

Les procédures de construction d'une évaluation diagnostique face aux enjeux du FOU¹

Sophie Anquetil

Docteur en Sciences du langage, Linguistique et Phonétique
CRISCO²-EA 4255 - Université de Caen Basse-Normandie



Résumé : Les centres universitaires de français langue étrangère sont face à une demande croissante de formation sur objectifs universitaires. Cette demande provient en partie de doctorants, post-doctorants et de chercheurs-CNRS dont le rattachement à un laboratoire scientifique limite la formation en présentiel. Si l'apport de TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) permet de moduler l'apprentissage de ces publics en fonction de leurs engagements universitaires, des choix didactiques doivent malgré tout être opérés, d'où la nécessité d'analyser les besoins de ces apprenants en début de parcours à l'aide d'une évaluation diagnostique. Par les informations qu'elle révèle sur les compétences de l'apprenant, l'évaluation diagnostique permet d'ajuster la formation au profil du formé (C. Hadji, 1995) et de « *déterminer les pré-acquis sur lesquels l'enseignement pourra s'appuyer, et les manques qu'il sera nécessaire de combler* » (M-F. Narcy-Combes, 2005 : 98). Mais quels critères faut-il alors retenir pour concevoir une évaluation destinée à l'enseignement du français sur objectifs universitaires et scientifiques ? En nous appuyant sur une expérimentation didactique menée auprès d'une quarantaine d'étudiants, nous présenterons les procédures de construction d'une évaluation diagnostique permettant de définir un parcours d'apprentissage.

Mots-clés : Evaluation en FOU, Centration sur l'apprenant, évaluation diagnostique, expérimentation didactique

1. Caractéristiques du public et de la formation

Ce travail est issu d'une réflexion que nous menons actuellement au Centre d'Enseignement du Français pour Étrangers (Université de Caen Basse-Normandie). Notre objectif est de mettre en place un parcours d'apprentissage destiné aux doctorants, post-doctorants et chercheurs-CNRS de l'Université de Caen. Ces chercheurs ont entre vingt-quatre et trente-cinq ans, et sont pour la plupart de nationalité chinoise, malaisienne, espagnole, bulgare et polonaise. Ils sont généralement d'un niveau débutant (A1) ou élémentaire (A2) en français. Mais comme il est difficilement envisageable de former au Français sur Objectifs Universitaires (dorénavant FOU) des débutants complets, nous ferons débiter la formation au niveau A2.

Le rattachement de ce public à un laboratoire scientifique explique que nous sommes obligée de limiter la formation en présentiel : elle ne représentera que soixante-douze heures par semestre, soit six heures sur douze semaines. Ces six heures seront réparties en quatre séances d'une heure trente. Durant ces séances, les apprenants travailleront sur des besoins communs dans les quatre compétences : compréhension orale, compréhension des écrits, production orale, production écrite.

Afin de compléter la formation en présentiel, nous mettrons en place une évaluation diagnostique qui permettra de déceler les obstacles rencontrés par les apprenants et de définir un parcours d'apprentissage en termes de compétences à acquérir. Cet enseignement sera dispensé en non présentiel et son volume horaire variera en fonction des résultats de l'évaluation diagnostique.

2. Les difficultés rencontrées

L'élaboration d'une évaluation diagnostique nous confronte à deux difficultés majeures :

- L'absence de certification destinée à l'évaluation du FOU ;
- La standardisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (dorénavant CECR).

2.1. Absence de certification destinée à l'évaluation du FOU

En faisant un rapide état des lieux des certifications destinées à l'évaluation du FOU, nous avons pu constater qu'il n'existe, pour l'heure, aucune certification conçue dans la perspective actionnelle de langue de communication à usage universitaire.

Le seul test qui existe pour « *évaluer le niveau de compréhension de la langue française de l'étudiant et ses capacités à suivre un cours d'enseignement supérieur* »³ est le TCF-DAP⁴. Mais comme le font remarquer J-M. Mangiante & C. Charpette (2011), il est calibré et formaté de façon à être proposé « *à toutes les catégories d'apprenants, avec des documents et des activités portant sur les thèmes généraux et transversaux. La spécificité des situations de la vie universitaire et la méthodologie des productions ne sont pas prises en compte, de même que les aspects culturels et sociolinguistiques bien présents (...) dans les situations de la vie universitaire et dans la compréhension des cours et le respect des exigences disciplinaires* » (J-M. Mangiante & C. Charpette, 2011 : 208). Qui plus est, ce test ne permet pas de définir un parcours d'apprentissage.

2.2. Standardisation du CECR

Devant l'absence de tests adaptés au français sur objectifs universitaires, nous nous sommes tournée vers le Cadre européen commun de références pour les langues pour tenter de concevoir notre propre outil d'évaluation. Le cadre européen constitue en effet un outil de référence incontournable pour la conception des évaluations et des certifications en langues. Seulement, s'il était

au départ tourné vers la contextualisation, on observe depuis peu un glissement vers des usages plus standardisés, comme le fait remarquer D. Coste (2007) :

« Comme instrument de référence, le Cadre a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, [...] dans son principe et dans sa construction même », alors que « c'est plutôt l'inverse qui s'est produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment » (D. Coste, 2007 : 5).

La contextualisation du CECR a donc été au cœur de la réflexion que nous avons menée. Comme D. Coste, nous pensons que « la contextualisation du Cadre (...) n'a de sens que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant » (D. Coste, 2007 : 8). Mais quel type d'intervention peut-on opérer pour pouvoir concevoir une évaluation contextualisée en fonction des objectifs universitaires et scientifiques des apprenants, sans sortir du cadre européen de référence ?

D. Coste distingue cinq modes de contextualisation du CECR. Celui qui nous occupe particulièrement, dans le cadre d'une formation sur objectifs universitaires et scientifiques, consiste à « compléter les outils de référence selon certains axes » (D. Coste, 2007 : 11). Il s'agit selon lui :

- « de déterminer des descripteurs adaptés, en relation notamment aux domaines disciplinaires, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles ;
- de déterminer les situations qui exigent une sorte d'élargissement du CECR.
- d'aller au-delà des propositions du CECR, en fonction des besoins recensés dans un contexte donné et des options prises » (analyse de D. Coste, 2007, synthétisée par J-P. Robert & E. Rosen, 2010 : 68).

3. Procédures de construction d'une évaluation diagnostique

Ces trois adaptations du CECR impliquent que nous puissions identifier la demande, définir les besoins des futurs formés dans le contexte universitaire et scientifique dans lequel ils évoluent, et collecter des données que nous analyserons en vue de la conception de notre évaluation diagnostique. La démarche est la même que celle qui conduit à l'élaboration de programmes en FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), démarche qui est rappelée par J-M. Mangiante & C. Parpette (2011) dans *Le français sur objectif universitaire*.

3.1. Identification de la demande

En ce qui concerne la demande, elle provient des laboratoires scientifiques de l'Université de Caen qui souhaitent proposer un accompagnement linguistique aux chercheurs, post-doctorants et doctorants qu'ils accueillent.

3.2. Analyse des besoins

Pour l'analyse des besoins des apprenants, nous avons observé les situations universitaires et scientifiques auxquelles les apprenants sont confrontés, et

déterminé quelles compétences elles requièrent. Nous avons aussi mené des enquêtes auprès des apprenants pour connaître leur ressenti. Il en résulte que la problématique de ces chercheurs est bien différente de celles des étudiants qui se destinent à intégrer un cursus universitaire en France, puisque leur réussite scientifique ne dépend pas réellement de leur niveau en français. Ce public s'exprime en anglais dans le cadre des recherches qu'il mène : dans les sciences dures, les articles sont généralement publiés en anglais. L'enjeu de cette formation est donc plutôt de favoriser l'intégration et l'épanouissement de ces apprenants dans les laboratoires et les universités. Parmi les besoins mentionnés par les apprenants eux-mêmes dans nos questionnaires d'enquête, l'acquisition de sept compétences est jugée "prioritaire". Il s'agit d'/de :

- interagir dans la plupart des situations de la vie quotidienne
- apprendre à se présenter : appartenance à un laboratoire, domaines et thèmes de recherche, parcours universitaire, projets
- comprendre l'organigramme d'un Département, d'un laboratoire, les fonctions et les relations des acteurs de la vie universitaire
- savoir s'inscrire à l'Université, aux séminaires de recherche, à la bibliothèque
- savoir lire un emploi du temps, un plan de l'Université, trouver les salles informatiques, les restaurants universitaires
- savoir chercher un ouvrage, utiliser les outils de recherche documentaires
- comprendre les grandes lignes d'un appel à communication, d'un mail collectif

3.3. Collecte des données

Pour mener à bien notre entreprise, nous avons aussi dû collecter des données dans les différentes situations de communication susceptibles d'être rencontrées par les apprenants. Elles sont constituées à la fois, de discours et de documents authentiques (organigramme du laboratoire ou de l'Université, sites Internet, brochures, mails, affiches de conférences, documents administratifs authentiques tels que formulaires d'inscription, emplois du temps, plans, enregistrements d'échanges à caractère administratif, etc.) et par la constitution de discours "sollicités" (interviews des acteurs de la vie universitaire et scientifique).

3.4. Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous partons des résultats de l'analyse des besoins et de la collecte des données, et nous tentons de déterminer quelles compétences langagières, savoirs et savoir-faire requièrent ces situations de communication. « Parler de ses projets » implique, par exemple, de pouvoir s'exprimer au futur.

3.5. Stratégie d'enseignement

L'élaboration didactique de l'évaluation diagnostique implique aussi que nous déterminions notre stratégie d'enseignement : sera-t-elle disciplinaire ou transversale ?

Au regard des résultats de l'analyse des besoins, et étant donné le niveau des apprenants, nous avons choisi d'élaborer des cours de français plus orientés sur les situations de communication que sur les spécificités linguistiques des discours des disciplines. Nous avons donc élaboré un programme d'enseignement dont l'objectif est avant tout de favoriser l'intégration universitaire. J-M. Mangiante et C. Parpette (2011) proposent une première piste qui a servi de départ à l'élaboration de nos cartes de compétences. Un programme d'enseignement favorisant l'intégration universitaire doit permettre à l'apprenant d' /de :

- « *exprimer ses problèmes et ses attentes auprès du personnel de l'université (secrétariat, service des sports, restauration, service de santé).*
- réaliser des opérations langagières à caractère administratif (à l'oral et à l'écrit) en vue de l'inscription à des cours, activités, etc.
- échanger avec les étudiants natifs ou de nationalités (et langues) différentes, à l'oral et à l'écrit par mél et forum de discussion : se présenter et présenter ses études, exprimer ses doutes, envies, craintes, étonnements
- se repérer dans l'espace et le temps universitaire (locaux, emplois du temps, horaires d'ouverture)
- *identifier les personnes-ressources (enseignants, tuteurs-référents, responsables administratifs, etc.) et se positionner par rapport à elles (registre de langue, tour de parole, structures appropriées, etc.)* » (J-M. Mangiante et C. Parpette, 2011 : 185).

3.6. Sélection de critères à partir du CECR

À la lumière de ces analyses, nous avons tenté de sélectionner les critères du CECR pertinents pour une formation de ce type dans les quatre compétences : compréhension des écrits, compréhension orale, production écrite, production orale. Il s'agit d'articuler les objectifs définis ci-dessus avec les compétences définies par le Cadre afin de dresser une carte de compétences pour le niveau A2. Par souci de concision, nous ne présenterons ici que celle élaborée pour l'enseignement de la production orale. Les tableaux 1 à 5 rappellent les descripteurs du CECR et révèlent les procédés de contextualisation que nous avons opérés pour fonder cette carte de compétences.

Production orale générale	
Descripteur CECR	Élargissement au FOU
Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.	Peut décrire ou présenter les acteurs de son environnement universitaire, les conditions dans lesquelles il fait de la recherche, ce qu'il apprécie ou non dans son travail, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.

Tableau 1 - Critères de la production orale générale

Monologue suivi : décrire l'expérience	
Descripteur CECR	Élargissement au FOU
<p>1. Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points.</p> <p>Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.</p> <p>Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.</p> <p>Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant.</p> <p>Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.</p>	<p>1. « Peut raconter son parcours universitaire ou un événement de la vie universitaire par une simple liste de points.</p> <p>Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que ses relations universitaires et scientifiques (leur fonction au sein des institutions universitaires), le laboratoire dans lequel il fait de la recherche, l'Université dans laquelle il évolue, son parcours universitaire et ses expériences professionnelles.</p> <p>Peut faire une description brève d'un événement ou d'une activité scientifique.</p> <p>Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes, activités et expériences au sein du laboratoire ou de l'Université.</p> <p>Peut décrire et comparer brièvement dans une langue simple, ses études et ses activités au sein d'un laboratoire ou d'une université en France et dans son pays d'origine.</p> <p>Peut expliquer ce qu'il apprécie ou non dans le fait d'étudier ou de faire de la recherche en France.</p>
<p>2. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.</p>	<p>N'apporte rien de nouveau par rapport à ce qui a été défini ci-dessus.</p>

Tableau 2 - Critères du monologue suivi
Décrire l'expérience

Monologue suivi : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	
Descripteur CECR	Élargissement au FOU
Pas de descripteur possible	Pas de descripteur

Tableau 3 - Critères du monologue suivi
Argumenter (par exemple, lors d'un débat)

Annonces publiques	
Descripteur CECR	Élargissement au FOU
Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.	Non pertinent pour le FOU

Tableau 4 - Critères des annonces publiques

S'adresser à un auditoire	
Descripteur CECR	Élargissement au FOU
<p>1. Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes.</p> <p>Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.</p>	<p>1. Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à ses études (en France et dans son pays d'origine), ses activités au sein d'un laboratoire ou d'une université et donner des explications sur ses choix, ses opinions, ses projets de recherche ou professionnels et ses réalisations.</p> <p>Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes sur ses études, ses activités, ses relations professionnelles, son environnement professionnel à l'Université, ses motivations, son parcours, ses projets, ses réalisations, etc.</p>
<p>2. Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.</p>	<p>N'apporte rien par rapport au descripteur précédent.</p>

Tableau 5 - Critères du savoir faire "s'adresser à un auditoire"

3.7. Élaboration d'une carte de compétences

À l'issue de ce processus de contextualisation du CECR, nous avons pu établir une carte des compétences à acquérir par l'étudiant de niveau A2 en production orale. Ainsi, à l'issue de la formation, l'étudiant devra pouvoir :

1. Savoir se présenter, donner son identité, indiquer son appartenance à un laboratoire
2. Savoir s'inscrire à l'Université, demander des renseignements aux différentes instances administratives (présidence, ressources humaines, UFR, bibliothèque, etc.) et savoir adapter le registre de langue à la situation
3. Décrire son environnement universitaire, et les lieux les uns par rapport aux autres (laboratoire, université, bibliothèque, salles de classe, salles de conférence, restaurant universitaire, résidence universitaire, campus, etc.)
4. Décrire son emploi du temps, parler des activités réalisées au sein d'un laboratoire ou d'une université et dire ce qu'il aime ou n'aime pas
5. Décrire les personnes de son environnement universitaire (leurs fonctions, activités, conditions de travail, etc.)
6. Donner des informations simples sur les événements qui marquent la vie scientifique et universitaire (colloques, conférences, séminaires, soutenances de thèse, assemblées générales, réunions, travaux pratiques en laboratoire, ateliers de chercheurs, journées d'étude, travaux dirigés, etc)
7. Présenter point par point son parcours universitaire
8. Comparer brièvement dans une langue simple, ses études et activités au sein d'un laboratoire ou d'une université en France avec celles menées dans son pays d'origine, et expliquer ce qu'il apprécie ou non dans le fait d'étudier ou de faire de la recherche en France.
9. Parler simplement de ses projets de recherche et professionnels

10. Expliquer brièvement et de façon simple ses orientations scientifiques, ses choix professionnels, ainsi que ses motivations

Cette carte de compétence constitue le programme en dix modules de notre parcours d'apprentissage. Pour évaluer le niveau atteint dans chacune de ces compétences, l'étudiant devra réaliser dix tâches lors d'un entretien individuel de formation.

3.8. Conception de tâches pour l'évaluation diagnostique

Les questions que nous avons rédigées pour la passation de l'entretien ne doivent pas représenter un obstacle pour l'étudiant. C'est pourquoi, elles ont une structure grammaticale très simple *Sujet-Verbe*. Elles ont été conçues de façon à ce que les savoir-faire qu'elles sollicitent soient de plus en plus complexes. En effet, les premières questions portent sur des domaines de proximité de l'apprenant (situation actuelle) et, au fur et à mesure, l'étudiant est amené à raconter son itinéraire (situation passée), à justifier ses choix et à parler de son avenir (situation future).

Tâche 1 : Vous pouvez vous présenter (donner votre nom, votre âge, votre nationalité, votre lieu de résidence, dire si vous avez des enfants, si vous êtes marié(e) ou célibataire, ce que vous faites dans la vie et où vous travaillez) ?

Tâche 2 : Imaginez que vous vous inscrivez à la bibliothèque universitaire. Demandez-moi des informations.

Tâche 3 : Vous pouvez décrire les locaux dans lesquels vous travaillez ? Où se trouve votre laboratoire au sein de l'Université ?

Tâche 4 : Vous pouvez me raconter votre journée au laboratoire ? Ce que vous avez fait ? Ce que vous avez aimé le plus dans vos activités ? Et le moins ?

Tâche 5 : Vous pouvez me parler de personnes avec lesquelles vous travaillez ? Combien sont-elles ? Que font-elles ?

Tâche 6 : Donnez-moi des informations sur le dernier colloque/séminaire/atelier où vous êtes allé ? Le lieu, les dates, le thème, les personnes qui y ont participé, ce que vous y avez fait, etc.

Tâche 7 : Vous pouvez raconter votre parcours universitaire ?

Tâche 8 : Vous pouvez comparer la vie universitaire/scientifique ici à celle de votre pays ? Où préférez-vous étudier/faire de la recherche ? En France ou dans votre pays d'origine ? Pourquoi ?

Tâche 9 : Vous pouvez me parler de vos projets de recherche ou professionnels ?

Tâche 10 : Vous pouvez me dire pourquoi vous avez choisi de venir étudier/faire de la recherche en France ?

Les compétences pragmatiques, lexicales et syntaxiques mobilisées pour chacune de ces tâches ne sont pas évaluées à l'aide d'un barème de notation, mais selon les termes « acquis / En cours d'acquisition / Non acquis ». Seulement, l'évaluation diagnostique ne peut être opérante si aucun travail de spécification de ces compétences n'est au préalable effectué. En effet, comme le fait remarquer J-C. Beacco (2007 : 120), l'élaboration de matériel d'enseignement utilisable pour l'ingénierie linguistique découle d'un travail de spécifications en six étapes :

Niveau didactique
Spécification des programmes, par langue ou interlangues, en termes de contextes, de domaines et de situations de communication
Spécifications par compétences, au moyen d'un référentiel de compétences comme le <i>Cadre</i> ; en particulier, spécification des compétences stratégiques à privilégier, des répertoires génériques) à constituer ainsi que des contenus et finalités pour les compétences culturelles et interculturelles
Détermination des niveaux de maîtrise à atteindre par compétence stratégique et genre de discours
Spécification de la nature et des contenus des compétences formelles par recours à des référentiels par langue (comme les descriptions des niveaux de référence par langue) et/ou par la description linguistique et ethno-linguistique des genres de discours
Répartition linéaire des contenus d'enseignement et détermination des méthodologies d'enseignement compétence par compétence
Détermination des modes d'articulation méthodologiques des compétences et de la (des) structure(s) de la (des) séquence(s) d'enseignement

Tableau n° 6 : Différents niveaux de spécifications qui dessinent une démarche d'élaboration de matériel d'enseignement (J-C. Beacco, 2007 : 120)

3.9. Spécification des compétences pragmatiques, lexicales et syntaxiques mobilisées

La spécification des compétences pragmatiques, lexicales et syntaxiques résulte d'un travail d'observation et de repérage effectué à partir des corpus oraux d'apprenants ayant eu à réaliser les dix tâches ci-dessus. Le tableau ci-dessous rend compte de ce travail.

Les tâches	Compétences pragmatiques	Le lexique : les thèmes	Outils linguistiques
<i>Tâche 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saluer - Se présenter - Donner des informations 	<ul style="list-style-type: none"> - L'identité - Les lieux - Le savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison des verbes employés lors d'une présentation : <i>s'appeler, être, avoir, habiter, faire, travailler</i> etc. - Masculin /féminin - Négation - Préposition de lieux
<i>Tâche 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saluer - Se renseigner - Prendre congé 	<ul style="list-style-type: none"> - L'inscription - Les outils documentaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogation et adverbes ou pronoms interrogatifs - Conjugaison de <i>devoir, falloir, pouvoir, savoir</i> - Conditionnel - Tournures indirectes : <i>j'aurais besoin..., je voudrais..., pourrais-je... ?, serait-il possible... ?,</i> etc. - Formules de politesse : oui/ non, excusez-moi, s'il vous plaît, pardon, tu/ vous
<i>Tâche 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Décire un lieu - Situer un lieu par rapport à un autre 	<ul style="list-style-type: none"> - L'université - Les laboratoires scientifiques et leurs outils 	<ul style="list-style-type: none"> - Prépositions lieux - Adjectifs qualificatifs - Pronom <i>y</i> - Structure <i>Il y a</i> - Opposition <i>il est / c'est</i> - Adjectifs possessifs

<i>Tâche 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des précisions sur le temps - Raconter sa journée et dire ce que l'on a fait 	<ul style="list-style-type: none"> - Les moments de la journée - Les activités quotidiennes 	<ul style="list-style-type: none"> - Passé composé (présentation d'un événement passé) - Différenciation passé composé/présent - Conjugaison du verbe <i>faire</i> - Date et heure - Prépositions et adverbes de temps - Verbes de sentiment - Superlatif
<i>Tâche 5</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire physiquement et moralement une personne - Donner des informations 	<ul style="list-style-type: none"> - La description physique et psychologique d'une personne - Les fonctions et les activités des acteurs de la vie universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjectifs numéraux - Conjugaison du verbe <i>faire</i> - Adjectifs qualificatifs - Accord Masculin/féminin - Adverbes de degré : <i>très, vraiment, trop</i>
<i>Tâche 6</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter un événement - Situer un événement - Situer un événement dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Les événements scientifiques - Les domaines et thèmes de recherche - Les dates et les lieux 	<ul style="list-style-type: none"> - Opposition <i>c'est/il est</i> - Différenciation et conjugaison passé composé/imparfait - Prépositions et adverbes de temps et de lieux - Structure <i>il y a</i> - Conjugaison du verbe <i>faire</i> - Adjectifs numéraux

Les tâches	Compétences pragmatiques	Le lexique : les thèmes	Outils linguistiques
<i>Tâche 7</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter son parcours universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Les diplômes, les cursus - Le changement, l'évolution 	<ul style="list-style-type: none"> - Différenciation et conjugaison passé composé/imparfait - Prépositions et adverbes de temps et de lieux - Conjugaison de <i>commencer, faire, suivre, poursuivre, réussir, finir</i>
<i>Tâche 8</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les avantages et les inconvénients d'un contexte universitaire - Parler de ses goûts et de ses préférences 	<ul style="list-style-type: none"> - Les conditions de vie des universitaires et des chercheurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparatifs/Superlatifs - Adjectifs qualificatifs - Conjugaison des verbes de sentiments <i>aimer, préférer, adorer</i>
<i>Tâche 9</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de ses projets de recherche et professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - L'avenir et les projets 	<ul style="list-style-type: none"> - Futur proche et futur simple - Conditionnel - Conjugaison <i>faire, aller, vouloir, pouvoir, devoir</i>
<i>Tâche 10</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Énumérer ce que l'on connaît, ce que l'on aime à propos d'un pays - Justifier un choix 	<ul style="list-style-type: none"> - Les caractéristiques d'un pays - L'expression de la cause et de la conséquence - L'expression du but 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage des connecteurs <i>car, parce que</i> - Passé composé et imparfait (différenciation) - Conjugaison <i>faire, venir, vouloir, pouvoir, devoir, penser, trouver, etc.</i> - Comparaison - Préposition <i>pour</i> + infinitif

Tableau 7 : Compétences pragmatiques, lexicales et syntaxiques mobilisées pour la réalisation des tâches 1 à 10

Comme vous pouvez le constater, certains outils grammaticaux (ex : la conjugaison du verbe *faire*) sont sollicités par différentes tâches. Il ne s'agit pas

d'évaluer plusieurs fois cette compétence grammaticale, mais de déterminer si l'utilisation d'un même outil grammatical représente une difficulté dans diverses situations de communication données.

3.10. Remédiation des compétences non acquises

À l'issue de l'entretien, l'enseignant propose un parcours d'apprentissage en termes de compétences à acquérir. Pour la remédiation, il faut distinguer deux temps de formation :

- Pendant les cours en présentiel, l'étudiant travaillera sur l'ensemble des compétences de la carte des compétences : il s'agit du tronc commun.
- Les cours en non présentiel permettront de travailler spécifiquement sur les compétences à acquérir ou en cours d'acquisition. Par exemple, si un étudiant a acquis les compétences 1, 3, 4, 5, 6. Il ne suivra en non présentiel que les modules correspondant aux compétences 2, 7, 8, 9 et 10.

Les activités de production orale proposées dans le cadre de la formation à distance sont déposées sur la plateforme Moodle : il s'agit d'interviews, de questionnaires d'enquêtes, ou de tâches à réaliser qui vont permettre à l'étudiant d'aller à la rencontre des étudiants, des enseignants ou du personnel administratif et de collecter des données que l'étudiant devra présenter en cours pendant le présentiel. Voici un exemple d'activité destinée à la formation à distance en vue de l'acquisition de la compétence n°2 : « *Savoir s'inscrire à l'Université, demander des renseignements aux différentes instances administratives (présidence, ressources humaines, UFR, bibliothèque, etc.) et savoir adapter le registre de langue à la situation* » :

Consigne : Vous souhaitez vous inscrire à la bibliothèque universitaire. Vous vous rendez au guichet d'accueil pour obtenir des informations. Indiquez ci-dessous les questions que vous avez posées et les réponses que vous avez obtenues.		
Informations à recueillir	Questions posées	Réponse des documentalistes
1. Conditions pour s'inscrire à la bibliothèque		
2. Documents à présenter pour l'inscription		
3. Tarif		
4. Conditions du prêt : nombre d'ouvrages et durée du prêt		
5. Pénalités en cas de retard		
6. Horaires et jours d'ouverture de la bibliothèque		
7. Nombre de bibliothèques dans l'Université		

Tableau n°8 : Exemple d'activité destinée à la formation à distance en vue de l'acquisition de la compétence n°2

Conclusion

En conclusion, pour être opérante, une évaluation diagnostique doit être le résultat d'une réflexion sur la demande et d'un travail de spécifications des compétences de l'apprenant. Ce processus d'élaboration doit comporter dix étapes, que nous rappelons ici :

1. Identification de la demande
2. Analyse des besoins
3. Collecte des données
4. Choix de la stratégie d'enseignement
5. Sélection et contextualisation des critères du CECR pertinents pour le FOU
6. Ajouts de critères résultant de l'analyse des besoins et de la collecte des données
7. Élaboration d'une carte de compétence qui détermine le programme d'enseignement
8. Conception de tâches permettant de déterminer si les compétences définies sont acquises
9. Spécification des compétences pragmatiques, lexicales et syntaxiques mobilisées pour chacune des tâches et qui font l'objet de l'évaluation diagnostique
10. Conception d'activités destinées à la remédiation dans chacune des compétences à acquérir et qui seront appropriées à l'enseignement à distance

Néanmoins, même si l'évaluation diagnostique révèle de précieuses informations sur les compétences de l'apprenant, le parcours d'apprentissage qu'elle permet de définir doit sans cesse être modifié, amélioré ou consolidé dans l'intérêt des formés. C'est d'ailleurs le rôle des évaluations formatives qui interviennent dans le processus d'apprentissage et favorisent une pédagogie différenciée :

« Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève - avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique - constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une "guidance" individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori. »
L. Allal (1991 : 58)

Ainsi, l'évaluation continue des savoirs et savoir-faire de l'apprenant est indissociable d'un enseignement non-présentiel de qualité. La "guidance" individualisée est donc un défi que la didactique des langues aura à relever, étant donné le développement croissant des formations à distance.

Références bibliographiques

Allal L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants* », Paris-Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Beacco J-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Collection Langues et didactique, Paris : Didier.

Coste D. (2007), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?*, Colloque de la FIPF à Sèvres, Forum de Strasbourg. Téléchargeable à l'adresse suivante : www.franparler.org/dossiers/pj/coste_190607.doc

Cuq J-P. & Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Hadji C. (1995), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris : ESF.

Mangiante J-M. & Parpette C. (2011), *Le français sur objectifs universitaires*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Narcy-Combes M-F. (2005), *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses Édition Marketing S.A.

Robert J-P. & Rosen E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Éditions Ophrys.

Sites consultés

Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Divisions des Politiques Linguistiques, Strasbourg : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté en mai 2011)

Campus France : www.campusfrance.org (consulté en mai 2011)

Notes

¹ FOU : Français sur Objectifs Universitaires.

² CRISCO : Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte.

³ TCF-DAP : Test de Connaissance du Français-Demande d'Admission Préalable.

⁴ Citation extraite du site : www.campusfrance.org