonne raison pour s'intéresser à l'hydrogène. Pourquoi c'est intéressant l'hydrogène c'est parce que lorsque vous le brûlez c'est une réaction de combustion, de la même façon qu'on brûle du pétrole, ici vous brûlez de l'hydrogène cette réaction d'une part conduit à une très très grande production d'énergie donc y'a énormément d'énergie dans la molécule d'hydrogène et d'autre part, le produit de la réaction c'est uniquement de l'eau dont c'est une réaction très propre, y'a pas de production de gaz à effet de serre. Par ailleurs y'a un certain nombre d'avantages à l'hydrogène, c'est l'énergie massique, voyez la quantité d'énergie par kilogramme d'hydrogène est 2.7 fois plus grande que le pétrole 2.4 fois plus grande que le gaz naturel et 5 fois plus que le charbon donc c'est un avantage. En même temps gros désavantage c'est un gaz donc si je vous avais donné des chiffres par volume ce serait beaucoup plus défavorable à l'hydrogène donc tous les problèmes de transformer le gaz en état plus condensé pour le gérer dans des grosses quantités. Le problème, c'est que ce n'est pas comme le pétrole : on creuse on a du pétrole ou le charbon, y'a pas d'hydrogène à la surface de la Terre. Mais y'a des quantités d'atomes d'hydrogène absolument gigantesques dans l'univers et sur la terre et en particulier dans l'eau des océans, mais associées avec des atomes d'oxygène donc avec cette formule H₂O donc l'idée c'est de récupérer l'hydrogène à partir de l'eau pour ensuite l'utiliser, mais évidemment récupérer de l'hydrogène à partir de l'eau ça veut dire consommer de l'énergie donc quand on parle de l'hydrogène faites très très attention, avec la stratégie hydrogène, on aura comme énergie à

utiliser au mieux que l'énergie qu'on aura dépensée pour produire de l'hydrogène à partir de l'eau alors évidemment toute la question c'est de savoir quel type d'énergie j'utilise pour faire cette transformation et de préférence il faut que ça soit une énergie abondante renouvelable sinon on retombe sur le même problème. D'où le soleil.

Diapositive 16

Alors juste un peu d'histoire comme ça, c'est en 1783 c'est Lavoisier Laplace et Meunier qui devant l'Académie des sciences à Paris font un rapport sur la synthèse de l'eau et ils définissent l'eau comme un mélange d'air inflammable et d'air vital. Évidemment l'air inflammable c'est l'hydrogène puisqu'en présence d'oxygène il brûle et ce faisant il produit de l'eau en brûlant et c'est pour ça qu'est donné ce nom pour la première fois : hydrogène. En 1784, les mêmes reviennent devant l'académie pour présenter un procédé quasi industriel de production d'hydrogène en grande quantité par action de l'eau sur le fer rouge en fait c'est du fer qui a le potentiel de réduire l'eau en hydrogène et c'est donc les premiers travaux. J'aime citer cette vision, comme d'habitude de Jules Verne, dans l'île Mystérieuse en 1874 quand Pencroff dit « mais qu'est-ce qu'on brûlera à la place du charbon ? » voyez déjà à l'époque ils se préoccupaient de la limitation des ressources en charbon, y'a Cyrus Smith qui dit « l'eau! mes amis je crois que l'eau sera un jour employée comme combustible, que l'hydrogène et l'oxygène qui la constituent , utilisés isolément ou simultanément, fourniront une source de chaleur et de lumière inépuisables et d'une intensité que la houille ne saurait avoir.. Ainsi donc rien à craindre ». Alors c'est partiellement juste parce qu'évidemment ce qu'on brûlera ce n'est pas l'eau comme le dit Jules Verne c'est l'hydrogène qu'on va sortir de l'eau. Alors l'hydrogène ce qui est intéressant c'est pas de le brûler simplement, on peut le brûler, mais c'est de peut-être convertir cette énergie chimique en une énergie électrique et c'est ce qui se fait dans les piles à combustible ce qu'on appelle les piles à hydrogène, qui peuvent alimenter déjà des bus, des voitures, etc., etc.

Diapositive 19

Et une pile à combustible donc une pile à hydrogène c'est une pile dans laquelle à l'anode on amène de l'hydrogène donc au pôle négatif on amène de l'hydrogène, cet hydrogène relâche ses électrons ils circulent ici et ils finissent à la cathode où ils réagissent avec de l'oxygène pour donner de l'eau, le bilan si vous faites la somme de ces deux réactions c'est celle-ci c'est la même que je vous ai indiquée sauf que dans ce cas-là, cette énergie-là n'est pas lâchée sous forme de chaleur, mais lâchée sous forme d'énergie électrique. Voilà. Le problème alors j'y

reviens, comment on le produit ? Il faut savoir qu'aujourd'hui 90% de l'hydrogène qu'on a, qu'on utilise dans le monde et dans les laboratoires, c'est ce qu'on a, ce qu'on fait avec l'action dite de reformage c'est-à-dire qu'on n'utilise pas l'eau on utilise du méthane parce que ce méthane est riche en atomes d'hydrogène. Si on fait cette réaction à base de nickel on produit de l'hydrogène, mais en même temps on produit du CO₂ donc ça il faut arrêter. Il faut trouver d'autres formes. Alors on peut le faire à partir de la biomasse, c'est plein d'hydrogène, par des réactions de thermochimie et de gazéifications, on peut le faire en utilisant le nucléaire ou les énergies renouvelables par électrolyse et je vais surtout parler de ça, ou on peut le faire à partir de l'eau et uniquement de la lumière par photolyse un peu comme ce que je vous ai indiqué, ce que font les micro-organismes les micro algues et les cyanobactéries quand ils prennent les électrons de l'eau pour les envoyer non pas sur le CO₂, mais sur l'eau pour faire de l'hydrogène. Voilà, alors là aussi, toutes ces nouvelles technologies de production d'hydrogène ne seront viables que si on arrive, là aussi par du travail de recherche et notamment avec la chimie en diminuant le coût, pour le moment le reformage c'est 1\$ par kilogramme d'hydrogène et donc toutes les autres technologies électrolyse biomasse photovoltaïque, on est plus proche de 5-10\$ par kilogramme d'hydrogène donc c'est encore trop et ça ne passe pas dans le marché donc il faut baisser les prix si on veut y aller. Voilà je m'arrête là pour l'hydrogène, on fait une courte pause et ensuite on continuera sur la photosynthèse artificielle et l'électricité. Vous pouvez maintenant venir me poser vos éventuelles questions.

Annexe 5

Épreuve de Compréhension orale

Situation :

Vous assistez à un cours magistral. Afin de faciliter vos révisions futures, vous décidez de rédiger un résumé de ce cours.

Consignes :

Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral sur le thème de la *Chimie et des défis énergétiques du 21^{ème} siècle*, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle.

Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives au cours, puis vous complétez le texte à trous par les mots qui conviennent.

Durée :

Durée de l'épreuve : 2 h30

Vidéo : 40 minutes

Vous disposez ensuite du reste du temps pour écrire le résumé, répondre aux questions et compléter le texte à trous.

Questions:

- A quel module appartient le cours ?
- Combien de parties comporte ce cours ?
- A quel moment de l'année universitaire a lieu le cours ?
- Quel est le thème de la conférence qui aura lieu prochainement ?
- Quel type de travail les étudiants doivent-ils restituer à la fin du mois ?
- À quelle plateforme de travail numérique l'enseignant fait-il référence ?
- Quelle revue l'enseignant recommande-t-il lorsqu'il parle de la consommation énergétique ?
- Que signifie le sigle G.I.E.C?
- Combien de temps dure le cours ?
- À quel moment les étudiants peuvent-ils poser leurs questions ?

Texte à trous

Le cours porte sur les problèmes d'énergie. Tout d'abord, le contexte énergétique mondial général est abordé. Ensuite, les thèmes du soleil et des biocarburants sont évoqués pour terminer sur une présentation de l'hydrogène.

Aujourd'hui, la population mondiale consomme entre 13 et 14 térawatts. Or cette consommation est très inégale. On constate, sur une carte de la terre la nuit, d'immenses étendues sans électricité. Avec l'accroissement mondial, en 2050 la population mondiale aura atteint les 9 milliards d'habitants. On assistera alors à un doublement de la consommation énergétique (de 13 à 26 térawatts). Cette augmentation est d'autant plus préoccupante qu'elle soulève la question de l'épuisement des réserves carbonées et fossiles (pétrole, gaz, charbon) puisqu'actuellement environ 80 % de notre énergie provient de l'utilisation de ces ressources non renouvelables. D'après les estimations, les réserves peuvent encore fonctionner entre 50 et 100 ans pour le pétrole et entre 200 et 500 ans pour le gaz et le charbon. Des recherches sont donc dès à présent à mettre en place pour remplacer ces énergies tout en essayant de réduire les gaz à effet de serre. À ce propos, la question du nucléaire reste controversée. À l'échelle de la planète, le nucléaire ne représente que 6 à 15 % de l'électricité mondiale. De plus, même si grâce aux techniques à neutrons rapides on peut espérer avoir de l'énergie nucléaire plus longtemps, l'uranium n'est pas une source renouvelable et les réserves restent limitées. Enfin, le CO₂ étant responsable du réchauffement climatique, il est nécessaire d'arrêter la consommation d'énergies carbonées pour limiter ces rejets dans l'atmosphère. Pour limiter à 450ppm la production de CO₂ en 2050, il faudrait entre une dizaine et une vingtaine de térawatts d'énergie non carbonée, soit l'équivalent de 10 000 centrales nucléaires.

Une des alternatives possibles au nucléaire vient des énergies renouvelables et notamment du soleil, qui chaque jour génère une quantité d'énergie 100 000 fois supérieure à la consommation nécessaire. Néanmoins, deux problèmes se posent : une faible densité de puissance (170watts/m² contre 1000 à 10 000watts pour les carburants fossiles) et d'autre part la difficulté de concentration et de stockage de cette énergie solaire. Celle-ci est toute fois utilisée dans le photovoltaïque, où elle est convertie en électricité bien que son coût soit encore élevé (comparé

au nucléaire par exemple), et nécessite de très grandes surfaces couvertes de panneaux. En ce qui concerne le stockage, le problème posé est celui de la faible densité énergétique, nécessitant des batteries de taille très importante (100 fois plus que pour des carburants liquides). Des recherches sont donc menées pour développer de nouveaux matériaux (électrolyte pour les batteries). Parallèlement à cela, des études ont été menées concernant les biocarburants, et le stockage de l'énergie solaire grâce à la biomasse. La biomasse désigne l'ensemble des matières organiques d'origine végétale ou animale à haute valeur énergétique capable de stocker l'énergie solaire (à hauteur de 100 térawatts). Ce stockage est réalisé à partir de la photosynthèse. C'est-à-dire que des organismes vivants en puisant la lumière du soleil, de l'eau et du dioxyde de carbone présent dans l'atmosphère vont créer des molécules organiques carbonées riches en énergie. Les organismes photosynthétiques agissent de plusieurs façons. Tout d'abord, les molécules captent les photons de la lumière puis s'opère une réaction de transfert des électrons de l'eau qui sont ensuite récupérés pour réduire le CO₂ en sucre. Parfois, les électrons provenant de l'eau sont réduits en hydrogène, carburant utilisé par la suite par les bactéries. L'idée résultant de ces observations est d'utiliser une partie de la biomasse comme carburant. On parle de carburant de première génération pour nommer le bioéthanol et le biodiesel, premiers carburants développés. La technique de création passe par la récupération des molécules organiques notamment les sucres présents dans la betterave, la canne à sucre, le blé, etc. afin d'en récolter une huile qu'on fera fermenter pour obtenir du bioéthanol qui pourra ensuite être mélangé à l'éthanol et utilisé comme carburant. Pour le biodiesel, le même procédé est utilisé, mais avec des huiles de colza et de tournesol. La quasi-majorité de cette production est faite en Europe. Cependant, le bilan énergétique est défavorable, le coût environnemental élevé en eau et cette production entre en compétition avec la production alimentaire. Les carburants de seconde génération, quant à eux, utilisent des plantes ou parties de plantes non comestibles. L'inconvénient majeur provient de la résistance de ces plantes aux traitements. La troisième génération de carburant, enfin, utilise la photosynthèse de micro-organismes (algues, cyanobactéries). Ces derniers, cultivés dans des fermes, produisent d'énormes quantités de lipides dans un rendement largement supérieur à celui de l'huile de palme par exemple (50 000L au lieu de 6 000L).

Le dernier point abordé est celui de l'hydrogène ou de la photosynthèse artificielle. Les avantages de ce dernier sont la grande production d'énergie lorsqu'il est brûlé (2,7 fois plus que le pétrole et 5 fois plus que le charbon) ainsi que sa réaction très propre (de l'eau uniquement), sans production de gaz à effet de serre. En revanche, transformer ce gaz en état plus condensé

est plus difficile. De plus, il n'existe pas d'hydrogène à la surface de la terre, mais des atomes d'hydrogène. Il s'agit donc de récupérer ces quantités gigantesques à partir d'eau (dans les océans notamment) pour pouvoir ensuite l'utiliser. Le problème qui se soulève est l'énergie requise pour récupérer cet hydrogène (grâce au soleil par exemple). En 1784, Lavoisier, Laplace et Meunier proposent les premiers travaux d'un procédé quasi-industriel de production d'hydrogène en grande quantité par l'action de l'eau sur le fer rouge. Aujourd'hui, l'intérêt de l'hydrogène est de convertir l'énergie chimique de sa combustion en une énergie électrique, comme cela se passe dans les piles à combustible ou à hydrogène. Dans ces piles, de l'hydrogène est amené à l'anode qui relâche ses électrons, qui vont ensuite vers la cathode où ils réagissent avec l'oxygène pour donner de l'eau. Aujourd'hui, 90 % de l'hydrogène est produit grâce au méthane, riche en atomes d'hydrogène. Ce dernier peut également être produit grâce au nickel, à la biomasse, par des réactions de thermochimie et de gazéifications, en utilisant le nucléaire ou les énergies renouvelables par électrolyse ou à partir de l'eau et de la lumière. Toutes ces technologies ne seront viables que si la pollution qu'elles engendrent et le coût ne sont mieux maîtrisés.

Annexe 6

Épreuve de Compréhension orale

Durée :

Durée de l'épreuve : 2 h 10

Vidéo : 40 minutes

Vous disposez ensuite du reste du temps pour écrire le résumé, répondre aux questions et compléter le texte à trous.

Consignes :

Vous vous êtes porté (e) volontaire pour assister à un cours magistral et en faire le résumé écrit à l'attention des autres étudiants de votre promotion.

Vous allez regarder 40 minutes d'un cours magistral de Civilisation française, durant lesquelles vous pouvez prendre des notes. Après la vidéo vous devrez rédiger un résumé avec vos propres mots, de ce qui a été dit durant le cours, et uniquement. N'ajoutez aucune connaissance personnelle.

Vous répondrez ensuite à 10 questions relatives au cours, puis vous complétez le texte à trous en remplissant les blancs laissés par les mots qui conviennent.

Épreuve de Compréhension orale

Questions :

Combien de parties comporte ce cours ? Quelles sont-elles ?

Quelles sont les modalités de l'examen de fin de semestre dont l'enseignant parle ?

Quel est le thème du prochain cours de civilisation française que l'enseignant veut aborder ?

Combien de temps est consacré aux questions ?

Que signifie le sigle C.F.E.B ?

Quel travail l'enseignant demande-t-il de préparer aux étudiants pour la séance suivante ?

Combien de temps dure la séance de cours ?

Quels sont les deux types de modalités proposées aux étudiants pour réaliser leur dossier ?

Combien de travaux d'élèves l'enseignant publiera-t-il dans la revue universitaire ?

À quel moment de l'année a lieu le cours ?

Texte lacunaire à compléter.

Le sujet du cours de civilisation française est celui des **emblèmes**. Ce thème est décliné en **trois** parties : **avant** la Révolution, les changements que vont apporter la **Révolution** à ces derniers, et les héritages postrévolutionnaires. Un **emblème** est un signe exprimant l'identité d'une **personne**, ou d'un groupe de personnes, à la différence d'un **symbole** qui lui va exprimer une idée, un concept. Le **drapeau** tricolore est l'emblème de la France, mais il a été le symbole de la **Liberté** au 19^e siècle. Les emblèmes n'ont que rarement de **date** d'apparition identifiable. Officiellement, d'après l'article 2 de la **Constitution** de 1958, il n'existe qu'un seul **emblème** national qui est le **drapeau** tricolore, auquel s'ajoutent un **hymne** national et une devise. Par ailleurs, il existe de nombreux **emblèmes** officieux. La **France** est le seul pays européen à ne pas avoir d'armoiries officielles, ceci est lié à la chasse aux **armoiries** menée pendant la Révolution française. Le **patrimoine** français est le fruit d'une très longue histoire. Au fil des époques, sont apparus, ont **disparus** de nombreux **emblèmes**, qui sont restés présents plus ou moins longtemps.

La première partie porte sur les **héritages** lointains des emblèmes. **Peu** d'entre eux ont survécu à cette période, excepté le **coq**, l'emblème le plus ancien. C'est l'emblème de la **Gaule** (en latin gallus : gaulois). C'est un animal **valorisé**, associé au lever du jour et au **culte** de plusieurs **divinités** romaines. Cet emblème, oublié pendant plusieurs **siècles**, va réapparaître au 12^e siècle auprès des **ennemis** de la France. Assumé par **les Rois** de France à la fin du Moyen Âge, il va entrer dans la symbolique de l'État sous **François I^{er}** repris, par les révolutionnaires, comme symbole de la **Nation** française. Il sera délaissé sous certains **régimes** politiques, notamment pendant les empires **napoléoniens** qui vont préférer utiliser **l'aigle** comme emblème. La Fleur de lis va être utilisée comme symbole dans diverses **cultures** (Mésopotamie, Égypte, etc.), c'est un vieil attribut **royal** qu'on retrouve sur des **sceptres**. Au Moyen-âge, c'est l'attribut floral de **Marie**, symbole de **pureté** et de la Trinité. Au 12^e siècle, il va

devenir l'emblème des rois **capétiens** comme témoin du statut **religieux** du roi de France. Le semé de fleur de lis sur fond azur, évoque le **ciel** constellé d'étoiles, créant un **lien** particulier entre le roi du Ciel et le **roi de France**. Cet emblème, pourchassé pendant la **Révolution** va revenir avec la Restauration pour finalement rester l'emblème des **royalistes**.

La seconde partie explique comment la **Révolution** a élaboré un nouveau patrimoine emblématique. Aujourd'hui la plupart de nos **emblèmes** viennent de la **Révolution**. Le drapeau **tricolore** est l'héritier de la cocarde tricolore qui elle est apparue juste après le 14 juillet 1789. C'est le symbole des libertés **républicaines**. Et ce **drapeau** va être adopté dans sa géométrie, mais avec des **couleurs** différentes par de nombreux pays lors de leur **indépendance** et se réclamant des valeurs de la Révolution **française**. Bien qu'il n'y ait pas de consensus, l'origine des **couleurs** peut s'expliquer de plusieurs façons. Le Bleu renvoie aux armoiries **royales**, c'est également la couleur familiale chez les Capétiens et la couleur **mariale** à partir du 12^e siècle. En ce qui concerne le Blanc, sous l'**Ancien Régime**, c'était la couleur du pouvoir **militaire** exercé par le roi. Il renvoie également aux **gardes** du corps du roi à **Versailles** le 1^{er} octobre 1789 et par la suite celui de l'insurrection vendéenne et l'emblème de la **France** sous la Restauration. Pour la couleur rouge, le 17 juillet 1791 lorsqu'une émeute hostile au **roi** se déroule sur le Champ-de-Mars, la garde nationale tire et fait une **cinquantaine** de morts. Alors le drapeau **rouge** de la couleur du sang des **victimes**, devient par inversion des valeurs le drapeau du **peuple** opprimé en lutte contre la **tyrannie**. Mais concernant l'association en elle-même des couleurs, le bleu et le **rouge** associés sont les couleurs de la Garde **nationale** instituée le 13 juillet 1789 pour maintenir l'**ordre** à Paris. Ensuite, le blanc, le bleu et le **rouge** associés sont une combinaison de **couleurs** à la mode dans les années 1780, car ce sont les **couleurs** des Américains aux côtés desquels les Français ont combattu pour la **liberté**. La fête de la Fédération, le 14 juillet 1790, se déroula sur un Champ-de-Mars entièrement pavoisé de bleu **blanc-rouge**. Le bonnet phrygien quant à lui trouve son **origine** en Phrygie. Il symbolise l'affranchissement du **peuple** conquérant sa **liberté**, la libération du peuple.

Il va également être utilisé par les Américains pendant la Guerre d'indépendance, et par les révolutionnaires les plus extrémistes, au point de devenir un des attributs vestimentaires des sans-culottes. L'emblème suivant est la Devise française. Sous l'Ancien Régime, il n'y avait pas de devise de la monarchie, mais on trouvait plutôt des devises personnelles. On assiste à un grand changement avec la Révolution française : avec notamment une floraison de devises. La devise Liberté, Égalité, Fraternité s'impose en 1793. Un autre emblème est la Pique, c'est un fer plat et pointu. Utilisées dès juillet 1789, c'est l'arme du peuple en colère. L'emblème suivant est celui des faisceaux. C'est un assemblage de bâtons liés autour d'une hache. À Rome il symbolisait le pouvoir des licteurs. Ce symbole va être utilisé par les révolutionnaires à partir de 1792, pour mettre en avant l'idée d'union et de force afin de créer une image de la République une et indivisible. Mais après 1795 ce symbole ne sera plus utilisé. Le dernier symbole de la période est la Marseillaise. Avant la Révolution, il n'existe pas d'hymnes nationaux. À l'origine la Marseillaise est un *Chant de guerre pour l'armée du Rhin*, composé par Rouget de l'Isle, en avril 1792 à Strasbourg. C'est durant la journée insurrectionnelle du 10 août 1792 qu'un bataillon de fédérés marseillais reprend ce chant de guerre. Il est alors associé à la chute de la monarchie. Elle sera utilisée comme chant par les soldats de l'an II. Chant officiel en 1795 elle sera supprimée comme telle en 1804 pour le redevenir en 1879. Sous l'Ancien Régime, il n'y avait pas de fête nationale, mais cette date va être décidée, et retenue en 1880 en référence à la prise Bastille et à la fête de la Fédération, mais ce choix restera contesté. Marianne quant à elle personnifie la Liberté, la Raison, la République, ou la France. Elle est née véritablement à la fin de l'année 1792 lorsqu'elle a pris place sur le grand sceau de la République. Dédaignée par la Seconde République, elle va revenir dans les années 1880.

Annexe 7

Seconde version de la grille d'évaluation

Compétences communicatives	
C1. Complétude	
Le texte est manifestement incomplet ou ne prend pas la forme d'un résumé	0
Le texte est presque complet	1
Le texte est un résumé complet	2
C2. Justesse du discours d'origine	
Le résumé est trop éloigné du discours original pour restituer l'essentiel de la problématique.	0
Le résumé est en rapport avec le discours original, mais plusieurs idées importantes sont omises.	1
Le résumé présente les informations importantes, mais aussi quelques informations accessoires ou répétitives	2
Le résumé présente fidèlement les informations importantes du texte original.	3
C3. Compréhension	
Le résumé comporte trop de contresens pour montrer que le candidat a compris le sujet.	0
Le résumé comporte plusieurs contresens.	1
Le résumé comporte un ou deux contresens.	2
Toutes les idées présentées sont correctes	3
C4. Objectivité	
Le résumé comporte des marques de l'enseignant*, des connaissances personnelles et des marqueurs de subjectivité. *ex : « dans la première partie l'enseignant dit que »	0
Le résumé comporte des marques de subjectivité ou des connaissances personnelles.	1
Le résumé présente le texte original sans ajouts ou marques de subjectivité	2

Compétence linguistique	
C5. Cohérence textuelle	
Le texte est difficilement compréhensible. Les informations sont confuses et juxtaposées.	0
Le texte est compréhensible dans l'ensemble. Les informations sont parfois incohérentes, souvent imprécises.	1
Le texte est compréhensible et structuré ; le raisonnement suit un ordre logique ; quelques informations manquent encore de précision.	2
Le texte est clair; les informations sont précises et suivent un ordre adéquat.	3
Le texte présente un raisonnement logique finement articulé et des informations claires.	4
C6. Cohésion	
Des éléments cohésifs peuvent apparaître, seuls les connecteurs simples sont utilisés.	0
Les liens entre les paragraphes apparaissent, les connecteurs usuels sont maîtrisés.	1
Les connecteurs et les articulateurs sont variés, mais pas toujours adéquats.	2
Les procédés de substitution sont maîtrisés et les enchaînements syntaxiques variés.	3
Le résumé est parfaitement cohésif (connecteurs variés et adaptés).	4
C7. Correction grammaticale	
L'utilisation des structures simples est correcte, mais des erreurs élémentaires systématiques peuvent gêner la compréhension.	0
Assez bon contrôle grammatical (avec des influences de la langue maternelle). Des erreurs, mais qui ne gênent pas la compréhension.	1
Bon contrôle grammatical. Pas de fautes conduisant à des malentendus.	2
Les structures sont variées et adéquates. La plupart des phrases sont grammaticalement correctes.	3
Le texte est d'un haut niveau de correction grammaticale.	4

C8. Correction syntaxique	
La syntaxe est limitée et peut gêner la compréhension.	0
La syntaxe comporte des lacunes, mais qui ne gênent pas la compréhension.	1
La syntaxe est correcte avec quelques erreurs de structures.	2
De rares erreurs ou d'occasionnelles maladroresses.	3
Parfaites relations mot/contexte, interlexicales.	4
C9. Maîtrise lexicale	
Le vocabulaire employé est approximatif ; les erreurs et les confusions sont fréquentes.	0
Le vocabulaire élémentaire est employé correctement, mais des erreurs sérieuses apparaissent quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	1
Le vocabulaire employé est juste dans l'ensemble ; quelques approximations.	2
Le vocabulaire employé est précis et pertinent.	3
Le vocabulaire employé est nuancé et parfaitement adapté.	4
C10. Orthographe et ponctuation	
Des erreurs d'orthographe comme la transcription phonétique de mots et des erreurs de ponctuation perturbent la lecture du texte.	0
L'orthographe et la ponctuation sont suffisamment justes pour être suivies facilement le plus souvent.	1
L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes, mais peuvent subir l'influence d'autres langues.	2
L'orthographe du texte est exacte à l'exception de quelques lapsus. La ponctuation est logique et facilitante.	3
Le texte comporte au plus une faute d'orthographe et la ponctuation est adéquate.	4