

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

CENTRE DE RESSOURCES: INITIATION À L'AUTONOMIE EN LMD

ABSTRACT

Set in Tunisian universities as part of the PREF-SUP project, and functioning for the most part since 2008/2009, the Resource Centers are a new educational adventure coinciding with the adoption of the LMD system in Tunisia. The implementation of these self-directed learning centers is one of the main components of the reform of French studies curricula, including French for Specific Purposes or as an Educational Language, based on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

This experience was a challenge for both teachers and learners: they have all had to deal with new concepts such as « advising », « individual path », « autonomy », « goals », etc., around which we build our thinking, since they involve difficulties in understanding and integration.

Our research will focus on one of the RC mentioned above, located in the Institute of Applied Humanities of Zaghouan (University of Tunis). We will describe and explain its operation system, learning protocol including assessment approach, and the problems we have had to face especially in making learners set their own didactic goals.

Keywords: « Licence appliquée » (professional bachelor degree), Tunisia, Resource Centers, self-directed learning, Goals, PrefSup

RÉSUMÉ

Installés dans les universités tunisiennes dans le cadre du projet PREF-SUP et opérationnels pour leur majorité depuis 2008/2009, les Centres de Ressources (formation autodirigée) sont une nouvelle aventure didactique

coïncidant avec l'adoption du système LMD en Tunisie et l'intégration dans la réforme de l'enseignement de, et par le français de quelques aspects du Cadre Européen Commun de Référence. Cette expérience représente un défi autant pour les enseignants que pour les apprenants : ils doivent faire face à de nouveaux concepts tels que « le conseil », « les parcours individuel », « l'autonomie », « les objectifs » etc., autour desquels nous construisons notre réflexion, pour ce qu'ils posent des difficultés de compréhension et d'intégration.

Notre recherche portera sur l'un des CR, celui de l'ISEAH Zaghouan, dont nous présenterons le fonctionnement, du protocole d'apprentissage au système d'évaluation, et les problématiques qui s'en dégagent, notamment la détermination des objectifs par l'apprenant.

Mots-clés: Licence appliquée, Tunisie, Centre de Ressources, autoformation, objectifs, PrefSup

La mise en place du LMD (2006) est précédée d'un nombre d'actions préparatoires importantes notamment des études de diagnostic. Un de ces diagnostics porte sur l'évaluation du français en Tunisie (son statut, son rôle, son enseignement) avec le rapport de juin 2004 intitulé « L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives »¹ lancé à l'initiative du Ministère de l'Enseignement Supérieur en collaboration avec le CIEP. Les résultats du test TCF ont montré que les compétences des étudiants à l'université tunisienne étaient en deçà des compétences nécessaires permettant de suivre une formation en et du français (pour les bacheliers et les étudiants de 1ère et 2ème année). « *En effet, les évaluations des acquis des étudiants ont témoigné d'un déficit préjudiciable à la qualité de l'appropriation des contenus littéraires et culturels dans les départements de français, à l'accès aux savoirs scientifiques et techniques dans les autres filières et surtout aux usages professionnels de cette langue dans les secteurs de l'entreprise.* » (Miled, 2016). Ce constat, officiellement établi en 2004 (rapport susmentionné), a entraîné la mise en place d'une action nationale pour la réforme de l'enseignement du et en français, notamment au supérieur.

Le même rapport a préconisé quelques changements et formulé quelques recommandations notamment sur :

- ✓ l'articulation compétences / contenus (langagiers, littéraires et civilisationnels) dans la mise en place des programmes ; l'adéquation de ces programmes avec le niveau et le profil réel des étudiants ;

¹ Rapport élaboré par P. Frantz, B. Harmegnies, M. Khémiri, M. Ksouri, P. Martinez, M. Miled.

- ✓ le renforcement de la formation en didactique ;
- ✓ l'évaluation formative et son rôle dans la formation par opposition à l'évaluation certificative ainsi que la valorisation de l'évaluation à l'oral ;
- ✓ la création et la mise en place de centres de ressources et de médiathèques.

C'est dans ce contexte que le LMD fait son entrée dans les universités tunisiennes, notamment dans les filières de langues, française notamment, et que le « Projet de rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur » (PREFSUP) contribue à mettre en place les Centres de Ressources dans onze universités tunisiennes avec tout le protocole didactique et méthodologique que cet « environnement » d'apprentissage implique.

1-LMD:

1.1 - mise en place en Tunisie :

Le système LMD, ses modalités d'enseignement et d'évaluation, a installé de nouveaux savoir-faire et notamment une méthodologie de préparation de cours différente et avec des outils plus ou moins efficaces :

- ✓ mise en place de nouvelles maquettes, de fiches descriptives des cours et des unités d'enseignement (UE) qui fixent les objectifs, les prérequis, les volumes horaires, les contenus, les outils et méthodes pédagogiques, etc. ;
- ✓ élaboration d'un référentiel de langue² et mise en place de nouvelles méthodes de travail avec de nouveaux outils pédagogiques comme dans les Centres de Ressources, avec des méthodes et des manuels se basant sur les compétences / approches par compétences et sur le développement de savoirs mais aussi de savoir-faire ;
- ✓ désignation d'une commission sectorielle qui veille sur le bon fonctionnement de ces nouvelles licences, qui en valide le contenu et les programmes et qui oriente les enseignants dans cette nouvelle réforme ;
- ✓ renforcement des formations doctorales en didactique et qui continuent d'être dispensées à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue ;
- ✓ formation et suivi des nouvelles recrues de l'enseignement supérieur avec un programme de séminaires nationaux obligatoires qui prépare les nouvelles recrues de l'enseignement supérieur à leur métier d'enseignant.

Autant de nouvelles traditions fortement liées à la réforme LMD et au projet de rénovation PREFSUP.

1.2 - licence appliquée :

Les licences appliquées sont créées pour assurer une meilleure employabilité des étudiants des filières des langues (français, anglais, italien,

² Bacha, J., Ben Rejeb, B. et Miled, M. (2008). *Le référentiel des compétences en langue pour les années L1/L2/L3.*

etc.). Le parcours dans ces licences s'inscrit dans le système LMD avec toutes les particularités et toutes les modalités qui lui sont attenantes : mêmes exigences en termes de définitions des UE, de prérequis et d'objectifs.

Un tronc commun avec la licence fondamentale (porté par les unités de langue et de littérature) est toutefois maintenu en première année pour assurer une passerelle qui permettrait aux étudiants de passer de la licence appliquée à la licence fondamentale et *vice versa*. Les unités spécifiques et transversales, quant à elles, portent la spécialité.

Les licences appliquées, encouragées et soutenues par le projet conjoint PREFSUP, se sont présentées comme une solution au problème de chômage des littéraires en formant des spécialistes en langue destinés à intégrer des univers professionnels autres que celui de l'enseignement.

C'est dans ce contexte que l'ISEAH de Zaghouan a été créé en 2006 / 2007. C'est un institut sous la tutelle de l'Université de Tunis situé à 60 km au sud de la capitale qui compte pour l'année universitaire en cours⁴ 242 étudiants entre francisants et anglicistes - dont 89 en français (44 étudiants en première année, 26 en deuxième et 19 en troisième). Pour y accéder, il faut réussir au baccalauréat (section Lettres, Sciences, Mathématiques...).

L'objectif de la filière est de former des personnes « polyvalentes », capables de s'insérer rapidement dans une entreprise et d'accomplir, en français, des tâches liées à la gestion, la comptabilité, la finance, le e-commerce, le secrétariat-bureautique, donc à la spécialité « français appliqué à l'économie et à l'administration ». Les enseignements dispensés tiennent compte de cette double casquette :

- ✓ En première année (L1) - une consolidation des acquis puis - en L2 et L3 - un enrichissement de ces acquis en langue, littérature et civilisation
- ✓ Une « professionnalisation » progressive avec l'insertion de contenus spécialisés à partir de la deuxième année (L2) (culture de l'entreprise, gestion, marketing, comptabilité, e-commerce etc.).

Les cours sont en majeure partie dispensés en travaux dirigés (TD). Les étudiants ont à leur disposition la bibliothèque et le Centre de Ressources. L'évaluation se fait suivant deux modalités : évaluation en contrôle continu tout au long du semestre (20% test, 80% devoir surveillé) et en régime mixte (30% test et DS, 70% examen semestriel lors d'une semaine bloquée).

⁴ Année universitaire 2015-2016.

Enfin il convient de souligner, et cela part d'un constat, que la filière connaît des abandons dus en partie aux difficultés de poursuivre les études en français. L'institut n'a pas établi de chiffres précis à ce sujet : nous pouvons juste confirmer que le taux est assez important et qu'un 1/2 groupe de 12 à 15 étudiants, en début d'année, se retrouve parfois, au deuxième semestre, avec la moitié de son effectif.

1.3 - Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) :

Le CECR de langue a joué un rôle très important : il a fortement inspiré le *Référentiel de compétences et de formation en langue* et un référentiel de compétences en FOS (français sur objectifs spécifiques pour les étudiants ingénieurs : *Techniques de communication* (2009) et bon nombre de tests de positionnement.

Désormais, en s'appuyant sur les compétences décrites aux différents niveaux pour évaluer les pré-requis, les profils de sortie et pour déterminer les objectifs et contenus des cours selon les niveaux L1, L2 et L3 de la licence. Les niveaux de compétences A1/ A2, B1/ B2 et C1/ C2 font désormais partie du jargon des enseignants ; mais ce ne fut pas toujours le cas. C'est grâce aux différentes formations dispensées par les universités pour outiller les enseignants et les aider à intégrer des notions nouvelles (UE, modules, objectifs, fiches descriptives) et grâce au projet PREFSUP qui a fédéré durant 3 ans les efforts et les attentions de toutes les universités dispensant un enseignement de langue française et de français spécialisé, ces niveaux de compétences décrits par le CECR sont devenus des outils pédagogiques à part entière, auxquels se réfèrent souvent les enseignants pour parler de leurs étudiants, de leur cours, de leurs choix pédagogiques et pour fixer des objectifs, concevoir des cours, choisir des méthodes et des manuels et évaluer les compétences.

1.4 - PREFSUP :

Après un projet de rénovation du secondaire (PREF- SET, 2002), démarre en 2007 et pour trois ans le « Projet de rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur » (PREFSUP), projet conjoint tuniso-français financé par le « Fonds de solidarité prioritaire » (FSP) et visant à « remédier à ces insuffisances qui représentent un handicap dans l'acquisition d'un enseignement de qualité dans les départements de français et dans les autres filières se servant du français » (Miled, 2016) et à appuyer qualitativement la réforme LMD notamment par une « remise à niveau et à jour » des enseignants et par la mise en place de Centres de Ressources et d'autoformation modernes, équipés d'outils pédagogiques nouveaux et attrayants. Le projet apporte donc son aide aux filières fondamentales, aux

filières d'excellence (dispensant un enseignement du français) et aux filières appliquées en émergence.

Dans le cadre de ce projet, des initiatives innovantes de création d'outils pédagogiques ont vu le jour, notamment le *Référentiel des compétences en langue* (2008) suivi du *Référentiel de formation pour LI* (2010), du référentiel FOS et, bien entendu la mise en place des différents Centres de Ressources.

2 - CR DE L'ISEAH DE ZAGHOUAN :

Ce Centre de Ressources a été mis en place à la rentrée universitaire 2008/2009, dans le cadre du projet PREFSUP, et ce en même temps que 10 autres centres. Le cours optionnel de « perfectionnement autodirigé en langue » y est assuré depuis lors mais avec des modalités de fonctionnement particulières : au départ, l'espace centre devait être un espace d'autoformation libre où l'étudiant viendrait de lui-même demander l'aide d'un conseiller afin de remédier à ses lacunes langagières, mais pour des raisons institutionnelles, ce projet a été quelque peu modifié et adapté aux exigences officielles.

Pour assurer le bon fonctionnement de ce centre, nous avons opté pour une démarche personnelle qui tient compte et des contraintes institutionnelles, ministérielles, et de nos spécificités et contraintes propres (à L'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghouna).

Nous avons commencé ce « cours optionnel » avec deux conseillères (dont moi-même). Nous l'avons assuré pour un demi-groupe (8 à 10 étudiants) chacune. Notre effectif n'a cessé de changer depuis sans jamais dépasser 4 conseillers, pour des raisons d'indisponibilité d'enseignants (problème de sédentarisation des enseignants dans les établissements de province).

Nous disposons de ressources documentaires variées (ouvrages dont des méthodes d'apprentissage et d'auto-apprentissage, des usuels, des BD, CD, CD-Rom et cassettes accompagnant méthodes et manuels, DVD, Périodiques), en plus d'une douzaine d'ordinateurs et d'une connexion ADSL.

En dehors des heures de cours de la matière optionnelle CR, tous les étudiants de l'ISEAH de Zaghouna ont accès au Centre et peuvent utiliser les différentes ressources mises à leur disposition. Le nombre d'utilisateurs varie entre 10 et 20 étudiants par jour.

2.1 - Fonctionnement et Protocole d'apprentissage

Différentes étapes ont été nécessaires pour la mise en place de ce cours, notamment :

Une phase de familiarisation et d'explication :

- ✓ la présentation du CR, des différents espaces, des différentes ressources, du fonctionnement du centre, du principe d'entretien de conseil et de l'outil pédagogique « carnet de bord » ;

✓ l'explication des notions-clés telles que l'autoformation, l'autoévaluation, l'objectif d'apprentissage. Il a fallu amener les étudiants à prendre conscience que dans ce nouvel espace d'apprentissage, leur statut est quelque peu différent de celui d'un apprenant classique.

Des séances d'entretien collectif :

À partir d'une réflexion individuelle sur leur propre maîtrise de la langue (en termes simples de points forts et de points faibles), nous avons réalisé un assemblage des différents points identifiés par les étudiants et susceptibles de constituer des objectifs d'apprentissage. Ce travail collaboratif a permis :

- ✓ De compléter les réflexions des uns et des autres sur leur maîtrise de la langue et en termes d'objectifs d'apprentissage ;
- ✓ De faire ressurgir des points de rencontre entre les étudiants et de souligner les possibilités d'une collaboration à un moment ou un autre du parcours d'apprentissage ;
- ✓ De constituer une base d'objectifs à retravailler et à compléter par une réflexion continue en cours d'apprentissage.

La constitution du parcours individuel et les séances d'entretien individuel :

Suite à l'entretien collectif, les étudiants étaient invités à réfléchir sur la manière de réaliser leurs objectifs c'est-à-dire de réfléchir à la façon d'apprendre, aux outils qu'il faudrait utiliser, au rythme du travail, au temps qu'ils consacraient à la réalisation de chaque objectif, à leurs stratégies d'apprentissage, etc. Les objectifs ont été classés en termes de priorité et de besoin imminent, surtout personnel.

La durée des premiers entretiens variaient entre 30 et 45 minutes. Au cas par cas, la conseillère assurait le suivi (« fiche de suivi » pour chaque étudiant) et la mise au point de l'état d'avancement de l'apprenant : réflexion sur les objectifs, méthodes de travail, utilisation des ressources, etc. Les étudiants retravaillaient leurs objectifs.

Une séance de mise en lien avec les objectifs institutionnels : (tels que décrits dans la fiche descriptive de l'unité optionnelle)

Cette séance a permis de regrouper tout le travail de réflexion personnelle effectué par les apprenants et de l'inscrire dans son cadre institutionnel de cours optionnel. Désormais, l'étudiant devra conjuguer avec ses besoins, ses objectifs, ses priorités, etc., mais aussi avec les contraintes institutionnelles se traduisant en impératifs d'objectifs à atteindre en fin de parcours semestriel, et en système d'évaluation en contrôle continu.

Un fonctionnement évolutif :

Chaque étudiant a droit à un entretien de conseil toutes les 2 semaines. Cette fréquence est modulée selon les besoins des étudiants. Le conseiller est toujours disponible, pendant comme en dehors du cours, pour répondre

aux différentes questions des apprenants. Au fur et à mesure, des canaux d'échanges se sont créés entre le cours CR et les autres cours dispensés pour les étudiants de première année (notamment pour les cours de morphosyntaxe, textes et contextes, expression orale, expression écrite). Il en résulte un enrichissement et un travail continu de réflexion sur les objectifs, les outils d'apprentissage, l'autoévaluation, etc.

2.2 - Outils pédagogiques :

Pour assurer ce cours qui n'en est pas un dans la conception classique du terme, nous (c'est-à-dire les conseillers) utilisons les outils suivants :

Test de « détermination des objectifs » :

Grâce à ce test élaboré par l'équipe « CRAPEL » de Nancy⁵, les étudiants peuvent se fixer des objectifs liés à des situations de communication concrètes et courantes. Ils évaluent leur niveau de maîtrise ou de connaissance de la compétence communicationnelle en question (se donnent une note de 0 à 5) et fixent aussi le degré d'importance qu'ils accordent à l'apprentissage de la compétence en question (-, 0, +).

« Fiche modèle pour le carnet de bord » :

Distribuée au cours de la première séance, cette fiche met l'accent sur l'importance de tenir un carnet de bord à jour et complet. Cette fiche signale les éléments importants que l'apprenant doit marquer dans son carnet chaque fois qu'il entame une séance et un nouvel « objectif », à savoir pour chaque séance : la date, l'objectif(s) fixé(s), l'heure à laquelle il le commence et l'heure à laquelle il finit ou choisit d'arrêter de le travailler (pour passer à autre chose), les outils/ méthodes utilisés (titre, niveau), la nature du travail (seul, en binôme, en équipe), le contenu, la correction et l'évaluation (1 point par bonne réponse sur le total des réponses à donner) et pour finir, à la fin de chaque séance, répondre à quelques questions d'évaluation et de planification:

- ✓ La séance s'est-elle bien passée ? Pourquoi ?
- ✓ Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Comment les avez-vous surmontées ?
- ✓ Que comptez-vous faire pour la prochaine séance ?

Le conseiller tient compte de l'importance de la phase de réflexion et du bilan à la fin de chaque séance et accorde aux étudiants le temps de cette réflexion (il leur laisse quelques minutes à la fin de la séance pour effectuer ce travail et réfléchir sur le déroulement de la séance).

Le travail à partir de tâches et sur projet :

Il s'agit de conversations, de simulations et de jeux de rôles, de débats, de présentations, etc., lors desquels l'étudiant, seul ou en binôme, va « travailler

⁵ Les conseillers des différents centres ont suivi des formations au CRAPEL de Nancy.

» un ou 2 objectifs (reliés) qu'il intègre dans une perspective (plus générale) de partage d'expérience et de compétences. Le produit de ce travail est non seulement consigné dans le carnet de bord et discuté avec le conseiller, mais aussi partagé avec les autres étudiants à qui il est « soumis » pour évaluation et critique et qu'ils peuvent étudier à leur tour mais de manière personnelle bien sûr (au conseiller de s'en assurer lors des entretiens de conseils par exemple).

Une « sitographie » :

Elle est proposée par le conseiller quand il voit que ses étudiants s'intéressent à l'outil internet et à ce qu'il peut offrir. Cette liste est complétée par les résultats des recherches des étudiants eux-mêmes qui sont invités à signaler les sites qu'ils trouvent intéressants à leurs camarades et à leur conseiller.

Test d'évaluation et de positionnement-placement :

Au début de l'année universitaire, les nouveaux étudiants passent un test d'évaluation qui permet - outre le fait de connaître le profil d'entrée de nos étudiants - de créer des groupes homogènes en première année. Cette « tradition » a été soutenue et perpétuée par la suite avec la mise en place, au sein de l'institut, du Centre de Ressources. Nous avons élaboré, jusque-là, deux tests inspirés du DELF et dans lesquels nous évaluons les acquis dans les différentes compétences et à différents niveaux (A2, B1, B2). Il s'agit de l' :

- ✓ Évaluation de la compréhension écrite / orale : avec des questions à choix multiples, vrai /faux, des phrases ou des paragraphes à compléter par le mot ou la proposition qui convient (choix), etc. Les textes sont différents et variés, de longueur et de degrés de complexité différents ;
- ✓ Evaluation de la langue : avec des exercices de grammaire, de conjugaison, de morphologie et de dérivation, ainsi que des questions de vocabulaire (sens, synonymie/ antonymie) ;
- ✓ Evaluation de l'expression écrite : sujet de la vie quotidienne, avec une petite exigence formelle (la lettre, par exemple) ;
- ✓ Evaluation de l'expression orale : avec un sujet (d'opinion) tiré au sort par l'étudiant et préparé pendant une dizaine de minutes. Toutefois, cette évaluation trop contraignante a été laissée de côté.

Ce test permet au conseiller de mieux connaître le profil de l'apprenant vu que tous les étudiants inscrits dans le module d'auto-perfectionnement au centre sont censés l'avoir passé en début d'année.

2.3 - Système d'évaluation :

Vu la nature peu conventionnelle de ce type de cours, nous avons pensé mettre en place un système d'évaluation qui tient compte de ce paramètre et qui s'inscrit surtout dans la continuité et la logique du fonctionnement

d'un centre de ressources et, surtout, dans la continuité et la logique des principes « d'auto-apprentissage » et de « formation à l'autoformation ». Il s'agit, pour nous, d'une évaluation qui respecterait les parcours individuels d'apprentissage et la diversité des rythmes, des besoins, des stratégies, des priorités, etc.

Nous avons alors identifié quatre grands critères d'évaluation :

- ✓ les objectifs : définis en début d'année, ils sont continuellement rediscutés et retravaillés au fil du parcours. Ils sont, de surcroît, enrichis par les besoins ressentis dans les autres cours. Cette capacité qu'acquière les étudiants à « déterminer » leurs propres besoins est au centre de notre action ;
- ✓ les activités d'apprentissage : il s'agit là de la capacité de réinvestir une ou des démarche(s) déjà rencontrée (s) ou à en trouver d'autres pour optimiser et réussir son apprentissage ;
- ✓ l'autoévaluation / réflexion : l'étudiant est vivement invité dès le début des cours à s'autocritiquer et à s'auto-évaluer. Ce travail peut se faire en des termes simples d'appréciation et de degrés de satisfaction par rapport à la réalisation des tâches qu'il se donne, à leur nature, à leur pertinence, etc. Mais ce travail peut se faire, aussi, à la suite et sur la base des différentes évaluations faites par les enseignants dans les autres cours ;
- ✓ l'évaluation des acquis : seront évalués, par des questions directes et ponctuelles, les points sur lesquels l'étudiant a travaillé et qu'il dit maîtriser.

Le journal de bord de l'étudiant est, quant à lui, inspecté au cours de l'évaluation.

C'est lors d'entretiens de conseil individuels (effectués pour assurer le suivi des apprenants ou notés comme test) et de la présentation des projets que s'effectue le contrôle continu et donc l'évaluation/remédiation qui prépare au Devoir Surveillé (DS).

2.4 - Déterminer les objectifs : tâche problématique

Pourquoi problématique ? parce que ce nouveau concept, de plus en plus présent avec la mise en place du LMD en Tunisie (nouveau aussi pour certains enseignants), suppose un travail sur soi que les apprenants n'ont pas l'habitude de faire : les objectifs (quand il y en avait) étaient déterminés par leurs enseignants sans que personne ne les consulte ou demande leur avis ; tout au plus, certains collègues pouvaient-ils leur demander ce qu'ils avaient appris auparavant, en vue de recadrer les points du cours et de mieux répondre aux attentes des apprenants ; ou encore, si le temps le permet, d'autres font l'effort d'ajouter quelques éléments à leurs cours si la demande en est formulée par les apprenants – sachant qu'il s'agit souvent de point de rappel d'éléments déjà rencontrés dans le parcours d'apprentissage et face auxquels les apprenants se sentent en insécurité.

Donc, le choix des objectifs et l'ensemble de choix et de décisions pédagogiques qui y sont liés sont déterminés à un autre niveau que le leur ;

ils n'ont jamais appris à le faire et ils sont pour le moins déstabilisés face à ce nouvel exercice.

Du reste, ils ne sont pas les seuls. Jusqu'à il y a quelques années, le concept d'objectif était nouveau y compris pour les enseignants, habitués à travailler avec « des intitulés » et « des contenus généraux ». Raison pour laquelle les programmes utilisés, axés sur des contenus littéraires et linguistiques, étaient parfois jugés « trop ambitieux » et « peu adaptés » au niveau réel des étudiants.

2.5 - Solutions de remédiation et limites :

« *La liste des 10* » : les séances d'entretien collectif - avec la réflexion sur les points forts et faibles - et de mise en relation avec les objectifs institutionnels, sont de bons points de départ pour surmonter « l'angoisse » de cette étape de détermination des objectifs : nous essayons alors de rassurer les apprenants en leur montrant qu'ils ont déjà plus ou moins entamé ce travail et qu'il faudrait juste, pour commencer, se fixer « une petite liste d'une dizaine d'objectifs ». Cette liste reste ouverte et à tout moment modifiable et les éléments qui la constituent peuvent être réorganisés au besoin pourvu que les étudiants donnent une justification et qu'ils motivent ses nouveaux choix.

Une fois cette première liste déterminée (peu importe la pertinence de son contenu que nous ne faisons qu'évaluer sans sanctionner et que nous recadrons au fur et à mesure des entretiens individuels), nous constatons que les apprenants arrivent facilement à avancer. Mieux encore, ceux qui s'appliquent lors de cette étape arrivent à atteindre plus rapidement leur rythme de croisière (avancent à rythme régulier, remettent en question leurs objectifs et le justifient, réfléchissent en termes critiques sur leur apprentissage et font les choix qui leur semblent les plus appropriés selon leur état d'avancement). Ceux qui peinent à faire cette liste (souvent parce qu'ils cherchent à déterminer une liste définitive dès le départ, ou parce qu'ils ont encore du mal à cerner le concept surtout de l'autonomie) ont un peu plus de mal à démarrer et à avancer. Nous sommes alors un peu plus présents pour eux et parfois même plus directifs.

Le Test de « détermination des objectifs » fourni par les collègues de Nancy et que nous avons présenté dans les outils pédagogiques offre aux étudiants une alternative pour commencer à déterminer leur « liste des 10 ». Cette liste présente cet avantage de proposer des objectifs de communication basiques (savez-vous : vous présenter, parler de vos goûts, inviter quelqu'un, donner des recommandations/ informations/indications, etc.) et d'inciter les apprenants à s'évaluer et à évaluer leurs besoins. Mais elle reste bien évidemment limitée et incomplète et souvent les étudiants s'en détournent rapidement pour chercher de nouveaux défis dans d'autres outils.

« *Le Portfolio du Centre* » : dans la suite de cette liste , nous proposons à nos apprenants, à titre indicatif une série / un tableau avec des questions par compétences élaborée par une stagiaire en FLE venue passer son stage dans un des établissements participant à cette expérience des Centres et qui s'est inspirée des portfolio européens pour créer son « Portfolio du Centre de l'ISLT ». Tout en présentant l'avantage d'être - pour nos étudiants - plus simples, moins lourds à comprendre, à aborder et à exploiter.

Les méthodes FLE : Plus tard, une fois nos étudiants familiarisés avec les méthodes, nous les avons incités à y chercher leurs objectifs ou plutôt à y trouver les objectifs tels qu'ils n'arrivent pas à les formuler et tels qu'ils aimeraient les formuler.

Ces trois dernières solutions présentent les avantages et inconvénients suivants :

✓ Avantages : confort du « préexistant » : les apprenants n'ont qu'à se servir dans ce qui est déjà là, et qui correspond à leurs besoins. Cela permet un gain de temps, de confiance, et les étudiants atteignent ainsi rapidement un rythme plus ou moins soutenu de travail ;

✓ Inconvénients : ce n'est pas du « sur-mesure », ça ne leur convient pas toujours, en tout cas pas totalement, et le confort de la « formulation existante », de l'« objectif déjà formulé » finit par affecter le besoin et orienter le choix : je travaille sur ce que je trouve et non pas je trouve ce sur quoi je veux travailler ou ce que j'ai besoin de travailler. Ils ne cherchent plus, alors, à trouver des objectifs traduisant au plus près leurs besoins et donc des applications leur permettant de dépasser leurs lacunes. Ils se contentent des objectifs qu'ils trouvent pourvu qu'ils soient clairs et qu'ils proposent des applications intéressantes : ce qui n'est pas préjudiciable à leur parcours vu leur profil leurs nombreuses lacunes. En effet, il est très rare que l'apprenant se rende compte qu'il n'avait pas besoin de cet objectif ou qu'il ne lui a rien apporté.

« *Le Catalogue Pédagogique du CR de Gabès* » ou « *index des ressources* » : avancés dans les cours, nous avons aussi encouragé nos apprenants à s'inspirer de ce catalogue (élaboré par l'équipe CR de l'université de Gabès) pour fixer de nouveaux objectifs. En effet, les entrées de ce catalogue peuvent être assimilées à des objectifs ponctuels (notamment en langue). Cette solution présente l'avantage de proposer à l'apprenant en même temps que l'objectif, la référence du document à utiliser et la page ; ce qui représente un gain de temps de recherche assez important.

Mais cet outil présente une limite assez gênante : de par sa présentation sous forme de catalogue, il renforce l'idée de cloisonnement entre les différentes compétences de compréhension et d'expression, orales et écrites, et les compétences de langue. Les étudiants arrivent au Centre avec cette idée d'imperméabilité entre les disciplines ce qui ne permet pas de relier directement et rapidement des objectifs par exemple de phonétique, de grammaire (adjectifs) ou de conjugaison (imparfait) et des objectifs d'expression orale ou écrite (décrire quelqu'un). En effet, si l'entrée

consultée ne propose pas une méthode polyvalente de type « Festival » ou « Alter ego » ou encore une méthode spécialisée de type « Expression écrite niveau.. » ou « Exercices d'oral en contexte », ce travail de mise en relation ne se fera pas automatiquement. Le conseiller est donc amené à attirer l'attention des apprenants sur ce piège et à les inciter à travailler des objectifs communicationnels avec leurs différentes composantes (grammaticales, syntaxiques, culturelles).

D'autre part, nous encourageons nos étudiants à poser des questions sur leur profil à leurs enseignants, à leur demander des conseils, des orientations : ce qu'ils doivent travailler plus, quels sont leurs points faibles, leurs lacunes, etc. Cela permet d'inscrire le CR dans le parcours et le projet global d'apprentissage et non en marge de ce projet. L'inconvénient est toutefois de voir le CR se transformer en cours d'appui à telle ou telle autre matière - surtout de langue - et de voir l'étudiant se détourner des autres objectifs et perdre de vue son projet global avec toutes ses dimensions au profit d'un seul objectif : améliorer sa note en langue, en littérature, en civilisation, *etc.* Nous sommes donc amenés à les recadrer un peu surtout en période d'examen.

CONCLUSION

L'enseignant, dans cette nouvelle configuration, est amené lui-même à s'adapter : avec le nouveau système LMD et toutes ses réformes, avec les étudiants qui lui semblent venir d'un autre temps vu le hiatus entre ses compétences et les leurs, avec les nouvelles méthodes d'enseignement et nouvelles exigences et normes didactiques et, dans le centre, avec le nouveau rôle de conseiller qu'il doit jouer et les choix directionnels qu'il doit prendre au cas par cas pour respecter les particularités de chacun et les principes d'autonomie. Autant de contraintes donc et de nouvelles façons d'exercer son métier d'enseignant.

Dans ce contexte, les apports du système LMD et du CECR, pour les étudiants comme pour les enseignants, sont très nombreux mais le « chantier » n'est pas achevé et certaines bonnes actions et initiatives n'ont pas été suivies et encouragées. C'est le cas par exemple des formations doctorales en didactique et des séminaires de formation nationaux pour les nouveaux enseignants du supérieur, qui n'ont pas été assez valorisées et bien exploitées. C'est aussi le cas de certaines filières de français de spécialité ou de licences appliquées qui sont, pour beaucoup d'entre elles, vouées à disparaître parce qu'elles n'ont pas pu remplir le contrat d'employabilité pour lequel elles ont été créées.

Références bibliographiques :

Albero, B. (2003). Autoformation et contexte institutionnels : une approche socio-historique. In Albero, B (*Dir*) *Autoformation et enseignement supérieur* (37-68). Paris : Lavoisier.

Bacha, J., Ben Rejeb, B. et Miled, M., (2008). *Le Référentiel des compétences en langue pour les années L1/L2/L3*.

Bacha, J. (sous la direction de), (2015). *L'enseignement du/en français à l'université*, Tunis : Imprimerie officielle de la République tunisienne.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Blin, F. (2001). Mesurer l'autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique. In Vincent-Durroux, L., Panckhurst, R. (éd), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (67-93). METICE, Université Paul-Valéry : Montpellier III.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le Monde*, 45, 15-24.

Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In Vincent-Durroux, L., Panckhurst, R. (éd), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (17-32). METICE, Université Paul-Valéry : Montpellier III.

Miled, M. (2016). Le contexte de l'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes et un diagnostic ciblé. *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb, État des lieux et propositions*, 89-105. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.

Miled, M. (2013). Un aperçu de la situation de l'enseignement du/en français dans les universités tunisiennes. *Le Français à l'université*, 18-03-2013 mise en ligne le: 26 septembre.

Miled, M. (2007). Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie. *Le Français aujourd'hui*, mars-avril.

Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. In Albero, B (*Dir*) *Autoformation et enseignement supérieur* (131-140). Paris : Lavoisier.

Riba, P. (2009). Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 45, 124-132.

Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par tâches. *Le Français dans le Monde*, 45, 6-14.

Veltcheff, C. (2009). Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. *Le Français dans le Monde*, 45, 133-141.