

Master 2 - DLC
MACEDO-DENIAUD Isabel
2012/2013
Directeur de mémoire :
Dora FRANÇOIS / Jemma BUCK

**MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE
D'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS LANGUE
ETRANGERE**



UNIVERSITÉ DE NANTES

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Dora François, ma directrice de mémoire, qui a accepté de suivre mon travail, pour la confiance qu'elle m'a toujours témoignée pendant ces deux années. Ce travail n'aurait jamais abouti sans son soutien, son dynamisme, ses encouragements, ses conseils avisés et ses commentaires éclairés.

Un grand merci à Madame Jemma Buck, pour avoir accepté de co-diriger ce mémoire, pour sa gentillesse, sa patience, pour tous ses précieux conseils, pour sa disponibilité et pour avoir accepté de partager avec moi son expérience et ses connaissances.

Je remercie également Monsieur Hervé Quentin, mon directeur de stage, pour m'avoir donné la possibilité d'effectuer mon stage au sein de la Mission Langues.

J'aimerais remercier tout particulièrement Marion Duriez ainsi que Tatiana Soldatova-Moreau, qui m'ont accueillie chaleureusement et avec beaucoup de sympathie, pour leur gentillesse, leur dynamisme, leur grande disponibilité et l'aide qu'elles m'ont toujours apportée tout au long de ce travail.

Merci à tous les professeurs du département de portugais pour leur soutien, leur aide et leur disponibilité et à tous les étudiants de portugais de la Faculté des Langues et des Cultures et de l'Ecole d'Architecture, qui ont accepté de participer à ce travail.

Je voudrais remercier également tous les enseignants qui m'ont guidée tout au long de ces deux années, pour avoir partagé avec moi leur expérience et pour m'avoir permis d'accéder à ce niveau de connaissance.

Ma plus grande reconnaissance va à mes enfants pour leur soutien inconditionnel, leur patience et leurs encouragements constants, malgré l'effort qui leur a été demandé durant ces deux années.

Sommaire

INTRODUCTION	7
Chapitre I - CONTEXTE.....	10
1. LE PORTUGAIS DANS LE MONDE	11
1.1 LA LUSOPHONIE.....	11
1.1.1 Le Portugais Langue Etrangère en France.....	12
1.1.2 L’Instituto Camões.....	14
1.1.3 Centro de Estudos Brasileiros.....	16
1.1.4 L’Enseignement Primaire.....	16
1.1.5 L’Enseignement Secondaire.....	17
1.1.6 L’Enseignement Supérieur	17
1.2 L’ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS A NANTES.....	19
1.2.1 La Faculté des Langues et des Cultures.....	19
1.2.1.1 LLCE	20
1.2.1.2 LEA	20
1.2.2 L’Ecole d’Architecture.....	23
1.3 LA MOBILITE	24
1.3.1 Le contexte européen	24
1.4 ERASMUS.....	26
1.5 ERASMUS MUNDUS.....	28
1.5.1 Le contexte brésilien - une conjoncture économique favorable	30
1.5.2 Les principaux secteurs économiques	31
1.5.3 Ciência sem Fronteiras /Science sans Frontières	32
2. LA POLITIQUE DE MOBILITE DE L’UNIVERSITE DE NANTES.....	33
2.1 LA MISSION LANGUES	34
2.1.1 Les différentes certifications proposées.....	36
2.2 LA CERTIFICATION CELPE-BRAS.....	37
2.2.1 Rappel historique	37
2.2.2 Conception du test.....	38
2.2.3 Incription administrative	38
2.2.4 Les centres certificateurs en France	38
2.2.5 Les cours de préparation.....	39
2.2.6 Nature de l’examen	39
2.2.7 Structure du test.....	39
2.2.8 Niveau de compétences attestées	40

2.2.9	Processus de correction	41
2.2.10	Evaluation et notation	41
2.2.11	Communication des résultats	42
Chapitre II - CADRE THEORIQUE.....		43
3.	L'EVALUATION	44
3.1	CONCEPTS D'EVALUATION.....	44
3.2	POURQUOI ON EVALUE-T-ON ?.....	48
3.3	QU'EST-CE QU'ON EVALUE ?.....	49
3.4	COMMENT EVALUER ?	50
3.4.1	Washback effect.....	51
3.5	TYPES D'EVALUATION.....	52
3.5.1	Evaluation du savoir / Evaluation de la capacité.....	52
3.5.2	Evaluation normative / Evaluation critériée	52
3.5.3	Approche de type Maîtrise / Approche de type Continuum.....	53
3.5.4	Evaluation continue / Evaluation ponctuelle	53
3.5.5	Evaluation Formative / Evaluation Sommative	53
3.5.6	Evaluation Directe / Evaluation Indirecte.....	55
3.5.7	Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances	55
3.5.8	Evaluation subjective / Evaluation objective.....	56
3.5.9	Evaluation sur une échelle / Evaluation sur une liste de contrôle	57
3.5.10	Jugement fondé sur l'impression / Jugement guidé.....	57
3.5.11	Evaluation holistique ou globale / Evaluation analytique.....	57
3.5.12	Evaluation par série / Evaluation par catégorie.....	58
3.5.13	Evaluation mutuelle / Auto-évaluation.....	58
3.5.14	Evaluation Diagnostique	58
3.6	EVALUATION CERTIFICATIVE.....	59
3.6.1	Certification.....	60
3.7	TROIS CONCEPTS FONDAMENTAUX POUR L'EVALUATION	62
3.7.1	Validité.....	62
3.7.1.1	Validité du contenu.....	63
3.7.1.2	Validité de la réponse	63
3.7.1.3	Validité faciale	64
3.7.1.4	Validité concurrente/prédictive	64
3.7.1.5	Validité critérielle.....	65
3.7.1.6	Validité théorique	65
3.7.2	Fiabilité.....	66
3.7.3	Faisabilité.....	67

4.	L'APPROCHE PAR LES TACHES	68
5.	LES THEORIES DE L'ACQUISITION.....	69
5.1	LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE.....	69
5.1.1	L'approche socio-constructiviste	71
5.1.2	L'approche cognitiviste	71
6.	LES TICE.....	72
Chapitre III - LE DISPOSITIF		75
7.	CONTEXTE DE STAGE.....	76
7.1	LES DIFFERENTES MISSIONS EFFECTUEES	76
7.1.1	La certification CELPE-Bras	77
7.1.1.1	Les cours de préparation	78
7.1.2	La mise en place de la plateforme Extradoc	78
8.	LE TEST DE POSITIONNEMENT.....	79
8.1	METHODOLOGIE.....	80
8.1.1	Contexte	81
8.1.2	Public	82
8.1.3	La structure du test.....	83
8.2	PROCEDURE ET DEROULEMENT DU TEST.....	85
8.2.1	Epreuve Ecrite	85
8.2.2	Epreuve orale.....	87
8.3	ANALYSE DES DONNEES.....	87
8.3.1	Les épreuves	88
8.3.1.1	L'attitude des étudiants.....	88
8.3.2	Observations.....	89
8.3.3	Correction des tâches écrites	90
8.3.4	Données recueillies	90
8.3.5	Graphiques	91
8.3.5.1	LLCE	91
8.3.5.2	LEA	93
8.3.6	Observations.....	94
9.	LE DISPOSITIF HYBRIDE.....	95
9.1	LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	96
9.1.1	Contraintes liées à la réalité du terrain	98
9.2	LA PLATEFORME EXTRADOC.....	99
9.2.1	Méthodologie.....	100
9.2.2	Les ressources pédagogiques	101

9.3 LES COURS EN PRESENTIEL / FACE-A-FACE	107
9.4 EVALUATION DU DISPOSITIF	108
CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXES	117

INTRODUCTION

Ce travail est le résultat d'un stage professionnel réalisé dans le cadre de la formation de Master 2 Didactique des Langues et des Cultures et s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Le stage de 12 semaines – correspondant à 125 heures au total - a été effectué de janvier à avril 2013, dans deux composantes de l'Université de Nantes.

D'une part, au sein de la Mission Langues, une structure qui contribue à la promotion et au développement d'actions de formation en langues étrangères favorise la mise en place de ressources pédagogiques et de supports numériques d'enseignements à distance et met en place des politiques de certifications des compétences linguistiques. Elle est également centre examinateur de la certification pour le portugais langue étrangère, selon la norme brésilienne CELPE-Bras¹, (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Devenue obligatoire depuis janvier 2013, cette norme est exigée par les instances brésiliennes pour tout étudiant étranger souhaitant intégrer une université brésilienne ou effectuer un stage dans le pays.

Nous y avons suivi tout le processus de cette certification, de l'ouverture des inscriptions à son application, et nous avons mis en place un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage du PLE pour des étudiants de l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes, un public relevant du secteur LANsad².

Ce dispositif vise deux objectifs : doter les étudiants d'un minimum de compétences linguistiques et culturelles pouvant leur permettre de s'exprimer et de communiquer en portugais dans des contextes réels, et aider les étudiants à réussir avec succès la certification CELPE-Bras.

D'autre part, au sein du département de portugais de l'Université de Nantes, nous avons procédé à l'analyse du test de positionnement, effectué à la Faculté des lettres et des cultures, en décembre 2012, auprès des étudiants de portugais des filières LEA³ et LLCE⁴. Ce test a été conçu et réalisé afin de nous donner un diagnostic de l'enseignement du portugais dans cette faculté, en vue de la mise en place du dispositif hybride d'apprentissage du portugais auprès des étudiants de l'Ecole nationale d'Architecture.

1 Certificat de compétence en portugais langue étrangère pour le Brésil

2 Langue pour spécialistes d'autres disciplines

3 Langues Etrangères Appliquées - http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/

4 Langues Littératures et Civilisations Etrangères - http://www.univ-nantes.fr/SI00099/0/fiche_formation/

Dans un premier temps, nous décrirons le contexte, point de départ de ce travail, qui se composera de deux volets : le premier sera consacré au contexte économique, social et institutionnel qui justifie la mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride du PLE à l'Ecole d'Architecture. La mobilité internationale vers le Brésil et l'exigence de certification de la part de ce pays feront l'objet du deuxième volet.

Dans un deuxième temps, nous nous consacrerons au cadre théorique, qui repose sur un double ancrage théorique, sur lequel nous nous sommes appuyées pour construire notre problématique et définir nos hypothèses de départ. Une première partie sera dédiée à l'évaluation. Deux formes de celle-ci seront abordées plus en détail : d'une part, l'évaluation diagnostique, menée auprès des étudiants de portugais de la faculté des langues et des cultures de l'Université de Nantes et d'autre part, l'évaluation certificative, le CELPE-Bras, effectuée par les étudiants partant en mobilité au Brésil. Une deuxième partie sera consacrée à la place des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Le troisième chapitre comporte trois volets. Le premier sera dédié au descriptif des missions effectuées auprès de la Mission Langues, à savoir la mise en place et le suivi de tout le processus de déroulement du CELPE-Bras ainsi que du dispositif hybride d'enseignement/apprentissage du portugais. Le deuxième concernera le processus de notre évaluation diagnostique, le test de positionnement : sa conception, son déroulement, sa mise en place, le recueil et l'analyse des données. En dernier lieu, nous aborderons la mise en place du dispositif hybride, la plate-forme pédagogique d'enseignement à distance Extradoc⁵, la médiatisation des ressources, leur mise en ligne et les cours face à face.

En nous appuyant sur les théories de l'acquisition d'une langue seconde et en faisant appel, autant que possible, à des auteurs des différentes disciplines sur lesquelles s'appuie la didactique des langues, nous nous efforcerons de trouver les arguments qui justifient nos choix, concernant la mise en place du dispositif.

⁵ <http://Extradoc.univ-nantes.fr/>

En conclusion, nous évoquerons les questions soulevées et les contraintes rencontrées durant notre stage. Nous essaierons d'y réfléchir et de mettre en avant quelques propositions pour l'amélioration du dispositif d'enseignement/apprentissage hybride du portugais à Nantes.

Chapitre I - CONTEXTE

1. LE PORTUGAIS DANS LE MONDE

1.1 LA LUSOPHONIE

Selon l'encyclopédie portugaise Infopedia⁶ et le dictionnaire de portugais Priberam,⁷ le mot « lusophonie » vient du portugais « *Lusofonia* », un terme qui désigne à la fois l'ensemble des personnes qui parlent la langue portugaise « *conjunto de falantes de português* » et l'ensemble des pays parlant cette langue en tant que langue maternelle ou officielle, « *conjunto de países que falam o português como língua materna ou oficial* ». La langue portugaise est définie par le dictionnaire Larousse comme étant une « *langue romane parlée principalement au Portugal et au Brésil* ». ⁸

Toutefois, si cette langue est parlée dans ces deux pays, cinq autres parlent également le portugais en tant que langue officielle. Il s'agit des anciennes colonies portugaises (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, São Tomé e Príncipe) : un ensemble de pays que l'on appelle « *lusophones* » et dont les chefs d'Etat et de gouvernement se sont réunis le 17 juillet 1996, à Lisbonne, avec les chefs d'Etat du Portugal et du Brésil, dans l'intention de créer la CPLP – Communauté des Pays de Langue Portugaise⁹. La CPLP regroupe ainsi tous les pays de langue maternelle et officielle portugaise et a pour but de promouvoir et d'unifier, aux plans interne et international, la langue portugaise dans le monde, d'accroître l'échange et la diffusion de la création culturelle, intellectuelle, artistique et de renforcer et développer la coopération économique entre les peuples parlant le portugais :

« (...) contribuer au renforcement des liens humains, à la solidarité et à la fraternité entre tous les peuples ayant la langue portugaise comme l'un des fondements de leur identité spécifique et, dans ce sens, promouvoir des mesures facilitant la circulation des citoyens des pays membres au sein de l'espace de la CPLP) »¹⁰.

Parlé par environ 250 millions de personnes, le portugais est la langue maternelle de 200 millions de locuteurs, ce qui lui vaut d'être classé cinquième au rang mondial¹¹ des langues les plus parlées dans le monde. Il convient cependant de faire une distinction entre les pays où le

⁶ Lusofonia In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2013 - <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/lusofonia> -

⁷ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=lusofonia> - <http://www.portugalmania.com/culture/langue/index.htm>

⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lusophone/48103#48015>

⁹ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

¹⁰ Status de la CPLP - <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/CPLP-declaration1996.htm>

¹¹ Camões, Instituto de Cooperação e da Língua Portugal/Ministério dos Negócios Estrangeiros, http://www.epefrance.org/component/option,com_deepockets/task,catShow/id,77/Itemid,45/

portugais est la première langue, la langue maternelle et ceux où il est la seconde langue, la langue officielle.

Parmi les premiers, il faut citer le Portugal, qui compte environ 10 millions d'habitants et le Brésil, qui en compte environ 192 millions. Les seconds, c'est-à-dire ceux qui ont le portugais pour langue officielle en plus d'une autre langue, sont au nombre de cinq et sont appelés PALOP, un acronyme de l'expression portugaise, Pays Africains de Langue Officielle Portugaise. Il s'agit de l'Angola (11,5 millions d'habitants), de la Guinée-Bissau, (1 million), du Mozambique, (17,5 millions), des îles du Cap-Vert, (370 000 habitants) et des îles de São Tomé e Príncipe, (qu'on estime à environ 130 000 habitants)¹².

Dans certaines anciennes colonies et comptoirs portugais, la langue portugaise est également parlée, bien qu'elle ne soit pas considérée comme langue maternelle et qu'elle disparaisse petit à petit au profit du créole. Il s'agit de Macao, devenue chinoise depuis 1999, de Timor Leste, aussi appelé Timor Oriental et situé en Asie du Sud-Est, des anciens comptoirs portugais en Inde de Goa, Damão et Dio et de Melaka, qui se trouve dans les îles de Java.

Le portugais est également une langue d'affaires de plus en plus utilisée dans les échanges commerciaux, notamment avec le Brésil, le pays qui compte le plus grand nombre de natifs parlant le portugais et qui affiche, depuis quelques années, une croissance économique très importante. Par conséquent, il offre des opportunités dans de nombreux secteurs de l'industrie et de la recherche, ce qui favorise la mobilité professionnelle et universitaire.

Cela permet de penser que, dans un contexte de mondialisation, la connaissance de la langue portugaise deviendra de plus en plus un atout majeur pour l'avenir professionnel, économique et les échanges de tout ordre.

1.1.1 Le Portugais Langue Etrangère en France

Bien que la France compte, parmi ses résidents, une importante communauté parlant le portugais (« *Au 1er janvier 2006, l'INSEE estime que deux étrangers sur cinq sont originaires du Portugal, de l'Algérie ou du Maroc* »¹³, cette langue n'a pas, dans le système scolaire

¹² Données statistiques : <http://www.portugalmania.com/lusophonie/>

¹³ Infos migrations n° 10 - Octobre 2009 - La population étrangère résidant en France - <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/> - http://195.46.203.10/spip.php?page=imprimer&id_article=1855

français, un statut de langue seconde obligatoire, tel que l'anglais. Elle peut néanmoins être enseignée, en option, dès le primaire et jusqu'à l'université. Les établissements français proposant des cours dans le primaire ou le secondaire restent toutefois relativement rares et se situent essentiellement en région parisienne où la communauté lusophone est assez importante. Depuis 1995, son enseignement est assuré, en grande majorité, par des enseignants de portugais qualifiés, diplômés de l'Université et ayant une spécialisation en didactique des langues étrangères. L'Instituto Camões, l'un des principaux organismes assurant la diffusion de la langue portugaise dans le monde, met à la disposition des établissements français des enseignants, qui après admission au concours organisé par le Gouvernement portugais, sont nommés par lui.

L'Ambassade du Portugal et la Coordination générale de l'enseignement, en collaboration avec les inspections académiques et l'inspection générale de l'enseignement du portugais en France, accompagnent la supervision, la formation continue et l'intégration des enseignants dans le système éducatif français. Les principaux objectifs de l'enseignement du PLE restent la diffusion et la valorisation permanentes de la langue et de la culture portugaises. Des cours et des activités sont proposés, avec le soutien du Gouvernement portugais, selon un régime intégré ou un régime complémentaire. Leur but est d'offrir à tous ceux qui le souhaitent la possibilité d'accéder à l'apprentissage du portugais et à sa divulgation, indépendamment de leur nationalité ou de leur langue maternelle. Le programme est toutefois défini par le Ministère de l'éducation nationale français et les enseignements dispensés visent à l'acquisition des compétences établies pour le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.¹⁴ L'évaluation des élèves s'effectue conformément aux critères et aux normes établis par chaque établissement et doit prendre en considération les compétences linguistiques de ce même Cadre. Le Portfolio Européen des Langues¹⁵ (Mon Premier Portfolio) constitue un outil pédagogique de soutien à l'auto-évaluation des compétences linguistiques. Différentes certifications, en portugais du Brésil ou du Portugal, attestent du niveau de langue acquis par les apprenants.

¹⁴ CONSEIL DE L'EUROPE, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Conseil de l'Europe, 2000.

¹⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_fr.asp

Dans un autre contexte, des cours de portugais peuvent également être dispensés par des associations franco-portugaises ou franco-brésiliennes,¹⁶ mais avec un autre objectif et à destination d'un autre public.

1.1.2 L'Instituto Camões

Créé en 1992, l'Instituto Camões¹⁷ (Institut pour la coopération et la promotion de la langue portugaise) est un établissement public intégré dans l'administration indirecte de l'Etat portugais et doté d'une autonomie administrative et financière. Il remplit ses missions au sein du Ministère des Affaires étrangères sous la supervision et la tutelle du ministre concerné. Il a pour missions de proposer et de mettre en œuvre la politique de coopération portugaise ainsi que de coordonner les activités de coopération menées par d'autres institutions publiques impliquées dans le développement de cette politique.

Par ailleurs, il propose et applique la politique éducative de diffusion de la langue et de la culture portugaise à l'étranger, par la présence de lecteurs portugais dans les universités et par la gestion du réseau de l'enseignement du portugais aux niveaux primaire et secondaire. Parallèlement, il a en charge l'organisation des certifications du PLE, (norme portugaise), reconnues dans toute l'Europe :

« La Coordination Générale de l'Enseignement Portugais et l'Institut Camões de Paris prétendent dynamiser la certification du portugais comme langue de communication, montrer son importance au niveau européen et ouvrir des espaces économiques plus importants dans le domaine de l'emploi essentiellement destinés aux jeunes à la recherche d'un premier emploi »¹⁸.

Le portugais étant, comme nous l'avons vu précédemment, la cinquième langue la plus parlée dans le monde et la langue officielle au sein de divers organismes internationaux, notamment des instances de l'Union Européenne et de l'ONU, son expansion et sa reconnaissance passent également par des diplômes et des certifications. Les apprenants qui le souhaitent peuvent faire certifier leurs acquis par des examens, sous la responsabilité d'organismes différents suivant les pays.

¹⁶ Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa - <http://www.association-biao.com/liens.html> - <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amsudant/bresil-2pol-portugais.htm> - <http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>

¹⁷ <http://www.instituto-camoes.pt/>

¹⁸ http://www.epefrance.org/component/option.com_deeppockets/task.catShow/id.1/Itemid.44/ Les examens de certification Portugais Langue Étrangère sont de la responsabilité du CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) de la Faculté de Lettres de l'Université de Lisbonne (Membre ALTE) - www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/index.htm

Pour le Portugal, l'organisme certificateur est le Centre d'Evaluation de PLE de la Faculté de Lettres de l'Université de Lisbonne,¹⁹ ou CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) et pour le Brésil le centre certificateur est le Ministère de l'Education brésilien.²⁰

En fonction de leurs modalités, de leur niveau et de leur composition, différentes certifications existent pour la langue portugaise²¹ :

Portugal :

- CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira), Niveau A2.
- DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira), Niveau B1.
- DIPLE (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira), Niveau B2.
- DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira), Niveau C1.
- CLES 1 (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), Niveau B1.
- DCL (Diplôme de Compétence en Langue), Niveau A2 à C1.

Brésil :

- CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), Niveau B2.

¹⁹ www.fl.ul.pt/caple/

²⁰ <http://celpebras.inep.gov.br/>

²¹ http://www.epefrance.org/component/option.com_deeppockets/task.catShow/id.1/Itemid.44/, <http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/index.htm>, <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>, <http://celpebras.inep.gov.br/>, http://www.unicamp.br/~matilde/proficiencia_cilpe.html, http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/offre_de_formation/CLES/LL/cles24-21.html.

1.1.3 Centro de Estudos Brasileiros

Le Centro de Estudos Brasileiros (Centre d'Etudes Brésiliennes) également nommé Centro Cultural Brasileiro (Centre Culturel Brésilien) « est l'institution responsable de l'action internationale du Brésil dans les domaines de la coopération et de l'action culturelle à l'étranger »²². Différents centres²³ sont implantés dans divers pays du monde, que ce soit en Amérique Latine, (à Mexico au Mexique, à Buenos Aires en Argentine), en Europe, (à Rome pour l'Italie, à Barcelone pour l'Espagne) ou encore dans les pays d'expression portugaise tels que l'Angola, la Guinée-Bissau ou le Mozambique. Dans ces pays, le Centre Culturel est centre d'examen pour la certification CELPE-Bras. Cependant, aucun Centre Culturel n'existe en France. Les cours de portugais du Brésil sont dispensés par les départements de portugais de certaines universités telles que l'Université Sorbonne Paris 4, l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, l'Université Lumière Lyon 2 ou l'Université de Nantes²⁴. Certaines de ces universités sont centres d'examen CELPE-Bras, comme c'est le cas pour l'Université Sorbonne Nouvelle ou l'Université de Nantes.

1.1.4 L'Enseignement Primaire

Enseignée à l'école primaire à partir du niveau CE1, la langue portugaise a un statut de langue vivante. Cependant, rares sont les écoles²⁵ qui la dispensent. Les cours sont proposés sous deux formes :

- LVE (apprentissage de la langue vivante portugaise) intégrés au cursus scolaire ;
- LCO (enseignement de la langue et culture d'origine portugaise) différés et enseignés en dehors du temps scolaire.

Toutefois, dans certaines écoles, il est possible de choisir entre la LVE et la LCO. Quelle que soit la forme adoptée, les deux sont toujours considérées comme des activités d'enseignement scolaire et respectent les programmes de langue vivante définis par le Ministère de l'éducation français. La supervision pédagogique est de la responsabilité de l'Inspection nationale du système scolaire français.

²² http://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_culturel_br%C3%A9silien

²³ <http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>

²⁴ Depuis la rentrée 2012-2013, la nouvelle politique universitaire a supprimé la formation de portugais en la réduisant à l'enseignement LV2 en option / <http://www.ehess.fr/centres/crbc>
http://historia_demografica.tripod.com/bhds/bhd31/cebex.pdf - www.paris-sorbonne.fr/portugais.fcp3@univ-paris3.fr - <http://www.univ-paris3.fr/portugais-du-bresil-177082.kjsp?RH=1327590741579>

²⁵ Liste des établissements disponible sur www.epefrance.org

1.1.5 L'Enseignement Secondaire

L'apprentissage de la langue portugaise peut être poursuivi au collège et au lycée²⁶ dans les sections internationales et son enseignement, en tant que langue vivante, relève de la responsabilité du Ministère de l'Éducation nationale français, avec toutefois l'appui du gouvernement portugais :

« L'enseignement du portugais dans les sections internationales est un enseignement de qualité proposé dans le système éducatif français et soutenu par le gouvernement portugais. Les sections internationales portugaises préparent les élèves aux épreuves de Langue et Littérature portugaise et d'Histoire et Géographie. L'OIB (option Internationale du Baccalauréat) constitue un atout pour l'accès aux meilleurs établissements d'enseignement supérieur et ouvre des portes dans le marché du travail »²⁷.

L'enseignement du portugais est proposé, selon les établissements, dès la 6^{ème} en tant que langue vivante 1, en 4^{ème} en tant que langue vivante 2 et en seconde en tant que langue vivante 3. Du reste, les établissements du secondaire dispensant des cours de portugais sont rares, la plupart se situant en région parisienne, à Lyon et à Grenoble. A Nantes, l'enseignement du portugais est dispensé par un seul lycée, le lycée Clémenceau.

1.1.6 L'Enseignement Supérieur

Comme nous l'avons déjà dit, l'Instituto Camões soutient l'enseignement de la langue portugaise dans l'enseignement supérieur français en mettant à la disposition de celui-ci des lecteurs ou des enseignants dans les universités. Il assure également la promotion d'activités culturelles dans les centres de langues, notamment à l'Université de Lille 3, de Lyon 2 et de Poitiers et par l'intermédiaire de chaires dans certaines universités, notamment celles de Clermont-Ferrand, de Paris Ouest-Nanterre-La Défense et de Nantes. En France, une quarantaine d'universités dispensent des enseignements de portugais. La plupart offrent un cursus d'études complet du 1^{er} au 3^{ème} cycle de l'enseignement supérieur. Le portugais y est proposé dès la 1^{ère} année de licence, soit en langue de spécialité (Licence LLCE, parcours bilingue et LV2), soit en LANSad, Licence et Master LEA.

²⁶ Liste disponible sur le site de l'ADEPBA : <http://www.adepba.fr/>

²⁷ http://www.epefrance.org/component?option=com_deeppockets/task_catShow/id,1/Itemid,44/

Le portugais est également dispensé dans certains IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) de Paris ou Bordeaux, qui assurent une préparation aux concours du CAPES et de l'agrégation. Il nous semble utile d'observer que ces concours ne bénéficiaient plus de recrutement depuis quelques années, depuis 2008 pour le CAPES et 2010 pour l'agrégation. Après bien des démarches, un communiqué de l'ADEPBA²⁸, datant du mercredi 6 février 2013, nous fait part de l'annonce faite par le Ministère de l'Education nationale français, d'une mise en place d'une session du CAPES de portugais pour l'année prochaine :

« Laurent Fabius, ministre des Affaires étrangères, abordait en particulier la question de la réactualisation de l'accord cadre franco-portugais de coopération éducative de 2006. Le Chef de cabinet du Ministre de l'éducation nationale annonçait la mise en place d'un concours réservé et prévoyait une session du CAPES pour 2014 »²⁹.

Un arrêté du ministre de l'Education nationale, datant du 8 avril 2013, vient de confirmer l'ouverture, au titre de l'année 2014, de deux postes d'enseignant de portugais.³⁰ D'autres établissements d'enseignement supérieur (Écoles Normales Supérieures, École Normale d'Administration, École Polytechnique, Ecole des Hautes Etudes Commerciales et Ecole Supérieures de Commerce) ou des Écoles d'Ingénieurs comme l'Ecole Centrale de Nantes dispensent depuis peu des cours de portugais.

Cela peut s'expliquer par la demande croissante à laquelle nous assistons depuis quelques années. Une demande que nous pouvons attribuer aux politiques de mobilité internationale, mais aussi aux changements de la conjoncture économique européenne et mondiale: le Brésil est devenu une puissance émergente face à un contexte international morose, à une situation financière fragile en Europe et à un ralentissement du secteur industriel en Chine³¹.

²⁸ Association pour le Développement des Études Portugaises, Brésiliennes, d'Afrique et d'Asie Lusophones.

²⁹ <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4899> - <http://www.adepba.fr/#Enseignement0> - <http://portugais.ac-amiens.fr/spip.php?article336>

³⁰ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027351674&dateTexte=&categorieLien=id>

³¹ <http://www.latribune.fr/economie/le-morning/20120904trib000717711/point-chine-goldman-sachs-confirme-le-ralentissement-de-l-economie-chinoise.html> - <http://www.latribune.fr/actualites/economie/international/20120909trib000718453/chine-la-croissance-de-la-production-industrielle-continue-a-ralentir-.html>

1.2 L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS A NANTES

Ce contexte, apparemment favorable du point de vue économique, ne peut que susciter l'intérêt de ceux qui se soucient le plus de leur avenir professionnel, c'est-à-dire les étudiants. Dans le cas de la France, il est possible d'avancer l'hypothèse d'une demande croissante à la fois relative à l'apprentissage du portugais et à la mobilité internationale vers les pays lusophones, tout particulièrement le Brésil.

Il est également possible d'attribuer ce succès aux différents accords signés entre la France et le Brésil et aux jumelages entre les villes. Nantes par exemple est jumelée à Recife³² et il existe des accords de coopération dans les domaines de la recherche, du commerce international, de l'aménagement urbain et de la culture. C'est d'ailleurs dans ce cadre que s'est déroulé le « *Projet Recife à Nantes 2010* »³³.

Toutefois à Nantes, la langue portugaise est proposée par son Université depuis de nombreuses années et ceci de la Licence jusqu'au Master. Depuis la rentrée 2012/2013, d'autres établissements, privés et publics, proposent également des enseignements de portugais. Ainsi, l'Ecole Centrale de Nantes compte actuellement 20 étudiants, l'Ecole Supérieure du Bois 25 étudiants et l'École de Management Audencia 50 étudiants. L'Ecole Supérieure Nationale d'Architecture, établissement concerné par la mise en place de notre dispositif hybride, compte actuellement 23 étudiants inscrits, certains d'entre eux partant en mobilité au Brésil.

1.2.1 La Faculté des Langues et des Cultures

Le Département de portugais de la Faculté des langues et des cultures de l'Université de Nantes propose aux débutants et aux non débutants des cours de langue³⁴ et civilisation portugaise, en deux cursus distincts :

- LLCE (Langues, Littérature et Civilisations Etrangères) en trois ans, pour les étudiants spécialistes de la langue ;
- LEA (Langues Etrangères Appliquées) en trois ou quatre ans, pour les étudiants non spécialistes de la langue qui relèvent du secteur LANSad.

³² <http://www.annuaire-mairie.fr/ville-nantes.html>

³³ Accueil de 5 animateurs Biblioteca comunitária de Caranguejo Tabaiaras pendant 1 mois /2010 - <http://nanteslitdanslarue.uniterre.com/132494/Projet+Recife+%C3%A0+Nantes.html> brésilienne, à Nantes

³⁴ http://www.flce.univ-nantes.fr/91007/0/fiche___defaultstructureksup/
http://www.flce.univ-nantes.fr/91007/0/fiche___defaultstructureksup/&RH=1182777639836

Certains sont familiarisés avec cette langue et possèdent un niveau intermédiaire, soit en raison de leurs origines portugaises ou brésiliennes, soit parce qu'ils ont étudié le portugais en tant que langue vivante pendant leur scolarité, pour la plupart au lycée Clémenceau de Nantes.

1.2.1.1 LLCE

La formation LLCE est proposée en licence avec deux types de cursus :

- un cursus du type bilingue ou parcours équilibré : dix heures de cours de portugais par semaine, pendant trois ans, dont six heures de langue.
- un cursus de type LV2 : six heures de cours par semaine, dont cinq de langue.

Pour les deux parcours, une heure est consacrée à la culture et à la civilisation, et principalement aux aspects culturels et interculturels des pays lusophones.

Depuis la rentrée 2011-2012, sous une nouvelle direction, le département de portugais a transformé sa pédagogie et axe l'apprentissage du portugais sur le modèle de l'apprentissage par les tâches en insistant sur le volet interaction.

1.2.1.2 LEA

La formation LEA est une formation proposée en Licence et Master 1. Appartenant au domaine du commerce international et de la logistique, son cursus comprend des enseignements en droit, économie, gestion, informatique et communication. Cette filière consacre un certain nombre d'heures à des enseignements de deux ou trois langues étrangères³⁵. Les étudiants ayant choisi l'apprentissage du portugais ont six heures de langue, dont une heure dédiée au monde lusophone, dispensée en français :

*« cette formation s'appuie sur une très bonne maîtrise des langues et cultures étrangères tout en garantissant l'acquisition des savoirs et techniques fondamentaux dans le domaine du commerce international ».*³⁶

Les enseignements de langues dans la formation LEA sont conçus afin de doter les étudiants de compétences linguistiques suffisantes pour communiquer dans des contextes réels, plus particulièrement liés au monde de l'entreprise. Cela demande une solide formation dans les

³⁵ http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/&RH=1183788243864&ONGLET=3

³⁶ http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/&RH=FORIN

différents domaines de spécialité, mais aussi une solide connaissance de la culture et de la civilisation du pays de la langue étudiée.

La formation LEA est proposée selon deux modalités³⁷ :

- *parcours bilingue* : deux langues, niveau non débutant et *bilingue découverte* : c'est-à-dire deux langues dont une au niveau débutant.
- *parcours trilingue* : trois langues, niveau non débutant, et *trilingue découverte* : c'est-à-dire trois langues dont une au niveau débutant.

Quel que soit le parcours, l'anglais est la langue obligatoire et les deux autres langues sont proposées en option, en fonction de ce même parcours. Parmi les langues proposées³⁸, le portugais figure parmi celles qui peuvent être choisies, soit comme option obligatoire (deuxième langue vivante) soit comme option facultative (troisième langue vivante). Cette filière comporte entre 4 heures et 7 heures de cours de portugais par semaine, suivant l'année fréquentée.

En 1^{ère} année de licence, au niveau débutant, les étudiants sont répartis en trois groupes et ont six heures de cours de portugais par semaine, dont une heure en français (Civilisation) :

- expression écrite : 4 heures par semaine
- civilisation : 1 heure par semaine (en français)
- pratique orale : 1 heure par semaine

En 2^{ème} année de licence, le nombre d'heures par semaine varie selon les groupes qui se répartissent ainsi :

Débutants : 6 heures de cours par semaine

Non débutants : 5 heures de cours par semaine

- thème : 1 heure
- version : 1 heure
- expression écrite : 1 heure
- langue de spécialité: 1 heure
- civilisation du Brésil: 1 heure
- pratique orale : 1 heure

- thème : 1 heure
- version : 1 heure
- langue de spécialité: 1 heure
- civilisation du Brésil: 1 heure
- pratique orale : 1 heure

³⁷ http://www.flce.univ-nantes.fr/67723696/0/fiche_pagelibre/

³⁸ Allemand, Arabe, Chinois, Espagnol, Italien, Japonais, Portugais et Russe

En 3^{ème} année de licence, les étudiants sont tous non débutants et se répartissent en deux groupes :

LV2 avec 6 heures de cours par semaine :

- thème : 1 heure
- version : 1 heure
- langue de spécialité: 1 heure
- civilisation africaine : 1 heure
- pratique orale : 1 heure
- traduction orale : 1 heure

LV3 avec 4 heures de cours par semaine avec deux cours facultatifs:

- thème : 1 heure
- version : 1 heure
- langue de spécialité: 1 heure
- pratique orale : 1 heure
- civilisation africaine : 1 heure (facultative)
- traduction orale : 1 heure (facultative)

En 1^{ère} année de Master, les étudiants se situent tous à un niveau non débutant et ont 7 heures de cours de portugais par semaine, seulement au 1^{er} semestre, dont :

- thème : 1 heure
- version : 1 heure
- langue de spécialité: 2 heures
- civilisation: 2 heures
- traduction orale : 1 heure

Après une brève analyse des données que nous venons d'exposer, nous pouvons d'ores et déjà avancer que l'enseignement du portugais en LEA est fondamentalement axé sur la connaissance de l'expression et de la traduction écrites et de la compréhension orale, avec un nombre d'heures assez important par rapport à celui alloué à la production orale, et qu'un volet interaction est exclu.

Le programme s'organise autour de textes authentiques ayant pour objectif le travail sur la structure de la langue et la grammaire.

1.2.2 L'Ecole d'Architecture

L'Ecole Nationale d'Architecture de Nantes ou ENSA³⁹, l'établissement concerné par la mise en place de notre dispositif hybride, compte actuellement 23 étudiants inscrits aux cours de portugais. Cette école est un établissement public d'enseignement supérieur et fait partie des vingt Ecoles nationales d'architecture françaises qui préparent les étudiants au diplôme d'État. Elle propose des formations dans différents domaines de l'architecture tels que l'urbanisme, l'architecture navale ou la scénographie. On peut y obtenir une Licence, un Master et poursuivre en doctorat. Cette école encourage la mobilité de ses étudiants de troisième année de Licence et de Master en leur proposant chaque année une quarantaine d'échanges de un à deux semestres dans une école étrangère et en accueillant un nombre identique d'étudiants étrangers dans ses formations :

« La dimension internationale de la formation des architectes constitue une priorité de l'ENSA Nantes qui offre plusieurs possibilités de découvrir ce qui se passe hors de nos frontières nationales. En premier lieu, les étudiants ont l'obligation de participer à un voyage d'étude au cours de chaque cycle. Par ailleurs, l'école cherche à multiplier les collaborations avec d'autres établissements sous la forme d'ateliers avec un programme pédagogique commun »⁴⁰.

Les étudiants de la 3^{ème} à la 5^{ème} année peuvent partir dans le cadre de la mobilité internationale, en intégrant des programmes européens tels qu'Erasmus ou Socrates. Par ailleurs, pour les étudiants de Master, des conventions particulières ont été signées avec différentes universités parmi lesquelles nous pouvons citer l'Université de Montréal au Canada, la Faculté d'Architecture de Florence en Italie et l'Ecole Nationale d'Architecture et d'Urbanisme de Tunis. D'autres possibilités d'échange sont offertes dans une école ou une faculté européenne, en dehors des destinations d'Erasmus, pour les étudiants de Master ayant un projet professionnel d'études.

C'est dans ce contexte que l'Ecole d'Architecture de Nantes, dans le cadre de partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur lusophones, accorde à ses étudiants deux places pour une année d'études, à la PUCPR⁴¹ de Curitiba (Faculté d'Architecture) et de São

³⁹ http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/79409578/0/fiche_pagelibre/&RH=1164382043375

⁴⁰ http://ensanantes.fr/internationale/ENSAN_internationale_qui.cfm

⁴¹ <http://www.pucpr.br/>

Paulo (Faculté d'Architecture et d'Urbanisme) et à l'université portugaise de Lisbonne (Universidade Técnica de Lisboa).

1.3 LA MOBILITÉ

« 2012 marque une étape importante (...) l'active préparation du nouveau programme européen dédié à l'enseignement et la formation (2014-2020), dont le nom et les grandes orientations ont été dévoilés le 23 novembre dernier par Androulla Vassiliou, Commissaire à l'éducation, à la culture, au multilinguisme et à la jeunesse. Le programme s'appellera « Erasmus pour tous » (...) dédié à l'enseignement supérieur»⁴².

Ainsi commence le rapport commandé par l'Agence Europe Education Formation France⁴³, un groupement d'intérêt public placé sous la tutelle de plusieurs ministères français : le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et le ministère du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé. Il s'agit de la seule agence française en charge du programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. De plus, elle assure la promotion de l'enseignement supérieur, de l'accueil et de la mobilité internationale par des actions visant à accroître et à améliorer la qualité de l'éducation, de la formation et de la coopération en Europe en favorisant la mobilité. En outre, elle est le point de contact et d'information nationale du programme Erasmus Mundus en France, *« une véritable force de proposition pour les réflexions stratégiques menées par les instances européennes sur l'internationalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur et le processus de Bologne»⁴⁴.*

1.3.1 Le contexte européen

Depuis les années soixante-dix, le Conseil de l'Europe multiplie les initiatives et développe une politique de multilinguisme ayant pour finalité la promotion du plurilinguisme et la compréhension mutuelle entre les peuples en observant que :

« le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer (...) des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation

⁴² Annick Bonnet, Rapport sur « La mobilité étudiante Erasmus - Apports et limites des études existantes », MAPA n°12-2011/ERA.COM.

⁴³ <http://www.europe-education-formation.fr/agence.php> - <http://www.campusfrance.org/fr/site/lagence-europe-education-formation-france>

⁴⁴ <http://www.europe-education-formation.fr/agence.php>

*afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ».*⁴⁵

Par conséquent, et par suite de décisions communautaires, deux programmes voient le jour en 1995. Tout d'abord Socrates, destiné aux étudiants suivant un enseignement initial et ensuite, Léonard de Vinci destiné aux étudiants en formation professionnelle initiale et continue. Ce désir de mobilité se renforce en 1987 avec la création du programme Erasmus⁴⁶, le programme-phare de la Commission européenne et une dizaine d'années plus tard, en 1998 avec la signature des accords de Bologne⁴⁷, dont :

« l'une des principales lignes d'action (...) est de faciliter et d'accroître la mobilité universitaire (étudiants, enseignants, chercheurs et personnels administratifs) »⁴⁸ et la « Promotion de la mobilité (...) en portant une attention particulière (...) pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés (...) la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires »⁴⁹.

Le système éducatif de chaque pays va désormais être conçu dans un contexte européen et international permettant l'accès à la connaissance et à la diversité des cultures et des sociétés. Cette politique de mobilité a pour objectif de faciliter les démarches des citoyens européens afin de leur permettre de poursuivre leurs études dans un autre pays tout en ayant un accès à un marché du travail élargi. Par la suite, d'autres dispositifs, sous différentes appellations, sont progressivement mis en place, principalement au niveau de l'enseignement supérieur :

« L'Union européenne a mis en place plusieurs programmes concernant la mobilité universitaire et la coopération internationale dans l'enseignement supérieur. Il s'agit des programmes : Socrates et sa section de l'enseignement supérieur Erasmus, Tempus et Erasmus Mundus. En dehors des programmes de mobilité intergouvernementaux, les établissements d'enseignement supérieur coopèrent également entre eux »⁵⁰.

⁴⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, « Recommandation n° R (82) 18 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes » (1982). Annexe A de Girard et Trim (1988), p. 1.

⁴⁶ <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php>

⁴⁷ « (...) un processus de réformes européen visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (...) a débuté officiellement en 1999 avec la signature de la Déclaration de Bologne. Vingt-neuf pays ont signé cette déclaration le 19 juin 1999 à Bologne » - http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

⁴⁸ http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/topicsmobility_FR.asp - <http://www.europe-education-formation.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>

<http://www.toulouse.archi.fr/modules/resources/download/default/pdf%20RI/declaration%20Bologne.pdf>

⁵⁰ <http://www.europe-education-formation.fr/agence-programmes.php> - <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus-mundus.php>

Nous développerons plus longuement deux de ces programmes : Erasmus et Erasmus Mundus, en raison de leur pertinence dans ce travail.

1.4 ERASMUS

Erasmus est un programme européen d'échange conçu pour favoriser les actions de mobilité de tous les étudiants et enseignants de l'enseignement supérieur. Les étudiants peuvent effectuer une partie de leurs études dans un autre établissement scolaire européen ou effectuer des stages pendant trois mois au minimum ou un an au maximum. Depuis sa création en 1987 et jusqu'à aujourd'hui, plus de « *trois millions d'étudiants européens en mobilité à travers toute l'Europe, sont partis avec Erasmus* »⁵¹. Ce chiffre concerne plus de 380 000 étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur français.

Synonyme d'échanges linguistiques et culturels, d'ouverture d'esprit, de découverte, d'immersion linguistique et d'acquisition de compétences nouvelles, l'esprit Erasmus est porté par toute une génération qui garde l'envie de découvrir ce qu'est aujourd'hui l'Europe des citoyens. Erasmus contribue à la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur en poursuivant plusieurs objectifs, dont les principaux sont l'amélioration de la qualité et l'accroissement du volume de la mobilité étudiante et enseignante en Europe, ainsi que la facilitation de la coopération multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur dans l'élaboration de programmes intensifs, de réseaux et de projets multilatéraux.

En 2013, le programme est ouvert aux 27 états membres de l'Union Européenne, aux Etats de l'espace économique européen (l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Suisse) et à deux États en procédure d'adhésion à l'Union Européenne, la Croatie et la Turquie.

En outre, le programme Erasmus vise la transparence et la compatibilité des qualifications acquises dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle supérieure en Europe et demeure le premier programme d'échanges dans l'espace européen. La totalité des universités, aussi bien que la plupart des établissements d'enseignement supérieur non universitaires français, y adhèrent, de même qu'une grande partie des universités portugaises.

⁵¹ Données tirées du site : <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php> - Toutes les informations sur le programme Erasmus sont disponibles sur Penelope, la plateforme des porteurs de projets - <http://penelope.2e2f.fr/>

Pour le Président de la Commission européenne, M. José Manuel Barroso :

*« Erasmus est l'une des grandes réussites de l'Union, celui de nos programmes qui est le plus connu et le plus populaire. Les retombées d'Erasmus sont extraordinaires, non seulement pour les étudiants, mais pour l'économie tout entière [et] vise à faciliter la mobilité de plus de 5 millions de personnes, parmi lesquelles 2,2 millions d'étudiants».*⁵²

En termes de mobilité entrante, et selon les statistiques officielles,⁵³ la France se place en cinquième position des pays d'accueil pour ce qui est des étudiants européens. C'est «*la deuxième destination des étudiants portugais* ». En effet, avec 3 438 étudiants portugais inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010, dont 72% inscrits à l'université, le Portugal porte la France au deuxième rang des destinations d'accueil après le Royaume-Uni : «*parmi les pays d'origine, certains pays tels que la Russie (...) ou le Portugal progressent de façon remarquable* » ce qui est la conséquence d'une politique active de mobilité internationale. En doublant le nombre des bourses de mobilité pour ses étudiants, le Portugal a «*fait preuve d'un important dynamisme : le nombre d'étudiants entrants en France a augmenté de 13,1% depuis 2005* ». En ce qui concerne la mobilité sortante, la France affiche une croissance de 4,7% depuis 2005, mais le Portugal reste une destination assez peu recherchée : seulement 1 467 étudiants français, sur un total de 33 269 en mobilité en Europe (voir tableau ci-dessous) y ont été accueillis en 2011.

Les chiffres qui suivent nous aideront à mieux nous situer dans le contexte :

Répartition par année et type d'échange de la mobilité des étudiants français en Europe

Année	Etudes	Stages	Total échange
2008	23 560	4 723	28 283
2009	24 426	5 787	30 213
2010	25 789	5 958	31 747
2011	25 924	7 345	33 269

⁵² Annick Bonnet, Rapport sur «*La mobilité étudiante Erasmus - Apports et limites des études existantes* », MAPA n°12-2011/ERA.COM., p.4.

⁵³ Données tirées du site «*Statistiques Européennes du Programme EFTLV* » - <http://www.statisticsforall.eu/statistics-erasmus-students.php> - pour plus de précisions consulter le site avec les graphiques et du site Campus France n° 27 – novembre 2010, p.1 à 13 - <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilit%C3%A9-des-%C3%A9tudiants-d%E2%80%99europe-0>.

Répartition par niveau d'études

Licence	Master	Doctorat	Cycle court
52 225 (42,3 %)	59 773 (48,4%)	1 204 (1 %)	10 311 (8,3 %)

Répartition par sexe

Femmes	Hommes
56,6%	43,4%

1.5 ERASMUS MUNDUS

A partir de la rentrée universitaire 2004/2005, Erasmus s'enrichi de nouvelles actions et s'ouvre à tous les pays du monde en mettant en place le programme Erasmus Mundus. En 2009, d'après les données de l'UNESCO⁵⁴, sur les 3,05 millions d'étudiants en mobilité dans le monde, 5,4% proviennent d'Amérique Latine. Il s'agit d'une « *mobilité dominée par le Brésil* » qui « *accentue son leadership (...) en matière de mobilité étudiante vers la France* ». On estime à 60% la mobilité brésilienne issue de partenariats inter-universitaires ou de programmes bilatéraux, ce qui représente un taux d'encadrement parmi les plus élevés du monde : « *au niveau mondial, on établit ce ratio à 20% contre 80% de mobilité individuelle. Ce type de mobilité est le fruit d'un ensemble d'outils de coopération dont les accords CAPES COFECUB et les programmes BRAFITEC ou BRAFAGRI sont les meilleurs exemples* ». ⁵⁵

Avec 4 489 étudiants accueillis en France en 2010, parmi lesquels 2 931 (70%) sont inscrits dans les différentes universités, le Brésil « *reste le pays qui a connu la plus forte progression depuis 2006 avec 41,2 % d'augmentation* ». Cette progression aurait tendance à s'accélérer encore davantage au vu des 75 000 bourses d'études accordées par le gouvernement brésilien, dans le cadre de son projet « *Science sans frontière* » de 2012 à 2015. Ceci conduit à penser que le nombre d'étudiants brésiliens en mobilité en France pourrait doubler, voire tripler à court et moyen terme.

⁵⁴ Données de l'UNESCO - Campus France n° 27 – novembre 2010, p.5. <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilit%C3%A9-des-%C3%A9tudiants-d%E2%80%99europe-0>

⁵⁵ CAPES COFECUB : programmes bilatéraux et financés de recherche, au niveau doctoral et scientifique ; BRAFITEC (Brasil France Ingénieurs Technologie) : bourses d'échange d'enseignants et d'étudiants entre les deux pays au niveau ingénieur ; BRAFAGRI : concept identique, tourné vers la formation de professionnels des métiers de l'agronomie et de la médecine vétérinaire.

Une économie solide qui affiche une croissance supérieure aux moyennes européennes, une volonté d'internationalisation qui favorise la mobilité universitaire et scientifique et la signature d'une convention entre les Présidents de la CAPES⁵⁶ et du CNPq (Agences brésiliennes de mobilité universitaire et scientifique) et le Président de l'Agence Campus France, le 15 décembre à Brasilia, sont autant d'éléments qui encouragent une mobilité réciproque et qui aura probablement un impact durable :

« Dans la mobilité étudiante internationale d'ici 2020 ». Le premier pays latino-américain à être représenté en France est le Brésil [qui] reste dans tous les cas de figure au premier rang de la mobilité ». ⁵⁷ Une politique de mobilité « au cœur des défis de la mondialisation » .⁵⁸

Un grand nombre d'étudiants français partent également vers le Brésil où ils cherchent à intégrer des universités offrant des opportunités de formation spécifiques dans de nombreux secteurs d'activité, notamment dans le domaine de la recherche.

Le projet Erasmus Mundus se trouve actuellement dans la deuxième phase de développement d'une durée estimée de quatre ans, allant de 2009 à 2013. En 2008, la Commission Européenne a approuvé trois consortiums Erasmus Mundus avec le Brésil, dont deux avec l'Université de Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ)⁵⁹ appelés EBW et EUBRANEX. Au deuxième semestre de 2009, cette université a également participé à deux consortiums appelés EBW II et EU-Brazi Start Up.

En plus des programmes mentionnés précédemment, la France a élaboré un dispositif de bourses scolaires destiné aux élèves français résidant au Brésil et voulant y étudier, qui sera « mis en œuvre à compter de la rentrée de septembre 2013 à Brasilia (rythme nord) et à la rentrée de janvier 2014 à Natal (rythme sud) ». ⁶⁰

⁵⁶ [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - http://www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - <http://www.cnpq.br/>

⁵⁷ Données tirées de www.campusfrance.org - les notes de Campus France, n° 26 - octobre 2010, P1, 2. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/> -

⁵⁸ L'accueil des étudiants étrangers, enjeu stratégique, Journal LE MONDE, du 16 avril 2013.

⁵⁹ <http://www.ufrj.br/>

⁶⁰ <http://brasil.ambafrance-br.org/>

1.5.1 Le contexte brésilien - une conjoncture économique favorable

Le Brésil est le plus grand pays d'Amérique du Sud puisqu'il occupe la moitié du territoire sud-américain avec une superficie de 8.500 km². Ce vaste pays, 15 fois grand comme la France, est le cinquième pays du monde pour la superficie. Il comptait en 2011 une population de près de 193 millions⁶¹ d'habitants et sa langue maternelle et officielle est le portugais.

C'est une République fédérale présidentielle, composée de 26 Etats et d'un district fédéral. Sa capitale est Brasilia. Il est divisé administrativement en cinq régions distinctes : Nord, Nordeste, Sud-Est, Sud et Centre-Ouest⁶² et compte des villes importantes telles que São Paulo, Rio de Janeiro ou Salvador de Bahia.

Depuis l'élection de Lula da Silva en 2002, des politiques fiscales et monétaires appropriées, associées à des réformes économiques et sociales, ont doté l'économie brésilienne de bases solides qui l'ont élevée au rang de première économie de l'Amérique latine. En 2010, une croissance dynamique estimée à 7,5% du PIB lui a permis non seulement de bien résister à la crise mondiale, mais de s'élever au rang de sixième économie mondiale, devançant des pays tels que le Royaume-Uni, l'Italie ou le Canada. Bien que cette croissance se soit légèrement contractée en 2011 en raison de la détérioration de l'environnement international, de la fragilité financière en Europe et du ralentissement accru de l'industrie de la Chine⁶³ qui est l'un des principaux partenaires commerciaux du Brésil, elle reste la plus forte de toute l'Amérique du Sud.

Le *Plan d'Accélération de la Croissance* du gouvernement actuel prévoit, entre autres, un vaste programme de soutien au crédit et au financement des investissements et des mesures budgétaires à long terme. En accueillant la Coupe du monde de la FIFA en 2014 ainsi que les Jeux Olympiques en 2016, le Brésil devrait investir davantage dans les infrastructures de ces grands événements. De plus, d'autres manifestations vont avoir lieu, notamment les Journées mondiales de la jeunesse (23-28 juillet 2013) et la Coupe des Confédérations (15-30 juin 2013). Par ailleurs, São Paulo est candidate pour l'organisation de l'Exposition universelle en 2020. Selon certains observateurs, « *le Brésil veut désormais avoir une visibilité mondiale et profiter de ces manifestations pour projeter l'image d'une puissance économique et industrielle* ». ⁶⁴

⁶¹ <http://www.geopopulation.com/20101224/demographie-bresil-pic-de-206-millions-habitants-en-2030/>

⁶² « *Le Brésil en condensé* », Ministère des relations Extérieures.

⁶³ « En Chine, l'expansion de la production manufacturière ralentit fortement » Journal latribune.fr <http://www.latribune.fr/actualites/economie/international/-/01/03/2013/http://lemoci.com/perso8.php?pid=11&cid=1&avis=>

⁶⁴ LE MOCI – N°1913 – 26 avril 2012, p.24, 25.

1.5.2 Les principaux secteurs économiques

Le Brésil⁶⁵ est une économie diversifiée dans de multiples secteurs tels que l'agroalimentaire ou les biocarburants. Il dispose de ressources naturelles abondantes, possède le plus grand cheptel de bétail commercial au monde et c'est une grande puissance agricole : ce secteur assure en effet 40% de ses exportations. Il est le premier producteur mondial de café, de canne à sucre et d'oranges, l'un des premiers producteurs de soja et le quatrième exportateur mondial de bois, possédant des forêts qui couvrent la moitié du territoire national dont la plus grande forêt au monde, la forêt amazonienne. Par conséquent, il attire les grands leaders mondiaux de l'alimentation et de la production de biocarburants.

Mais il est également un grand pays industriel : ce secteur contribue à plus du quart du PIB. L'exploitation de sa richesse en minerai fait de lui le deuxième exportateur mondial de fer et l'un des principaux producteurs d'aluminium. En tant que pays producteur de pétrole, il envisage l'autosuffisance à court terme. Le pays s'impose de plus en plus dans les secteurs du textile, de l'aéronautique, de la pharmacie, de la sidérurgie, de l'industrie chimique et de l'automobile, la plupart des grands fabricants d'automobiles y ayant établi leurs unités de production. Ces dernières années, il s'est également lancé dans la production de biens et services à haute valeur ajoutée, notamment dans les domaines de l'aéronautique et des télécommunications. Trois secteurs-clés sont particulièrement visés par le gouvernement : l'énergie, les télécommunications et les hydrocarbures. Cette politique, qui se poursuit à l'heure actuelle dans le cadre du Programme d'Accélération de la Croissance (PAC II), devrait lui permettre, selon les spécialistes, de stimuler la croissance économique dans les prochaines années, de créer des conditions favorables pour l'emploi, d'attirer les capitaux étrangers et de propulser le pays au rang de cinquième puissance mondiale d'ici 2015.

Il nous semble important de relever que la France est le deuxième partenaire du Brésil⁶⁶, après les Etats-Unis, pour la coopération scientifique, avec une attention particulière tournée vers la recherche et l'innovation technologiques.

⁶⁵ Données obtenues sur les sites : <http://www.planet-expert.com/fr/pays/bresil/contexte-economique>
<https://www.awex.be/fr/BE/Infos%20march%C3%A9s%20et%20secteurs/Infosmarch%C3%A9s/Br%C3%A9sil/Pages/Conjonctureeconomie.aspx#> et <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/bresil/presentation-du-bresil/>

⁶⁶ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/la-france-et-le-bresil/>

1.5.3 Ciência sem Fronteiras /Science sans Frontières

Les axes prioritaires de la politique sociale et économique du gouvernement actuel ont pour objectif la poursuite des mesures prises par l'ancien gouvernement. Ainsi, ces dernières années, l'éducation brésilienne continue de connaître de grandes transformations et le pays a souhaité leur donner une impulsion nouvelle en créant des programmes de recherche de soutien à l'innovation tels que « Ciência sem Fronteiras⁶⁷ – « Science sans Frontières » qui vise à promouvoir la consolidation, l'expansion et l'internationalisation de la science et de la technologie, de l'innovation et de la compétitivité brésiliennes, dans des domaines tels que les sciences ou la technologie, à travers l'échange et la mobilité internationale d'étudiants et de chercheurs du premier, deuxième et troisième cycle universitaire.

Cette initiative est le résultat des efforts conjoints du Ministère de la Science, de la Technologie et de l'Innovation (MCTI) et du Ministère de l'Éducation (MEC) brésiliens, par l'intermédiaire de leurs organismes de financement respectifs – le CNPq et le Capes - et les Ministères de l'Enseignement Supérieur et de la Technologie.

Ce programme, qui a pour principaux objectifs d'investir dans la formation de personnel hautement qualifié, d'accroître la présence de jeunes chercheurs également hautement qualifiés et d'étudiants dans les universités brésiliennes et de promouvoir l'insertion internationale des institutions brésiliennes, prévoit l'attribution, en quatre ans (2012 à 2015) de 101.000 bourses, dont 75.000 offertes par le gouvernement fédéral et 26.000 accordées par le secteur privé, afin que les étudiants brésiliens effectuent des stages à l'étranger et restent ainsi en contact avec les systèmes éducatifs concurrentiels dans les domaines de la technologie et de l'innovation : « *en 2012, ce sont ainsi près de 2 500 boursiers brésiliens, tous niveaux confondus, qui ont rejoint la France pour un séjour d'études ou de recherche* ». ⁶⁸

Mais il cherche également à attirer des étudiants et chercheurs étrangers qui voudraient s'installer au Brésil ou établir des partenariats avec des chercheurs brésiliens dans des secteurs porteurs tels que celui des équipements médicaux, du secteur pharmaceutique (la biologie, le biomédical) de l'environnement et des énergies renouvelables (biodiversité et bio-prospection) des TIC (informatique, télécommunications) ou de l'aérospatial.

⁶⁷ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home> - <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/ciencia-sem-fronteiras>

⁶⁸ Données obtenues sur le site : Brésil : "Sciences sans Frontière" à l'Elysée - <http://www.campusfrance.org/fr/theme/bresil>
<http://www.campusfrance.org/fr/actualite/br%C3%A9sil-sciences-sans-fronti%C3%A8re-%C3%A0-l'elys%C3%A9e> -

2. LA POLITIQUE DE MOBILITE DE L'UNIVERSITE DE NANTES

La mobilité internationale est un axe prioritaire de la politique menée par l'Université de Nantes, qui a pour vocation d'encourager, au moyen d'une aide financière, la mobilité entrante et sortante des étudiants et des chercheurs, en particulier aux niveaux du Master et du Doctorat.

Depuis juin 2004, cette politique internationale est mise en œuvre par le Conseil Universitaire des Relations Internationales, un conseil constitutif qui propose des orientations, établit les priorités et émet des avis, d'une part « *sur la répartition des crédits relatifs aux projets de coopération proposés par les Commissions* » et d'autre part « *sur l'attribution des aides à la mobilité étudiante de l'Université et sur les aides accordées aux étudiants étrangers* ». ⁶⁹

De même, l'Université de Nantes est membre de plusieurs réseaux internationaux, régionaux et locaux et a des partenariats avec près de 400 établissements d'enseignement supérieur. En favorisant la création et la diffusion de programmes d'échange, elle contribue ainsi à l'internationalisation de ses formations et de sa recherche. Cela représente environ 3600 étudiants étrangers, originaires de 140 pays différents, accueillis chaque année. Dans une politique de réciprocité, 1200 étudiants français partent en études ou en stage à l'étranger ⁷⁰.

Elle participe également au projet « Erasmus mundus PEACE », un projet s'inscrivant dans le cadre de la mobilité des étudiants, qui accueille dans les universités européennes membres du projet, des étudiants en doctorat et post-doctorat et des enseignants-chercheurs des universités du Proche-Orient. En retour, quelques bourses de mobilité de l'Europe vers le Proche-Orient sont prévues.

⁶⁹ http://www.univ-nantes.fr/77727854/0/fiche_pagelibre/&RH=INTER

⁷⁰ Données tirées du site de l'université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/international>
http://www.moveonnet.eu/directory/institution/partners_map_view?id=FRNANTES01

2.1 LA MISSION LANGUES

En 2006, un audit demandé par le Président de l'université de l'époque,⁷¹ qui souhaitait connaître la situation des enseignements de langues dans cette institution, a donné naissance à la Mission Langues, un service transversal commun de l'Université de Nantes. Le directeur de la Faculté des langues et des cultures est alors chargé de procéder à cet état des lieux. Après le recueil des données, une analyse conduit à la rédaction d'un rapport mettant en lumière une absence totale de structure de pilotage, de cadrage général et pédagogique, une grande hétérogénéité tant au niveau horaire et au niveau des publics que des connaissances ou des pratiques. Face à ce constat, une réflexion s'engage, laissant entrevoir la création d'une structure pouvant proposer la mise en place d'une politique de formation en langues adaptée au sein de l'Université. La solution qui va être retenue, un an plus tard, est celle de la création de la Mission Langues, un modèle doté d'une logique de réseau, adapté au contexte universitaire avec un projet commun à toutes les composantes et des objectifs précis ayant pour mission d'élaborer un service de langues, de faire des propositions et de prendre des décisions.

Bien que « présente depuis 2008 au sein de l'Université »⁷², la Mission Langues n'a été reconnue qu'en décembre 2010 comme service commun de l'Université de Nantes par délibération du Conseil d'Administration avec pour objectifs :

*« la coordination, le développement et le suivi des enseignements de langue étrangère à destination des étudiants non spécialistes de langue et des personnels de l'Université, ainsi que l'organisation et la promotion des certifications en langue étrangère pour l'ensemble de l'Université ».*⁷³

La Mission Langues est une composante de l'Université dont l'activité s'inscrit « dans le cadre de la politique définie par l'Université de Nantes en matière de formation en langues et de certification ».⁷⁴ Elle est chargée de différentes missions, dont celle de conseiller et d'assister les différentes composantes de l'université tant dans leur choix d'une politique cohérente de formation et de certification en langues, que dans la définition de leurs objectifs. De surcroît, elle contribue à la promotion et au développement d'actions de formation en langues étrangères, favorise les échanges et la coopération entre enseignants et intervient au niveau du recrutement des enseignants. La mise en place de ressources pédagogiques et de supports numériques

⁷¹ François Resche

⁷² Statuts du service commun « La Mission Langues », Article 1, p.1.

⁷³ Op. Cit p.1.

⁷⁴ Op. Cit p.1.

d'enseignements à distance tels que la plateforme NUMERIL@NG⁷⁵ ou la gestion et la diffusion de la plateforme Tell me More sont aussi de son ressort.

De plus, elle représente l'Université de Nantes « *auprès des instances nationales et internationales dédiées à la formation en langues et son évaluation* »⁷⁶ et gère les relations avec tous ses partenaires et prestataires, à savoir la Région et les autres Universités.

C'est dans ce cadre qu'elle collabore avec la DRI⁷⁷ (Direction des Relations Internationales), à une politique d'internationalisation des formations en langues étrangères en proposant aux étudiants et personnels de l'université en mobilité internationale des cours de langues peu parlées appelées MoDiMEs (Langues Moins Dites et Moins Enseignées).

S'inscrivant dans une politique de plurilinguisme, l'un de ses rôles principaux reste néanmoins celui de l'organisation, de la promotion et de la mise en place de nombreuses certifications en langues étrangères pour l'ensemble des étudiants, en particulier ceux du réseau LANsad, et des personnels de l'Université. Elle assure toutes les étapes du processus de certification, en conseillant et en accompagnant les candidats, de l'inscription à la gestion en passant par la coordination et la communication entre ceux-ci et les centres d'examen concernés. Elle organise en amont des cours de préparation pour la plupart des certifications en langues et gère la divulgation des résultats.

En résumé, la Mission Langues est une structure de coordination qui établit une relation de confiance entre les composantes de l'Université de Nantes, favorise la mutualisation des moyens, (humains, matériels et techniques) et s'inscrit dans une cohérence progressive et pédagogique. Elle prend en charge à la fois la coordination, le suivi et les enseignements en langue étrangère et tout le processus des certifications en langues pour les étudiants et les personnels de l'ensemble de l'Université.

⁷⁵ Numeril@ng est un projet régional qui émane de la collaboration des Universités de Nantes, d'Angers et du Maine, une plateforme dédiée à l'apprentissage des langues, gratuite pour tous les étudiants ligériens. - http://www.certificationlangues.univ-nantes.fr/90974966/0/fiche_pagelibre/ - 03-04-12

⁷⁷ http://www.univ-nantes.fr/90040/0/fiche_defaultstructureksup/&RH=ENT - Maison des Echanges Internationaux et de la Francophonie (MEIF).

2.1.1 Les différentes certifications proposées

Gérée par la Mission Langues, la démarche de certification « *représente actuellement environ 3500 certifications, dont 1000 en licence et 2500 en Master* »⁷⁸, sur les trois sites de l'université : Nantes, Saint-Nazaire et La Roche-sur-Yon.

Plusieurs certifications⁷⁹, au nombre de sept et en sept langues différentes sont proposées :

- le BULATS (Business Language Test Service) proposé sous deux formules : en allemand et espagnol aux étudiants et candidats extérieurs et en anglais aux personnels de l'université, candidats extérieurs et étudiants de MEF Sciences ;
- le CELI (Certificat de Connaissance de la Langue Italienne) proposé en deux versions, le CELI 3 qui valide le niveau B1 et le CELI 4 qui valide le niveau C1 ;
- le CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), une certification portugaise qui valide le niveau intermédiaire B2 à avancé, C2 ;
- le Certificat en Catalan (Certificat de nivell de llengua catalana) proposé en deux versions qui valident les niveaux A2 et B1 ;
- le CLES 2 (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) proposé en Allemand, Anglais et Espagnol ;
 - le HSK 1, 2, 3 et 4 (Hanyu Shuiping Kaoshi) une certification chinoise ;
- le TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) proposé en anglais, en général l'anglais nord-américain et le TOEFL IBT (Internet Based Test) qui valide les niveaux de B1 à C1 pour la partie « reading » et le C2 pour la partie « writing ».

Le TOEIC (Test Of English for International Communication) atteste du niveau de compétence en anglais professionnel et est proposé en anglais en deux versions :

a) Speaking and Writing

Composé de deux parties : compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit.

b) Listening and reading

Composé de deux parties : production orale et production de l'écrit.

⁷⁸ Hervé QUENTIN - Cours du premier semestre Master 2 - UE91 - « *La certification dans les dispositifs d'évaluation universitaire* ».

⁷⁹ <http://www.certificationlangues.univ-nantes.fr/>

2.2 LA CERTIFICATION CELPE-BRAS

Le CELPE-Bras⁸⁰ (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) est un certificat d'aptitude en portugais langue étrangère délivré par le Ministère brésilien de l'Éducation. Il est la seule certification pour étrangers reconnue officiellement par le gouvernement brésilien en tant que diplôme de compétence en langue portugaise et il est exigé depuis janvier 2013 pour tout étudiant étranger souhaitant s'inscrire dans une université brésilienne. Par conséquent, il devient également obligatoire pour l'exercice d'une activité professionnelle ou d'un stage au Brésil. Jusqu'à présent, les universités brésiennes ne l'exigeaient que des étudiants étrangers sollicitant leur l'entrée dans les cursus de Licence et Master⁸¹ ou de ceux qui désiraient demander l'équivalence de leur diplôme obtenu à l'étranger.

Il s'agit de la seule certification pour étrangers officiellement reconnue par le gouvernement brésilien en tant que diplôme de compétence en langue portugaise. Elle est reconnue aussi bien au niveau international, par un grand nombre d'universités, qu'au niveau national par des organismes tels que l'Ordre brésilien des médecins, les Centres culturels brésiliens à l'étranger et divers organismes de formation et professionnels. Elle s'adresse aux étrangers âgés de 16 ans au minimum, ayant suivi ou non un cursus scolaire et voulant attester à des fins universitaires, professionnelles ou autres, de leur niveau de compétence en langue portugaise. Une personne ayant déjà obtenu sa certification peut demander à la repasser.

2.2.1 Rappel historique

Cette certification est née de la volonté d'une équipe de chercheurs en 1993 et a été mise en place par le Ministère brésilien de l'Éducation et diffusée par l'INEP⁸² (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) avec l'appui du Ministère des Affaires Étrangères du Brésil. Toutefois, elle n'a été appliquée pour la première fois qu'en 1998 dans cinq centres d'examen brésiliens, (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília) pour 127 candidats et dans trois centres d'examens à l'étranger (l'Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro pour l'Uruguay, le Centro de Estudos Brasileiros de Assunção pour le Paraguay et la Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires pour l' Argentine).

⁸⁰ Certificat d'Aptitude en Langue Portugaise pour Étrangers

⁸¹ Graduação et Pós-Graduação, au Brésil

⁸² Institut National d'Etudes et de Recherches Pédagogiques - <http://portal.inep.gov.br/>

Depuis, elle est pratiquée dans une vingtaine de centres au Brésil et vingt-neuf pays à travers le monde, pour trois mille quatre cent soixante-quatorze candidats, d'après les données de 2012.⁸³ L'examen est élaboré par une commission technique (Comissão Técnico-Científica) composée de professeurs d'universités brésiliennes travaillant dans le domaine du Portugais Langue Étrangère. Cette commission, en accord avec le Ministère de l'Éducation et de la Culture, est responsable du suivi et de l'inspection des centres d'examen, de la formation des équipes évaluatrices, de la coordination et de la supervision de la correction des épreuves.

2.2.2 Conception du test

Le test comporte deux phases : une partie collective, d'une durée de 3 heures se déroulant le matin, et une partie individuelle, d'une durée de 20 minutes, qui a lieu l'après-midi. La partie collective comporte quatre épreuves de compréhension de l'oral et d'expression écrite ; la partie individuelle consiste en une épreuve d'interaction (de compréhension et d'expression de l'oral).

2.2.3 Incription administrative

Les inscriptions ont lieu au mois d'août/septembre et de février/mars et se font directement en ligne sur le site de l'INEP,⁸⁴ vers lequel les candidats nantais sont directement dirigés en consultant le site de la Mission Langues de l'Université de Nantes.⁸⁵

2.2.4 Les centres certificateurs en France

La France est le pays qui comporte le plus grand nombre de centres d'examen CELPE-Bras accrédités après le Brésil, avec six universités⁸⁶ : l'Université Paul-Valéry Montpellier III, l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, l'Université de Paris X - Nanterre, l'Université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand, l'Université de Poitiers et l'Université de Nantes, gérée par la Mission Langues. Les examens se déroulent chaque année en octobre et en avril, le même jour, dans tous les centres accrédités du monde.

⁸³ Annexes 5 et 6– Liste des pays d'envoi du matériel de la dernière certification CELPE-Bras du 23 avril 2013 / RELATÓRIO - I Encontro Internacional de Coordenadores de Postos Celpe-Bras - Brasília - Dezembro 2012

⁸⁴ <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> - www.inep.gov.br.

⁸⁵ http://www.certificationlangues.univnantes.fr/61990708/0/fiche_pagelibre/&RH=1302684748209&RF=1302684984934

⁸⁶ Source : *envoi courrier des certifications 2013*

2.2.5 Les cours de préparation

Certaines universités⁸⁷ proposent des cours de préparation animés par des enseignants en langue portugaise du Brésil et répondant aux exigences de cette certification. L'Université de Poitiers propose des cours sur sa plate-forme d'apprentissage en ligne.⁸⁸

2.2.6 Nature de l'examen

Le CELPE-Bras est qualifié pour tester et valider les compétences linguistiques, orales et écrites, en portugais du Brésil et la compétence à utiliser la langue dans un contexte donné. Autrement dit, il évalue la capacité à utiliser la langue comme un outil de communication dans des situations de la vie quotidienne et non pas à évaluer des connaissances théoriques telles que la grammaire ou le vocabulaire. Bien que l'examen ne comporte pas d'exercices de grammaire, ces éléments constitutifs de la langue sont toutefois pris en compte.

La compétence linguistique du candidat est évaluée en fonction de son aptitude à accomplir des tâches en lien avec des contextes de communication concrets inspirés de situations de la vie quotidienne, du milieu professionnel ou universitaire. Il peut s'agir de la rédaction d'un texte pour un blog ou un site internet, d'un courriel ou d'un article pour un journal. Elles permettent d'attester d'une pratique de la langue dans un contexte social.

2.2.7 Structure du test

Les épreuves du CELPE-Bras comprennent deux modules :

Module 1 : partie écrite collective, de compréhension de l'oral et de l'écrit, d'une durée de trois heures :

- deux tâches intégrant la compréhension de l'oral et de la production de l'écrit,
- deux tâches intégrant la lecture et de la production de l'écrit.

⁸⁷ (Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris X – Nanterre et Nantes) <http://www.univ-paris3.fr/celpe-bras-examen-de-portugais-bresilien-142194.kjsp?RH=1224592825272> <https://etudiants.u-paris10.fr/une-nouvelle-session-du-certificat-de-competence-en-langue-portugaise-277013.kjsp> http://www.certificationlangues.univ-nantes.fr/72948370/0/fiche_pagelibre/&RH=1302685366934

⁸⁸ https://moveon.appli.univ-poitiers.fr/move/moveonline/cooperations/search.php?continent_id=5 - <http://mdl.univ-poitiers.fr/plate-forme/>

Module 2 : Partie orale individuelle, partie interactive de compréhension de l'oral et de l'écrit et de la production orale d'une durée de 20 minutes :

Il s'agit d'une interaction entre le candidat et un examinateur, basée sur des activités et des sujets de la vie quotidienne mentionnés par le candidat sur son formulaire d'inscription, ayant pour base des documents déclencheurs de parole.

Deux personnes sont requises, un responsable de l'entretien (entrevistador) et un observateur (observador), pour faire passer cette épreuve. L'un interagit avec le candidat, l'autre observe. Les deux ont une grille d'évaluation. Le premier évalue la qualité générale de l'interaction, le second évalue, observe et note. Les interactions sont enregistrées et envoyées au Brésil pour un éventuel contrôle par la Commission technique du Ministère de l'Éducation.

Les examinateurs évaluent l'échange et notent les candidats selon des critères préalablement établis dans la grille d'évaluation⁸⁹ fournie par le Brésil qui va de 5 à 0 (compréhension, compétence interactionnelle, fluidité, adéquation lexicale, adéquation lexicale, prononciation).⁹⁰

2.2.8 Niveau de compétences attestées

Par le biais d'un seul et même examen, sont validés quatre niveaux de compétence : intermédiaire, intermédiaire supérieur, avancé et avancé supérieur, correspondant aux niveaux B2 à C2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues, qui certifient que le candidat a les connaissances requises en langue portugaise pour poursuivre un cursus universitaire au Brésil ou pour exercer un métier.

Indépendamment de leur niveau, tous les candidats effectuent les mêmes épreuves.

Dans le cadre de situations réelles de communication, cinq compétences sont évaluées⁹¹ : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, l'expression orale et l'interaction.

Certification Intermédiaire : elle est accordée au candidat attestant d'une maîtrise partielle de la langue portugaise, montrant des capacités à comprendre et à produire des textes oraux et écrits sur des sujets limités, dans des contextes connus et des situations quotidiennes.

⁸⁹ Annexes 7 et 9 grilles notation CELPE-Bras (Grade de Avaliação CELPE-Bras) et Fiche d'interaction face-à-face / examinateur (Ficha de Avaliação da interação face-a-face/entrevistador)

⁹⁰ Certificado de Proficiência em Língua portuguesa para estrangeiros, Manual do Aplicador, question 9, P.6.

⁹¹ <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

Certification Intermédiaire supérieure : elle est accordée au candidat ayant les compétences requises pour le certificat intermédiaire, mais dont les interférences avec la langue maternelle ou une autre langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont moins fréquentes qu'au premier niveau.

Certification Avancée : elle est accordée au candidat ayant une bonne maîtrise de la langue portugaise, démontrant des capacités à comprendre et à produire des textes oraux et écrits, de façon courante, sur des sujets variés, dans des contextes connus et inconnus.

Certification Avancée Supérieure : elle est accordée au candidat possédant le niveau de Certification Avancée, mais dont les interférences avec sa langue maternelle ou une autre langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont moins fréquentes qu'au niveau inférieur.

2.2.9 Processus de correction

Tout le matériel, tant les épreuves d'expression écrite que les enregistrements de l'épreuve d'interaction, est envoyé au Ministère de l'Éducation à Brasilia, afin d'y être corrigé.

Une équipe de professeurs composée de correcteurs spécialement entraînés pour cet exercice et coordonnée par la Commission Technique du CELPE-Bras effectue la correction des épreuves collectives. Chaque épreuve est évaluée par deux correcteurs, de façon indépendante, à l'aide de grilles qui contiennent des critères spécifiques à chacune des tâches. La compréhension est évaluée en prenant en compte l'adéquation et la pertinence d'utilisation de la compétence linguistique dans la production du candidat en réponse au texte oral ou écrit.

2.2.10 Évaluation et notation

Tant pour la production orale qu'écrite, c'est l'aspect communicatif, autrement dit l'adéquation au contexte qui fait l'objet de l'évaluation. Même si un candidat présente dans sa production cohésion et adéquation linguistiques, sa prestation sera jugée non adéquate si la consigne de la tâche n'a pas été respectée. S'il est demandé au candidat de faire un texte pour un blog, il doit le réaliser en suivant les règles de cet exercice.

L'adéquation discursive, autrement dit la cohésion et la cohérence, deux concepts considérés comme liés et complémentaires, ainsi que l'adéquation linguistique, autrement dit lexicale et

grammaticale, seront des indicateurs de distinction entre les niveaux intermédiaire et intermédiaire supérieur, avancé et avancé supérieur.

Bien que l'épreuve individuelle d'interaction soit évaluée en présentiel le jour même de l'épreuve par les examinateurs, les enregistrements sont parfois écoutés afin de contrôler ou d'ajuster la note du candidat.

L'évaluation se fait tout en respectant l'anonymat de chaque candidat.

2.2.11 Communication des résultats

Les résultats sont ensuite publiés dans le journal officiel brésilien DOU (Diário Oficial da União) et diffusés sur le portail de l'INEP.

A Nantes, les certificats sont à retirer dans l'institution où a été passé l'examen, en l'occurrence à la Mission Langues.

Chapitre II - CADRE THEORIQUE

3. L'ÉVALUATION

L'évaluation est une notion complexe et difficile à définir : en effet, elle comprend différents domaines, elle est présente dans notre quotidien et concerne chacun d'entre nous à différents niveaux, privé, scolaire ou professionnel, recouvrant ainsi « *un ensemble complexe de conceptions et de démarches* » (Peretti, 1992, p.129) cité par Puren (2001, p.1). C'est pourquoi ce vaste sujet est depuis longtemps l'objet de nombreuses études et donne lieu à autant d'œuvres bibliographiques. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons sur les travaux effectués dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et tout particulièrement dans celui d'une langue seconde, qui, selon Tardieu (2006, p. 218), porte « *aussi bien sur les types d'évaluation et leurs fonctions que sur les modalités proprement dites* ».

3.1 CONCEPTS D'ÉVALUATION

Il nous semble toutefois pertinent de chercher à donner dans un premier temps une définition du terme évaluation en général et des différents concepts-clés qui en découlent. Aussi, après consultation des dictionnaires de référence, nous citerons le Larousse⁹² dans lequel ce terme figure comme l' « *action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose* » mais aussi la « *quantité, valeur ainsi établie : des évaluations approximatives* ».

Cela voudrait dire qu'évaluer est à la fois mesurer avec une certaine précision et effectuer une estimation. Nous trouvons pour le terme « *évaluer* » :

« *Déterminer, fixer, apprécier la valeur, le prix de quelque chose, d'un bien* » ou *déterminer approximativement la durée, la quantité, le nombre, l'importance de quelque chose* »

Et pour « *estimation* » :

« *Action de déterminer la valeur, le prix de quelque chose ; montant, appréciation : estimation d'un objet d'art ou action de juger, d'apprécier, d'évaluer quelque chose, une action* ».

⁹² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/evaluation>

Pour Bonniol et Vial (2009, p.48), « on peut dire que « mesurer » est le mot qui vient « tout naturellement » à l'esprit quand on parle d'évaluation. C'est sans doute le sens le plus ancien, le plus solidement ancré dans les mentalités, dans l'idéologie ».

Selon Tardieu (2006, p.7) « plusieurs notions semblent présentes de manière parfois contradictoire ». A l'appui de cette affirmation, il cite le Petit Robert selon lequel on peut également trouver pour ce même terme les mots « estimer, apprécier » ou encore « juger ». La notion de « juger » peut inférer celle de jugement, une notion qui selon Roots-Buck (2005, p.112) « est précisément celle qui fait trembler les apprenants » et peut par conséquent conduire non seulement à un sentiment négatif pouvant agir sur l'affectivité de l'apprenant lors d'une évaluation, mais également à l'idée que tout jugement est entaché de subjectivité. Scallon (2007, p.1) nous rappelle que le terme d'évaluation avait « à une époque (...) une connotation péjorative et désignait un mal qu'on s'efforçait d'éviter bien qu'il fût parfois nécessaire. La **mesure du rendement**⁹³ était alors l'expression la plus utilisée et correspondait à une pratique inspirée de la théorie des tests psychométriques».

Différents termes évoqués dans la notion d'évaluation, tels que : *examen, épreuve, concours* ou *test*, peuvent souvent se confondre et être pris pour des synonymes. Néanmoins, selon notre dictionnaire de référence, le Larousse, ces termes seraient distincts, bien qu'ils renvoient tous au processus d'évaluation : « *examen* » désigne une « *épreuve ou série d'épreuves que subit un candidat en vue de vérifier son degré d'instruction ou d'apprécier ses aptitudes* » ; le terme « *épreuve* » désigne une « *composition faisant partie d'un examen, d'un concours* » et le terme « *concours* » désigne un « *examen où ne sont admis qu'un nombre limité et déterminé à l'avance de candidats qui, après classement, obtiennent une place, un prix, un titre* ». Roots-Buck (2005, p.113) observe que : « *Les définitions du Larousse concernant ce terme sont pour la plupart axées sur la notion de difficulté, de conflit et évoquent le courage ou la résistance* ». L'auteur part du principe que « *Epreuve et contrôle semblent être associés pour désigner une évaluation sommative, tandis que test et examen s'associent plus facilement à une évaluation formative* »⁹⁴ (Roots-Buck 2006, p.1). Nous développerons davantage ce sujet un peu plus loin dans ce chapitre.

⁹³ En gras dans le texte.

⁹⁴ BUCK, Jemma, *Evaluation et certification*, Article, MCF, Anglais, Université d'Angers, p.1. , publication orale, <http://www.diltec.upmc.fr/modules/resources/download/diltec/JBuckJ208CMD.pdf>

Ces termes ne désigneraient donc pas le même mode d'évaluation. Dans le système scolaire français, réussir à un examen requiert l'obtention d'une note minimale. Pour ce qui est du concours, la réussite est conditionnée à la fois par le fait d'atteindre cette note minimale, comme pour l'examen, et par un nombre limité de places. Autrement dit, même si le candidat a obtenu la note requise, il pourra ou non être retenu suivant le nombre de candidats ayant obtenu la même note.

En ce qui concerne le terme « *test* » nous nous appuyons sur Roots-Buck (2005, p.111) qui cite Doucet (1996, p.138) :

« un ensemble de procédés et de techniques visant à susciter chez le candidat un comportement ou une activité déterminés, permettant une mesure formulée sous forme de résultat chiffré ou score, que l'on peut utiliser dans un but précis » ; « le matériel qui sert de support à l'ensemble des procédés » ou « l'épreuve elle-même ».

Cela suppose que nous devons intégrer dans le concept d'évaluation certaines notions telles que *le calcul, la mesure ou le chiffre*, voire des *critères*. Selon Martinez (2008, p.103), « *Évaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier. Le terme recouvre toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant* ».

Dans les pays anglophones, deux termes sont employés : « *assessment* » et « *evaluation* », une distinction qui n'existe pas en France. D'après Bachman (2010, pp.20,21) « *Assessment is the process of collecting information about something that we're interested in, according to procedures that are systematic and substantively grounded (Bachman 2004b:6-7)* » [et] « *Evaluation involves making value judgments and decisions on the basis of information, and gathering information to inform such decisions is the primary purpose for which language assessments are used* ».

Dans le domaine qui nous concerne, la didactique des langues, l'objet de l'évaluation est la compétence linguistique, une problématique assez vaste et complexe qui occupe une place très importante, voire dominante dans le système d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle est importante dans tout processus d'apprentissage car c'est elle qui va nous permettre de connaître la progression de l'apprenant à un moment donné de son parcours. Narcy-Combes M.F. (2005, p.98) lui accorde une place primordiale et nous fait remarquer qu'elle « *fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage [et] est nécessaire pour que l'apprenant arrive à se situer en ce qui concerne sa compétence en langues* ».

L'évaluation est pour Bachman (1995, p.2) présente dans tout processus d'acquisition d'une langue seconde :

« There is an intrinsic reciprocal relationship between research in language acquisition and developments in language teaching on the one hand and language testing on the other. That is, language testing both serves and is served by research in language acquisition and language teaching ».

Quivy et Tardieu (2002, p.145) définissent l'évaluation comme un « *acte pédagogique de mesure et de validation* » qui se « *décline aujourd'hui sous diverses formes qui rythment et régulent l'apprentissage dans ses différentes formes* ».

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues, dans son chapitre 9, page 135, entend ainsi le terme « *évaluation* » :

« (...) au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation, mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle ».

Cela nous renvoie à la notion de compétence, un concept qui « *est au cœur des nouveaux programmes d'études* » selon Scallon (2007, pp.100, 103,104) et par conséquent au cœur de l'approche dite par compétences : déclaratives, procédurales, conditionnelles. Cette notion de compétence ne doit pas, néanmoins, se réduire uniquement à un ensemble de connaissances ou de savoir-faire. Selon l'auteur, elle implique également « *l'utilisation des savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des situations beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habiletés, telles qu'interpréter, appliquer ou analyser* ».

Le CECRL (2000, p.137) rappelle que « *pour rendre compte de la compétence [,] l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière, mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette compétence* » ce qui rejoint l'approche de Gardner (2004, p. 114), lequel postule que « *Évaluer, c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus, dans le double objectif de leur en faire retour utilement* ».

Évaluation et apprentissage sont donc deux concepts intimement liés puisqu'évaluer sous-entend que l'on mesure avec une certaine précision les compétences linguistiques et de communication de l'apprenant et sa capacité de les utiliser dans un contexte réel de communication. Autrement

dit, à partir des résultats obtenus, un niveau ou une note, l'apprenant va pouvoir prendre la mesure de la progression de son apprentissage et ainsi lui donner du sens. Cela peut avoir des impacts positifs sur sa motivation intrinsèque et l'inciter à progresser, mais cela peut aussi avoir des effets négatifs : en effet, selon les modalités de l'évaluation, il se peut que toutes les compétences ne soient pas évaluées. L'évaluation peut également provoquer un sentiment d'appréhension de la part de l'apprenant, si elle est ressentie comme une sanction.

L'apprenant peut également être amené, au cours de son parcours, à s'auto-évaluer. Nous parlons alors d'auto-évaluation, ce qui se traduit pour lui par la capacité de juger seul de son évaluation, de mesurer lui-même ses progrès et de se situer ainsi dans son apprentissage.

3.2 POURQUOI ON ÉVALUE-T-ON ?

Dans tout processus d'évaluation, il est primordial d'établir les objectifs à atteindre, en fonction de ce qu'on veut obtenir, ce qui ne va pas sans susciter quelques questions : qu'est-ce qu'évaluer et pourquoi évaluer ? Qu'est-ce qui est évalué et sur quoi se base-t-on pour évaluer ? Quel est l'objet de l'évaluation ? Est-il quantifiable ? Si oui, en quels termes, comment et avec quels critères ? Par des appréciations, des chiffres ?

Alors que pour Bonniol et Vial (2009, p.16) « *évaluer, c'est situer sur une échelle dite « de valeur », dont le prototype reste la notation de zéro à vingt* », pour Barbé et Courtilon (2005, p.208) « *L'évaluation consiste à donner du sens à ce que l'on observe en fonction des critères que l'on a choisis [et est] une démarche qui aboutit à un acte d'interprétation, qui donne du sens. Les critères servent de référence pour cet acte* ».

Roots-Buck (2005, p.161), en s'appuyant sur les travaux de Doucet (1996), nous résume « *les cinq principes* » de G. Barbé sur l'évaluation :

« Les finalités de l'apprentissage dépendent de la politique linguistique du pays ; les objectifs sont formulés par les programmes, certes, mais aussi par les apprenants ; le choix de critères ; la sélection d'informations capables d'instruire le degré de compétence du candidat ; la prise de décision est faite par rapport au degré d'adéquation entre la performance et les critères. C'est l'aboutissement de la démarche d'évaluation ».

Rieunier (2004, p.77) soutient que « *l'évaluation constitue sûrement le moment essentiel, le moment-clef des apprentissages, puisque c'est à partir du diagnostic de succès ou d'échec que l'on peut savoir où se situent les problèmes de l'apprenant* ».

Grégoire (2008, p.14) remarque que : « *L'évaluation des apprentissages scolaires reste fortement influencée par un point de vue behavioriste. En effet, l'attention des enseignants et des psychologues scolaires se concentre souvent sur une réalité observable de manière directe et objective : la performance de l'élève* ».

Selon l'auteur, c'est un point de vue qui peut toutefois être légitime si le but de cette évaluation est de sélectionner, classer ou certifier les étudiants.

Dans tout processus d'évaluation, différents savoirs sont à cibler : tout d'abord le savoir empirique et déclaratif, dont font partie la grammaire et la syntaxe ; ensuite, le savoir procédural, aussi appelé le savoir pragmatique, le savoir-faire, savoir agir et interagir qui nous permet de mobiliser des compétences dans le monde réel ; enfin, le savoir-être et le savoir-apprendre qui concernent la connaissance du registre de la langue.

3.3 QU'EST-CE QU'ON ÉVALUE ?

L'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui en France s'inscrit dans le paradigme actuel de l'enseignement qui se veut communicatif et constructiviste. L'approche qui en découle, communicative et cognitive, met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans la construction des savoirs et considère la langue comme un moyen de communication authentique. Par conséquent, l'apprenant doit, pour acquérir les compétences nécessaires en langue, connaître les règles de la morphologie et de la syntaxe au niveau grammatical, être capable d'une certaine cohérence dans le discours au niveau discursif, et savoir reconnaître et utiliser la langue dans un contexte social au plan sociolinguistique.

En ce sens, Tardieu (2006, p.221) affirme que « *l'objet de l'évaluation porte sur les connaissances linguistiques de l'apprenant, lexicales, grammaticales, culturelles, les compétences de communication orale et écrite dans une perspective d'autonomie et les méta-compétences de réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture* ».

Lors de la mise en place d'un dispositif d'évaluation, différentes questions se posent : que voulons-nous évaluer ? Est-ce la pertinence d'un message, voulons-nous obtenir des informations afin de corriger un point précis, évaluer les compétences et les performances de l'apprenant ou encore mesurer l'efficacité de l'enseignement ?

Il faut tout d'abord établir des objectifs précis car « *toute évaluation ne peut se faire logiquement qu'en fonction des objectifs visés* » (Puren 2001, p.2) et définir au préalable un certain nombre de modes et de critères en fonction de ce que l'on veut évaluer. Selon Puren (2001, p.2) « *l'enseignement scolaire des langues se donne simultanément trois objectifs généraux, à savoir la langue, la culture et la formation* ».

3.4 COMMENT ÉVALUER ?

Il existe différentes formes d'évaluation, mais les apprenants sont souvent évalués au moyen de tâches qui selon Puren, cité par Narcy-Combes M.F. (2005, p.103) sont des unités « *de sens à l'intérieur du processus d'apprentissage* » mais aussi « *un produit final d'une activité personnelle* » (Puren, 2001, p.2). Orientées par des consignes en fonction des objectifs à atteindre et souvent institutionnels stipulés au préalable, les tâches réalisées par les apprenants doivent avoir du sens pour eux, faute de quoi ils ne pourraient pas les interpréter et ainsi les accomplir, ne pouvant pas utiliser leur compétence de communication.

Lors de la mise en place d'un dispositif d'évaluation, il faudra alors prendre en compte différentes capacités opératoires : la compétence de communication, qui consiste à « *analyser la situation, concevoir un message en fonction d'une situation et de l'intention d'y jouer un rôle* » ; le travail métacognitif, qui permet de « *déterminer consciemment ou inconsciemment les composantes conceptuelles d'un message, [et] d'évaluer si l'on possède les moyens linguistiques* » ; « *la maîtrise du système linguistique* » notamment celle du lexique (Narcy-Combes M.F., 2005, p.104).

La prise en compte de l'affectif, un élément important qui comme nous le rappelle Roots-Buck (2005, p. 171) « *joue un rôle dans l'accomplissement de la tâche* » est également un élément à ne pas négliger dans une évaluation par les tâches.

3.4.1 Washback effect

Un choix primordial s'impose également au niveau du type d'évaluation car, selon le format retenu, les résultats obtenus ne seront pas les mêmes et ne rempliront pas les mêmes fonctions dans le processus d'apprentissage. C'est ce que l'on appelle le « Washback effect » ou effet de retour, qui signifie qu'un type d'évaluation va influencer les choix pédagogiques et par conséquent inférer un type d'apprentissage. Cette notion est généralement liée au processus d'évaluation certificative.

Il s'agit d'un phénomène social qui se traduit par un changement ou l'introduction d'une nouveauté dans l'apprentissage des langues. Les différentes certifications introduites dans le système scolaire depuis des années ont très vite conduit à des formations normées, à des méthodes d'enseignement ou à des supports et manuels de référence en tout genre destinés, non pas à aider les apprenants à progresser dans la langue et à obtenir un certain niveau, mais à leur donner la possibilité de réussir dans un examen ou une certification. Il en résulte que cette méthode d'évaluation peut ainsi influencer tout système d'éducation et cela sous différents aspects, tant au niveau des politiques d'enseignement, (il faut réussir au TOEIC pour obtenir son diplôme d'ingénieur), qu'au niveau des apprentissages et des méthodes d'enseignement.

Cependant, le « washback effect » peut avoir une influence positive, notamment au niveau de la motivation de l'apprenant qui, désireux de réussir sa certification, va ainsi mieux travailler et progresser. Les formations en amont des certifications telles que le CELPE-Bras, qui testent les cinq compétences, peuvent également avoir une influence positive si les contenus sont adaptés et les programmes élargis en conséquence. Bachman et Palmer (1990, p.47) affirment que:

«By using testing techniques that are similar to activities used for learning, the test developer will minimize the possible negative bias of the test method, since students will be expected to perform familiar tasks on the test. At the same time, this will maximize the positive “washback” of testing procedures on teaching procedures. That is, using similar activities for testing and teaching will tend to reinforce the pedagogical usefulness of these activities ».

Pour conclure, nous pouvons avancer que dans toute démarche évaluative il faudra « *prendre conscience* » qu'un ensemble de paramètres « *affectifs et socioculturels* » entrent en ligne de compte et qu'un « *certain type d'évaluation donné induit un certain type d'apprentissage*», (Narcy-Combes M.F. 2005, pp.98, 100).

3.5 TYPES D'ÉVALUATION

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues (2000, p. 137) dresse une « *liste de paramètres non exhaustive* » au nombre de vingt-six, des différents types d'évaluation à prendre en compte lors d'un processus d'évaluation, en fonction des objectifs. On peut ainsi évaluer les savoirs et les capacités, les performances et les connaissances, de façon continue ou ponctuelle, qualitativement par la formation formative ou quantitativement par la formation sommative. L'évaluation peut être directe ou indirecte, objective ou subjective. Il est également important de définir ses objectifs, de savoir ce que l'on veut évaluer et quels résultats on veut obtenir. Autant de formes et de types d'évaluation que nous nous proposons de décrire un peu plus en détail, en nous appuyant sur le Cadre (CECRL) et les différents auteurs spécialistes du domaine, afin de mieux comprendre cette vaste et complexe problématique.

3.5.1 Evaluation du savoir / Evaluation de la capacité

L'évaluation du savoir, aussi appelée de niveau, vise à évaluer les acquis durant les cours et se concentre sur l'atteinte d'objectifs spécifiques. Cela implique qu'elle se réfère au travail en cours, à un manuel ou au programme suivi. Cette forme d'évaluation centrée sur le contenu des cours est la plus utilisée dans l'enseignement.

L'évaluation de la capacité fait appel à l'utilisation des compétences ou performances par l'apprenant dans des contextes réels, des situations du quotidien. Par conséquent, l'apprenant a l'avantage de pouvoir vérifier sa compétence en langue au moyen d'échelles de descripteurs, puisque celle-ci est centrée sur l'utilisation de la langue dans des situations liées au monde réel.

3.5.2 Evaluation normative / Evaluation critériée

L'évaluation normative vise à classer les apprenants les uns par rapports aux autres, que ce soit dans l'enseignement ou dans tout autre cadre. Les résultats sont recueillis et analysés au moyens d'une courbe de Gauss qui va rendre possible la comparaison des résultats obtenus avec ceux des années précédentes. Très utilisé dans les concours, ce type d'évaluation permet de constituer des classes.

L'évaluation critériée, à l'inverse de l'évaluation normative, vise à évaluer la capacité de l'apprenant dans un domaine donné sans se référer à la norme, sans établir de comparaison entre les candidats. Cela présuppose l'établissement de deux critères : d'une part, un ensemble de capacités et d'autre part, une série de domaines pertinents qui vont permettre de dégager une note correspondant au niveau de compétence demandé.

3.5.3 Approche de type Maîtrise / Approche de type Continuum

L'approche de type Maîtrise est un type d'évaluation que l'on peut considérer comme critériée et qui vise à évaluer les compétences maîtrisées, les savoirs, par rapport à la progression d'un cours ou d'une séquence, en référence à un critère défini au préalable ayant pour but de « *départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec)* », (CECRL, 2000, p.140), sans qu'un seuil de qualité de l'objectif à atteindre soit pris en compte.

L'approche de type Continuum est un type d'évaluation destiné à évaluer les compétences en cours d'acquisition. Au contraire de celle de type maîtrise, dans cette approche « *une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question* » (CECRL, 2000, p.140).

3.5.4 Evaluation continue / Evaluation ponctuelle

L'évaluation continue est en général effectuée par l'enseignant, bien qu'elle puisse parfois l'être par l'apprenant, et concerne les apprentissages acquis, les projets et travaux effectués pendant un cours, un semestre ou une année scolaire. Une note globale et finale exprimera le niveau et situera l'apprenant dans son apprentissage.

L'évaluation ponctuelle est effectuée au moyen d'un examen final réalisé à une date précise et auquel sera attribuée une note, laquelle sanctionnera uniquement les performances de l'apprenant durant cette évaluation et ne tiendra compte d'aucun des acquis précédents.

3.5.5 Evaluation Formative / Evaluation Sommative

L'évaluation formative est un processus continu qui permet le recueil d'informations précises sur les apprentissages et évalue les compétences acquises et non acquises. Elle a pour objectif de

réorganiser ou d'adapter la formation aux besoins de l'apprenant, rejoignant en ce sens la formation diagnostique. Selon Nancy-Combes M.F. (2005, p.99), elle permet de vérifier « *les savoirs, les savoir-faire et les capacités, les activités métacognitives, la fluidité* » dans la langue. Elle « *doit être positive et incitative en cela qu'elle est conçue comme un élément de la formation des élèves* » et doit être « *intégrée au projet pédagogique* » (Tardieu 2005 p.27 et Tardieu Quivy 2002).

Selon Grégoire (2008, p.160), on accorde une place de plus en plus importante à ce type d'évaluation, car on ne note pas la réussite ou l'échec d'un étudiant, on essaie de comprendre ce qui « *est sous-jacent aux performances observées* » et s'inscrit « *dans une conception de l'éducation que l'on a appelée « pédagogie du succès* ».

Les effets d'une évaluation formative nous semblent être d'une grande importance et avoir une grande incidence tant sur la progression et la motivation des apprenants que sur leur performance. Le retour de l'information, appelé rétroaction ou « *feedback* » permet, d'une part, à l'enseignant de vérifier l'efficacité ou l'échec de sa méthode et, d'autre part, à l'apprenant de vérifier ses performances et de corriger ses erreurs éventuelles, d'autant plus qu'ils peuvent être associés au processus.

L'évaluation sommative a pour objectif de contrôler les acquis de l'apprenant, à la fin de son parcours de formation ou à la fin de chaque séance, en lui attribuant une note ou un niveau lui permettant de se situer dans son apprentissage et éventuellement de l'améliorer.

La notion de rétroaction ou « *feedback* » est associée à celle d'évaluation sommative, mais n'aura d'effet positif que si celui qui reçoit l'information « *est en position de la recevoir, de l'interpréter et de se l'approprier* », (CECRL, 2000, p.141). Afin de progresser, l'apprenant doit être en mesure de pouvoir gérer son propre apprentissage, ce qui suppose une certaine autonomie et une motivation suffisante. Puren (2001, p.2) postule que :

« Les évaluations en cours de cursus (...) ne peuvent ni ne doivent jamais faire totalement abstraction des conditions et modes de l'enseignement reçu et du processus d'apprentissage (évaluation formative), et qu'elles intègrent toujours une dimension prospective (motivation et capacité à poursuivre l'apprentissage) ».

Concernant l'apprentissage de la langue, elle évalue la compétence de communication en attribuant un niveau à l'apprenant et porte, comme l'a observé Narcy-Combes M.F. (2005, p.98) « *sur ses capacités à communiquer dans cette langue, donc sur des savoir-faire complexes* ».

L'évaluation formative se situe en amont du processus d'apprentissage ou durant celui-ci, n'est pas notée et a pour but de cibler des apprentissages ponctuels, tandis que l'évaluation sommative fait l'objet d'une notation, qui permettra d'émettre une appréciation normative. Elle possède, la plupart du temps, un caractère globalisant. Cela lui vaut d'être aussi, selon le CECRL, normative et ponctuelle.

3.5.6 Evaluation Directe / Evaluation Indirecte

L'évaluation directe consiste à évaluer la production écrite et orale et la compréhension de l'oral en interaction avec le candidat durant une séance de cours et à lui attribuer une note, le plus souvent à l'aide d'une grille de critères. Il peut s'agir de tâches telles qu'un entretien, un jeu de rôles avec d'autres apprenants ou un exposé. Toutefois, cela ne devient possible que si l'on peut évaluer l'apprenant pendant qu'il effectue son travail. Les compétences des activités de réception ne pouvant pas être observées, elles ne sont pas évaluées.

L'évaluation indirecte, à l'opposé de l'évaluation directe, évalue les compétences des activités de réception et très souvent les potentialités, au moyen d'un test généralement écrit.

3.5.7 Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances

On évalue la performance en demandant au candidat de produire du discours soit écrit, au moyen d'un test, soit oral au moyen d'une interaction. Puisqu'il n'est pas toujours possible d'évaluer les compétences, grammaticales, discursives ou sociolinguistiques, « *on ne peut que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence* », (CECRL, 2000, p.141).

L'évaluation des connaissances est un type d'évaluation dans lequel on demande à l'apprenant d'apporter la preuve de la maîtrise de la langue au moyen d'une réponse à des questions diverses.

3.5.8 Evaluation subjective / Evaluation objective

La question de l'objectivité ou de la subjectivité, quel que soit le type d'évaluation, est souvent posée, tant elle peut influencer sur les résultats obtenus.

Afin de répondre à cette question, Bourguignon et Narcy-Combes J.P. (2003, p.7) s'appuient sur les affirmations de Bachman (1995, p.37) :

« Language tests are subjective in nearly all aspects. Test developers make subjective decisions in the design of tests and test writers make subjective decisions in producing test items and, with the exception of objectively scored tests, scorers make subjective judgments in scoring tests. »

L'évaluation subjective, selon le CECRL (2000, pp.142, 143), « se fait par le jugement d'un examinateur (...) sur la qualité de la performance » alors que l'évaluation objective « écarte toute subjectivité » au moyen d'un test qui ne permet qu'une possibilité de réponse, comme le fait un QCM. Rappelons néanmoins à ce sujet les propos de Roots-Buck (2005, p.119) pour qui :

« Un test en QCM avec une seule réponse possible qui est corrigible par ordinateur peut prétendre à une objectivité irréprochable, mais on a déjà vu que le choix des items et la formulation des réponses possibles peut introduire un biais ».

Autrement dit : même si cette forme d'évaluation écarte tout jugement personnel lors de la correction, les items sélectionnés peuvent la rendre subjective, du moins en partie. Il faudra ajouter à cela différentes variables telles que le contexte ou les critères de notation.

Par conséquent, l'idée d'une évaluation « cent pour cent objective », selon cette chercheuse, serait ainsi à écarter. Puren (2001, p.1) postule que :

« La recherche d'objectivité voire de « scientificité » dans l'évaluation implique une approche très analytique avec au minimum une dissociation des différentes compétences de compréhension/expression orale/écrite - l'évolution récente de la didactique des langues a réactivé l'idée ancienne d'une indissociabilité entre les trois objectifs fondamentaux ».

Nous pouvons cependant associer l'objectivité à des évaluations quantitatives et la subjectivité à des évaluations qualitatives.

3.5.9 Evaluation sur une échelle / Evaluation sur une liste de contrôle

L'évaluation sur une échelle repose sur le placement du candidat à un certain niveau d'une échelle de descripteurs sur une ligne verticale, elle-même constituée de différents niveaux. Cette échelle peut avoir différentes représentations ; le plus souvent elle apparaît sous la forme d'un questionnaire ou d'un « camembert » et les réponses sont du type oui/non ou 0/1 afin de faciliter la codification. Selon Scallon (2007, p.174) :

« Dans le vocabulaire de la mesure de l'évaluation, la notion d'échelle renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles ».

L'évaluation sur une liste de contrôle vise à noter un candidat selon une liste de critères jugés pertinents et représentatifs d'un certain niveau.

3.5.10 Jugement fondé sur l'impression / Jugement guidé

D'après le CECRL (2000, p.143), on confère au type d'évaluation qu'est le *jugement fondé sur l'impression* un caractère entièrement subjectif, car on attribue une note à l'apprenant sur la base de l'observation de sa performance « *sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique* ». Scallon (2007) postule que :

« La subjectivité n'est pas toujours exempte d'effets pervers [et que] la connaissance qu'une personne agissant comme juge peut avoir d'un élève (préjugé favorable ou défavorable), sa préférence à l'égard de certains caractères d'une production (effet de halo), la position d'une copie dans le lot de productions à évaluer (effet de séquence), la vérité ou l'indulgence propre à chaque évaluateur sont autant de facteurs souvent difficiles à contrôler »

Dans le *jugement guidé*, la subjectivité de l'examineur est réduite si l'on y ajoute une « *évaluation guidée* » en rapport avec des « *critères spécifiques* » préalablement définis, que ce soit au moyen de grilles d'évaluation descriptives ou à travers la normalisation des critères.

3.5.11 Evaluation holistique ou globale / Evaluation analytique

L'évaluation holistique induit un jugement synthétique global des différents aspects qui vont être mesurés par l'examineur de manière intuitive, tandis que *l'évaluation analytique* les considère

séparément, soit en fonction des objectifs à atteindre, soit grâce à l'attribution d'une note par rapport à un niveau.

3.5.12 Evaluation par série / Evaluation par catégorie

Dans *l'évaluation par série*, on attribue une notation globale à une série de tâches différenciées, souvent des jeux de rôles, au moyen d'une échelle allant de 0 à 1 ou de 3 à 4.

Dans *l'évaluation par catégorie*, on note une seule tâche, en proposant éventuellement différentes activités, au moyen d'une grille d'évaluation.

3.5.13 Evaluation mutuelle / Auto-évaluation

Dans *l'évaluation mutuelle*, il s'agit d'un jugement porté par l'enseignant ou l'évaluateur alors que *l'auto-évaluation* exprime le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. Une implication de la part des apprenants dans ces deux types d'évaluation serait souhaitable, car cela peut constituer un complément non négligeable de l'examen ainsi que de l'évaluation effectuée par l'enseignant.

3.5.14 Evaluation Diagnostique

Bien que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2000, p141), n'évoque pas vraiment l'évaluation diagnostique et qu'il mentionne seulement une « *évaluation formative ou diagnostique* », nous voudrions néanmoins développer davantage ce sujet abordé par différents chercheurs.

L'évaluation diagnostique proposée généralement en début de parcours est, comme son nom l'indique, une manière de diagnostiquer. Autrement dit, elle procède à un état des lieux de l'apprentissage de (es) l'apprenant(s) afin de connaître leurs acquis et d'identifier les points à améliorer et éventuellement à modifier. Pour Tardieu (2005, p.7), il s'agit « *d'une évaluation en amont de l'apprentissage, qui vise l'élaboration du projet pédagogique annuel en fonction des besoins diversifiés de la classe généralement hétérogène* » ; il cite le BO (Bulletin Officiel, n° 7, 3 octobre 2002) selon lequel « *cette évaluation doit rester positive. En conséquence elle ne donnera pas lieu à une note* ».

En somme, elle nous permet de savoir d'où l'on part et vers où l'on va, car elle est « *rétro-prospective et prospective* » (Tardieu et Quivy, 2002, pp.145, 156).

Selon Grégoire (2008, p.20) « *Le concept d'évaluation diagnostique n'est pas défini de manière uniforme par tous les spécialistes. Il soulève des questions de fond (...) rarement abordées et discutées* ».

Pour Scallon (1988, p.69) cité par Grégoire (2008, p.20) « *l'évaluation diagnostique remplit deux fonctions. La première est de nature préventive et concerne l'intégration des élèves dans une nouvelle séquence d'apprentissage* ». Elle est faite en amont de la formation et va permettre, d'une part, de mettre en évidence les points positifs et les points négatifs de chaque apprenant ou de la formation, et d'autre part, de définir une nouvelle méthode d'apprentissage ou de mieux adapter l'existant aux besoins des apprenants.

La seconde fonction de l'évaluation diagnostique est de « *déterminer la cause de difficultés persistantes chez certains élèves*».

Selon l'auteur, ce type d'évaluation rejoindrait, sous certains aspects, l'évaluation formative avec laquelle elle tendrait à se confondre, dans la mesure où cette dernière aussi a pour but de déceler les difficultés qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et d'y remédier. Cependant, l'évaluation diagnostique serait à la fois plus approfondie et aussi plus globale, car elle comporterait une prise en compte de certains facteurs tels que la motivation ou l'environnement.

3.6 EVALUATION CERTIFICATIVE

L'évaluation certificative vise à évaluer le niveau de langue des apprenants au moyen d'un examen de leurs compétences de communication. Elle est souvent sollicitée par l'apprenant lors de son entrée dans la vie professionnelle ou pour une poursuite d'études.

Dans un contexte de mondialisation, les échanges linguistiques s'intensifient et la mobilité devient de plus en plus présente, que ce soit dans le monde universitaire ou professionnel. Face à ce contexte et afin de répondre aux exigences institutionnelles, les étudiants doivent se doter des compétences linguistiques et communicationnelles qui leur permettront de devenir des usagers de la langue dans un contexte social en accord avec les directives du CECRL.

Le cadre (CECRL, 2000, p.10) préconise que l'on doit :

« outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ».

Et ce afin de répondre aux besoins :

« d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ».

Face à ces enjeux de mobilité, la question de la certification est devenue depuis un certain nombre d'années un élément de plus en plus présent, ce qui a conduit au développement de politiques d'incitation à la certification en langues, certaines certifications devenant par la suite obligatoires.

Souvent effectuée à la fin d'un apprentissage ou d'un cycle de cursus universitaire, l'évaluation certificative consiste, selon Narcy-Combes M.F. (2005, 99) « à donner à chacun les mêmes chances de se qualifier [et] elle a pour objectif d'identifier et de mesurer la qualité des formés par rapport à une norme ». D'après Buck (2006, p.1), elle « évalue le niveau en langue des étudiants en utilisant des tests locaux ».

3.6.1 Certification

Bien que souvent confondues, évaluation et certification n'ont pas pour vocation de tenir le même rôle. Telle qu'elle est spécifiée dans le CECRL, cité par Buck (2006), l'évaluation est « un recueil systématique d'informations de toute nature (qualitatives, quantitatives) » et la certification « l'attestation de savoir-faire caractérisant la mise en œuvre de la compétence en langue, critériée ou calibrée, étalonnée. Selon la chercheuse, cette question reste « épineuse dans beaucoup d'universités et autres institutions tertiaires » en France comme ailleurs.

Raynal, et Rieunier, (2009, p.100) postulent que :

*« Lorsqu'un examen (CAP, BEPC, BEP, Baccalauréat, BTS, Licence, etc.) est reconnu par l'État, ou par un organisme agréé par les organisations professionnelles, on dit que l'élève ou l'étudiant qui est reçu à cet examen est **certifié**. Cela signifie que l'État (ou l'école) **certifie** que Monsieur X a bien acquis le niveau de compétences garanti par le diplôme ».*

Ainsi, la certification ne doit pas être confondue avec l'évaluation : il s'agit là d'une vérification des compétences du niveau de langue d'un apprenant dans une langue étrangère, à un moment donné, par rapport à des référentiels qui, selon Puren (2001, pp. 1,2) :

« (...) ne doivent pas conduire, en didactique scolaire des langues, à simplifier la complexité de la problématique de l'évaluation, mais au contraire à y enrichir la réflexion des enseignants et le choix des outils à leur disposition. Le danger d'une utilisation irraisonnée vient du fait que ces outils reposent sur une logique qui se veut strictement sommative (...) ».

La certification en langues est un processus qui mesure le niveau de compétence de l'apprenant, ainsi que sa capacité à agir et à co-agir dans une langue seconde au moyen d'outils, de référentiels, d'échelles de critères et de grilles d'évaluation faisant référence à des niveaux de compétence « qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie », (CECRL, 2000, pp.15,28).

Que ce soit pour des exigences de mobilité, dans le cadre d'une poursuite d'études ou dans celui d'une formation professionnelle ou encore tout simplement pour permettre à l'apprenant de connaître son niveau, la certification atteste de ses compétences en langue et de l'adéquation entre celles-ci et son projet.

Son émission et sa délivrance par un organisme indépendant reconnu officiellement lui confèrent une validité et une fiabilité certaines. Elle devrait s'insérer dans un projet de formation, intégrer les besoins spécifiques et les priorités des étudiants dans lequel enseignants et apprenants devraient pouvoir se fixer des objectifs prioritaires, évaluables et quantifiables, au moyen du cadre et des outils fournis par le CECRL. Il conviendrait de mesurer ses conséquences et ses effets, car le lien entre la certification immédiate et le travail véritable de développement des compétences est à construire avec l'étudiant. Elle ne doit pas davantage être un but en soi, mais plutôt un instrument de mesure et s'inscrire ainsi dans une logique de co-construction des compétences qui peut avoir des impacts positifs, notamment au niveau de la motivation. Elle peut être à la fois un formidable levier pour progresser et un moyen de proposer de la remédiation.

La certification peut toutefois avoir des impacts négatifs, car le candidat risque parfois de ne pas voir toutes ses compétences évaluées. Narcy-Combes J.P., (2005, p.184) observe que « *L'évaluation est une forme de dialogue avec les apprenants, les institutions et la société, et ceci est d'autant plus vrai lorsque cette évaluation est certificatrice* ».

Le choix d'une certification relève de choix personnels, sociaux et institutionnels et doit répondre à des besoins spécifiques. Aussi, il faut éviter les représentations et ne pas se fier à un test tel que le TOEIC alors qu'on recherche une compétence à l'oral.

3.7 TROIS CONCEPTS FONDAMENTAUX POUR L'ÉVALUATION

Dans tout processus d'évaluation, quel qu'il soit, de sa conception à sa mise en place, il existe, selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues, trois concepts fondamentaux et incontournables que nous nous proposons de développer ci-après : la validité, la faisabilité et la fiabilité. Toutefois, compte tenu des variables non contrôlables entrant en ligne de compte dans toute démarche évaluative, que ce soient les outils d'évaluation, les méthodes choisies ou les caractéristiques personnelles de chaque apprenant, il est difficile, voire impossible de pouvoir les respecter. Nous avons vu précédemment que tout test, même normatif ne peut écarter toute « *variation potentielle* » (Roots-Buck (2005, p.120) et par conséquent garantir totalement ces trois principes-clés.

3.7.1 Validité

Selon le CECRL (2000, p.135) toute démarche d'évaluation :

« peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question ».

Tout test doit avoir un « construct » et tester ce pour quoi il a été conçu. Le résultat, c'est la performance, c'est-à-dire ce que l'on a réussi à faire lors de ce test avec ce que l'on a compris. Cela introduit la notion de « Construct validity » qui est l'objet du test, par exemple la capacité de comprendre les consignes à l'oral. Le TOIEC est un test de compréhension de l'écrit, mais il faut comprendre les consignes à l'oral pour pouvoir produire.

La validité concerne la qualité de l'interprétation des résultats, ce qui implique que les mesures qui vont être prises lors de toute évaluation vont avoir une implication et des conséquences par la suite. La notion de validité pose un problème de consensus auprès des chercheurs dans le domaine car tous ne sont pas d'accord, notamment au niveau de la qualité d'interprétation des résultats. Scallon (2007, p.261) stipule que lors de tout procédé d'évaluation, « *la validité met en jeu deux composantes principales de la démarche d'évaluation : les situations d'évaluation (tâches) et les outils de jugement* », deux composantes souvent associées.

Roots-Buck (2005, p.121) nous dresse une liste des principaux types de validité, en s'appuyant sur les travaux de Doucet (1996), que nous nous proposons de détailler ci-après.

3.7.1.1 Validité du contenu

La *validité du contenu* repose sur la notion d'échantillon ou d'échantillonnage à la fois du comportement langagier et de la langue à mesurer. Afin que tous les comportements langagiers de l'apprenant soient mesurés, il faut prendre la mesure des différents échantillons, au moyen d'une évaluation en continuum à l'aide de grilles critériées.

Les contenus choisis doivent être valides, établis en fonctions des objectifs et correspondre à ce que l'on veut mesurer, faute de quoi la validité risquerait de ne pas être assurée. Le recours à des experts lors de la conception des tests ou à des documents authentiques peut aider à éliminer toute variation et assurer ainsi la validité du contenu.

L'évaluation doit également être en lien étroit avec la spécialité du public, ce qui ne se vérifie pas dans certains tests à usage standard qui ignorent à qui ils s'adressent.

3.7.1.2 Validité de la réponse

La *validité de la réponse* vise à comprendre les procédés cognitifs entrepris par l'apprenant pour produire une réponse, ce qui est quasiment impossible à juger. Un questionnaire rétrospectif avec des questions orientées pourra éventuellement recueillir certaines informations de nature à amener les chercheurs à les comprendre. Toutefois, cela comporte des risques, car il est possible que l'apprenant ne se souvienne plus du pourquoi de tel ou tel comportement lors du test.

L'interprétation des résultats devient également difficile lors des tests de QCM, car le candidat a pu répondre au hasard.

3.7.1.3 Validité faciale

La *validité faciale* n'est pas toujours appréciée à sa juste valeur dans le processus d'évaluation, car elle est considérée comme « *contraire aux formes de validité et comme non scientifique* » Roots-Buck (2005, p. 123). Il est question ici de la crédibilité et de l'acceptabilité du test auprès de ses utilisateurs, que ce soient l'institution, les apprenants, la société ou les employeurs, ceux qui sont observés ou évalués. Pour Scallon (2007, p. 263) « *il s'agit de déterminer leur perception à l'égard de la démarche d'évaluation à laquelle ils sont soumis* ».

Ce critère ne serait toutefois pas à sous-estimer et pourrait être pris en compte autant que les autres dans le sens où il influence la validité de la réponse, notamment lors des tests communicatifs axés sur le monde réel.

Plus le test est jugé valable, plus la réponse sera valide. Le TOIEC, par exemple, a une validité faciale importante en France mais pas de validité théorique, ce qui est dû notamment au fait qu'il est reconnu par plusieurs acteurs et par un grand nombre d'institutions. Toutefois, en ce qui concerne la validité du contenu ou sa capacité à fournir une réponse prédictive sur la capacité du candidat à utiliser ses connaissances dans la vie active, sa validité est moins sûre.

Afin que tous les acteurs de la formation acceptent cette évaluation, il faudrait les informer de la pertinence de celle-ci par rapport à leurs besoins.

3.7.1.4 Validité concurrente/prédictive

La *validité concurrente* consiste en l'harmonisation et la cohérence des résultats obtenus par les candidats au moyen d'une comparaison entre un test que l'on veut valider et un autre qui l'est déjà « *avec une autre mesure, comme, par exemple, l'auto-évaluation [ou] l'évaluation par l'enseignant* » (Roots-Buck 2005, p.124).

Le but de ce type de validité est de mesurer la performance du candidat, qui, indépendamment de la méthode d'évaluation choisie, doit obtenir des résultats similaires à deux moments différents.

La *validité prédictive* selon Buck-Roots, (2005, p. 125) « *concerne une comparaison entre le résultat du test et une mesure externe collectée après un certain intervalle de temps* ». Comme son nom l'indique, ce type de validité consiste à prédire la capacité d'un candidat à réussir son intégration et à s'adapter dans une situation de contexte réelle.

Gardner (2004, p.115) postule que « *quand les individus sont évalués dans des conditions proches de « véritables situations de travail » il est possible de prédire leurs résultats finals avec beaucoup plus de précision* ».

Le résultat obtenu lors d'une certification telle que le TOEFL est censé nous donner une indication sur les compétences du candidat à suivre un cursus universitaire dans un établissement d'enseignement supérieur aux Etats-Unis. Une comparaison, au moyen d'un test de mesure des performances, s'avère néanmoins nécessaire lorsque le candidat se trouve confronté à la réalité du contexte.

3.7.1. 5 Validité critérielle

La *validité critérielle* concerne les deux types de validité précédents et le degré de corrélation entre deux tests, l'un déjà validé, l'autre pas. Il consiste en la « *comparaison du test à valider avec un test « critère » et donc, c'est le choix du test-critère qui influence la pertinence de la validité* » (Buck-Roots, 2005, p. 125). Si pour certains auteurs ils sont des « *variantes* », pour d'autres ils sont à distinguer « *clairement* ».

Seuls deux tests apparentés sont comparables. Ainsi un test tel que le TOEIC à items discrets sommatifs et normatifs ne peut pas être comparé à un test de performance formatif.

3.7.1. 6 Validité théorique

Selon certains auteurs, la *validité théorique* est la plus importante, au point d'englober tous les autres types de validité, dans la mesure où un test vise à mesurer le « *construct* », défini par certains auteurs comme étant l'intelligence ou la motivation : selon Roots-Buck (2005, p.126), « *il convient d'établir la validité théorique du test avant de le proposer* » et cela, afin qu'il puisse tester ce qu'il est censé tester ou mesurer. Autrement dit, le "construct" théorique que l'on veut mettre en place doit être validé par l'outil d'évaluation et doit se fonder sur les théories qui sous-tendent l'apprentissage. Pour plus d'efficacité et de validité, un test doit être validé selon différents critères.

D'autres types de validité sont également à considérer, tels que la *validité concourante* qui concerne la forte corrélation existante avec une autre mesure externe, la *validité convergente* qui implique une corrélation élevée entre les notes d'un test et d'un autre, autrement dit lorsque deux tests ont la même validité, la *validité conséquentielle* relative aux ramifications sociétales d'une

évaluation et *l'évaluation systémique*, un type de validité qui, selon les résultats obtenus, va influencer le choix de la démarche d'enseignement, ce qui nous renvoie à la notion de « washback effect ». Gardner (2004, p.119) parle de *validité écologique* en faisant référence aux « *outils conceptuels et psychométriques* » qui permettent de vérifier la fiabilité des tests tout en réduisant la subjectivité.

3.7.2 Fiabilité

Le CECRL (2000, p.135) définit la *fiabilité* comme étant « *la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves* ».

Nous entendons ici « fiabilité » en termes d'uniformité de constance des résultats et de stabilité des mesures. Or, dans aucune évaluation nul ne peut prétendre que la fiabilité puisse être établie à 100%, car différents paramètres aléatoires, tels que l'affectivité ou l'environnement, entrent en ligne de compte. Tant du côté du candidat que de celui de l'examineur, on a affaire à des êtres humains avec des différences inter et intra-individuelles, des facteurs qui peuvent induire des erreurs de mesure. Bien que dans certains processus d'évaluation les critères puissent induire un pourcentage d'erreur très faible, nous avons pu constater précédemment que tout test peut faire l'objet d'un jugement subjectif de la part de l'évaluateur. Par conséquent, la notion de fiabilité n'est pas toujours garantie. Rappelons à ce sujet les propos de Roots-Buck (2005, p.119) pour qui tout test, même normatif comme le TOEIC, ne peut écarter toute variation, car « *le choix des items et la formulation des réponses possibles peuvent introduire un biais* ».

Il convient de distinguer entre la fiabilité inter-examineurs qui concerne le niveau des écarts de correction et qui peut apparaître lorsque la correction est faite par deux examinateurs différents et la fiabilité intra-examineurs qui concerne les écarts existants entre les résultats donnés aux différents candidats par le même examinateur. Dans le cas du premier, il est possible de corriger l'écart en procédant à une double correction et à une discussion de ces écarts dans la notation.

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation avec des questions ouvertes, la fiabilité devient plus difficile à obtenir.

3.7.3 Faisabilité

La notion de faisabilité est, selon le Cadre (2000, p.136), « *un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères* ».

Selon Roots-Buck (2005, p.130) « *La faisabilité se décline sous deux facettes : la faisabilité institutionnelle et la faisabilité de la part des apprenants* ».

La faisabilité institutionnelle englobe les différentes ressources, humaines, matérielles et financières, à savoir le coût en heures de la part des enseignants, le matériel et les supports utilisés lors des tests, les lieux de déroulement de ces tests, ce qui pose souvent problème surtout en ce qui concerne l'évaluation de l'oral. Lorsque les candidats sont nombreux, le comportement langagier ne peut se mesurer qu'au moyen d'un échantillon.

La faisabilité de la part des apprenants implique des consignes bien claires et des contenus susceptibles de susciter les comportements langagiers souhaités. Quel que soit le mode d'évaluation choisi, il faudra avoir présent à l'esprit le fait que les consignes et les contenus proposés doivent être adaptés au public afin d'éviter toute surcharge cognitive.

Afin de réduire les erreurs et les écarts de notation, il serait souhaitable d'établir une cohérence de l'évaluation entre les examinateurs, en définissant des objectifs précis sur les notions de notation et d'évaluation, soit au moyen de tests à items discrets ou de performance. Le premier pose néanmoins un problème en termes de fiabilité entre les examinateurs et le deuxième au niveau de la faisabilité sociale et institutionnelle. Les évaluateurs devraient pouvoir se baser sur les théories et comparer leurs idées aussi bien avec les théories qu'avec les autres évaluateurs afin d'arriver à une concordance sur les procédures. En fonction du type d'évaluation et à l'aide de grilles, ils devraient pouvoir déterminer des critères et des indicateurs de performance centrés sur l'interlocuteur avec une pondération pour chaque critère. Les critères circulaires sont toutefois à éviter afin de réduire, voire d'écarter l'effet de halo : variabilité des niveaux suivant les compétences.

4. L'APPROCHE PAR LES TACHES

L'approche par les tâches comme mode d'évaluation, dont le terme anglais est, selon Ellis (2003, p.351) « *task-based language teaching : teaching that is based entirely on tasks* », est un type d'évaluation « *récent et rare* », comme le remarque Roots-Buck (2005, p.172).

La certification CELPE-Bras adoptant cette démarche d'évaluation, nous nous proposons de définir, à l'aide de la bibliographie existante, la notion de « tâche » et d'essayer d'apporter ensuite quelques considérations sur cette approche.

La définition qui nous ici est celle de Roots-Buck (2005, p.238), pour qui :

« Une tâche est limitée dans le temps, résulte en quelque chose de concret (on parlera de « outcome » en anglais). (...) Elle est structurée, par l'enseignant qui la conçoit mais aussi par l'apprenant qui gère son travail (...) met en jeu les quatre savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre parce qu'elle implique un traitement pragmatique de la langue – mais on pourrait rajouter un cinquième savoir, le savoir-agir, car l'apprenant engagé dans la tâche doit savoir comment mettre en action ses connaissances et compétences pour pouvoir communiquer. Une tâche invite à une focalisation sur la forme, mais aussi sur le sens (...) L'apprenant est usager de la langue ».

Depuis son apparition, le concept de tâche joue un rôle important dans l'enseignement des langues. En effet, à l'inverse de ce qui se passe dans l'enseignement traditionnel, le concept est centré sur l'apprenant, la prise de conscience et les décisions tactiques ne relèvent que de lui. Ce concept l'incite davantage à l'activité langagière et lui permet d'interagir. Pendant l'interaction, il met en place des processus, tant au niveau cognitif que linguistique, qui vont lui permettre d'agir et ainsi d'éviter la nativisation. La tâche est ciblée, toujours orientée vers un objectif et demande un input didactisé, qui est réutilisé dans une activité orale avec le choix de documents authentiques.

L'approche par les tâches déclenche des processus d'apprentissage qui amènent l'apprenant à s'engager dans l'activité, en lui apportant « *l'aide à l'organisation et à la progression* » dans cette même activité et « *les consignes amènent l'apprenant à aborder l'input de façon efficace* » (Narcy-Combes, J.P., p.2),⁹⁵ et le conduisent ainsi vers une plus grande autonomie. Elle s'inscrit dans une démarche communicative, linguistique et culturelle en accord avec la perspective

⁹⁵ Narcy-Combes, Jean-Paul, *Quelques considérations sur les tâches : extrait d'un ouvrage non publié sur le rôle des tâches dans l'acquisition des langues*, article étudié lors des cours de DLE, Master1, absence de date.

actionnelle et co-actionnelle, privilégiée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL 2000, p.15), qui considère les apprenants d'une langue « *comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches* » s'inscrivant « *à l'intérieur d'actions en contexte social* ». L'objectif de l'apprenant n'est donc pas uniquement de communiquer en langue étrangère, mais aussi d'interagir dans des contextes réels et de mobiliser des ressources « *cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* ». Le but d'une tâche, « *est de l'accomplir, ce n'est pas d'apprendre la langue per se* », tel que le sous-tend Roots-Buck (2005, p.173),

5. LES THEORIES DE L'ACQUISITION

Narcy-Combes J.P. (2005, p.35) nous rappelle que deux points de vue théoriques existent conjointement, s'agissant de l'acquisition d'une langue seconde. Pour certains, le fonctionnement langagier « suit des règles : on parle de "rule-based systems" ». *Pour d'autres, on produit de la parole en mémorisant des modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi, il s'agit d' "exemplar-based systems" ».*

Ellis (2007, p.13) avance l'hypothèse que les deux avancent en parallèle. Les apprenants intègrent à la fois des formules toutes faites et acquièrent des règles leur permettant d'utiliser ces formules dans un contexte donné :

*« We can begin with the hypothesis that L2 acquisition involves different kinds of learning. On the one hand, learners internalize chunks of language structure (i.e. formulas). On the other hand they acquire rules (i.e. the knowledge that a given linguistic feature is used in a particular context with a particular function). In other words, learners must engage in both **item learning** and **system learning** ».*⁹⁶

5.1 LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

L'apprentissage est un processus individuel que l'apprenant effectue tout au long de sa vie ou du moins, comme le souligne Narcy-Combes M.F. (2005, p.47) « *durant toute la période de sa vie où il est en activité* ». Cette chercheuse définit le processus d'apprentissage comme étant « la

⁹⁶ En gras dans le texte

manière dont l'apprenant traite l'information qu'il reçoit, et la transforme en savoir, la façon dont à travers des stratégies d'apprentissage, il construit son interlangue ».

Aujourd'hui, en France, l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le paradigme actuel de l'enseignement qui se base sur une approche communicative et constructiviste, selon les théories en vigueur dans les établissements scolaires (Narcy-Combes 2005). Ces théories partent du principe que le savoir existe et s'acquiert au lieu d'être transmis : « *chacun doit le reconstruire par le biais de l'action* » (Narcy-Combes 2005, p.40). L'objet de l'apprentissage est construit par l'élève et non donné par le maître, ce qui rend son apprentissage actif et non passif comme auparavant. La langue devient alors non seulement un outil de communication, mais aussi un moyen d'agir, ce qui suppose un enseignement basé sur des situations de communication réelles, dans des contextes donnés. Cette approche s'inscrit dans une perspective actionnelle et co-actionnelle qui est celle du CECRL (2000, p.15) : « *l'objectif de l'apprenant n'est pas uniquement celui de communiquer en langue étrangère mais aussi d'interagir* » [il est un] « *un acteur social ayant à accomplir des tâches* ».

Selon Pothier (2003, p.20) :

« On peut dater les premières manifestations extérieures visibles de l'approche communicative du début des années 70 avec la publication des niveaux-seuils par un groupe d'experts du Conseil de l'Europe, dont l'orientation était sociolinguistique et axée sur les compétences culturelle et communicative ».

L'intégration des théories constructivistes apportées par la psychologie au milieu des années 1990 s'est faite par opposition au savoir transmissif, autrement dit au behaviorisme qui, comme nous le rappelle Gaonac'h (1991, p.11) a été « *pendant plusieurs décennies la théorie dominante en psychologie de l'apprentissage* ». L'émergence des théories constructivistes est par conséquent venue modifier les pratiques enseignantes de toute une période que ce même chercheur désigne comme obscurantiste en affirmant « *après une période d'obscurantisme behavioriste, la didactique de L2 a réussi à se détacher de ses influences néfastes sous la pression de nouveaux courants théoriques, notamment linguistiques et psychologiques* » Gaonac'h (1991, p.11).

5.1.1 L'approche socio-constructiviste

L'approche socio-constructiviste met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans la construction des savoirs. Ses méthodes d'apprentissage privilégient le travail en collaboration, le travail entre pairs, des pratiques censées favoriser la co-construction des savoirs, conduire à plus d'autonomie et apporter plus de motivation et de valorisation de soi.

Dans l'approche constructiviste, l'apprenant construit son propre apprentissage puisqu'on lui propose « *de réfléchir et d'agir* » (Narcy-Combes 2005, p.40).

D'après Alamargot (2001, p.8) dans l'approche communicative :

« L'acquisition de connaissances dépendrait d'une interaction étroite entre l'individu et l'environnement. Le savoir se constituerait non seulement à partir des sens (comme le soutiennent les thèses empiristes) mais également des possibilités internes (la raison) d'appréhender le monde. L'acquisition de connaissances serait ainsi déterminée par les capacités de l'individu (biologiques, génétiques) qui limiteraient plus ou moins le champ de ses expériences possibles dans l'environnement alors que ce dernier pourrait, en retour, faire évoluer ces capacités ».

Pour Catroux (2006, p.1) :

« L'approche communicative se propose de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'apprentissage de la langue au service de rencontres entre ressortissants de pays différents, que ce soit dans un cadre touristique ou professionnel. L'enjeu de cette perspective est de donner à l'apprenant la capacité de gérer des situations de prise de contact avec un locuteur de la langue-cible. Elle vise l'efficacité de la communication inter-individuelle. Le concept d'interaction devient un concept central et correspond à celui de " communication " ».

Legros et Crinon (2002, p.29) sous-tendent que le paradigme constructiviste serait le « *paradigme de référence pour développer les environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser leur intégration dans les classes* ».

5.1.2 L'approche cognitiviste

L'approche cognitive est un courant de recherche issu de la psychologie, et se définit par le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit essentiellement d'un processus de traitement

de l'information à la fois par l'enseignant et par l'élève. L'enseignant traite à la fois des informations dans le champ des connaissances à des fins d'enseignement et des composantes affectives et cognitives ; l'élève traite des informations affectives, conséquences de ses expériences scolaires antérieures et des informations cognitives en mettant en place, d'une part, de nouvelles informations en rapport avec ses connaissances antérieures et les stratégies qu'il juge les mieux adaptées pour réussir l'accomplissement d'une tâche. Il traite également des informations métacognitives, autrement dit la prise de conscience de ses stratégies et de son attachement à son travail, à son désir de réussir.

Dans l'approche cognitiviste, les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission de ces connaissances. Approche constructiviste et approche cognitiviste se rejoignent ainsi.

6. LES TICE

Dans le paradigme communicatif actuel qui se veut, rappelons-le, communicatif et socio-constructiviste, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Ces outils technologiques apparaissent en France dans l'Education nationale et la formation professionnelle dès les années 1980, comme résultat des politiques menées et encouragées par la Commission Européenne qui ont grandement facilité leur intégration dans le système. Cette tendance n'a cessé de s'accroître et se poursuit actuellement, devenant même l'une des préoccupations majeures et l'une des priorités des politiques menées par l'Education nationale. Dans une circulaire datant du début de l'année en cours, on peut lire une directive pour la rentrée 2013 intitulée « *Faire entrer l'École dans l'ère du numérique* » :

« Dans une société où la production et la transmission des connaissances sont radicalement bouleversées par les technologies numériques, l'École doit prendre la mesure de ces transformations et accompagner tous les élèves dans l'acquisition et la maîtrise des compétences numériques. Elle doit aussi, grâce aux outils numériques, développer des pratiques pédagogiques attractives, innovantes et efficaces, offrant au système éducatif un véritable levier d'amélioration (...) À la rentrée 2013, ils concerneront les apprentissages fondamentaux et l'accompagnement personnalisé »⁹⁷.

⁹⁷ Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013, *Textes réglementaires sur les TICE et les TIC*, Faire entrer l'École dans l'ère du numérique <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/tice/scolaire/rentree/circulaire-rentree-2012>

Le recours à ces outils, tel que le souligne Narcy-Combes J.P. (2005, pp.72, 73) favoriserait une mise en place d'automatismes et permettrait une plus grande implication de la part de chaque apprenant, en lui donnant la possibilité de travailler à son rythme et en lui fournissant « *une gestion du temps plus individualisée* ». Certains outils permettraient également d'alléger la mémoire, évitant ainsi la surcharge cognitive. Ils apportent « *souplesse et créativité au niveau des tâches* » et donnent la possibilité à l'apprenant de « *concevoir lui-même* » des activités authentiques qui, associées à un projet, deviennent des actions réalistes qui ont du sens pour eux et qui incitent les apprenants, selon Narcy-Combes J.P. et Walski, (2003, p 35, cités par Catroux) « *à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage* » et à les mesurer. Gardner (2004, p.164) soutient que « *ces technologies peuvent être utilisées pour accroître au maximum les chances de chaque élève d'apprendre, et de montrer ce qu'il a appris, en utilisant la manière qui lui convient* ».

Pothier (2003, p.80) affirme qu'ils sont « *un catalyseur d'un courant didactique pour mettre en place d'autres structures de travail fondées sur une certaine autonomie et sur l'apprentissage* ». Les TICE permettent d'individualiser les parcours, « *autorisent le travail collaboratif et l'autonomie des apprenants* » tout en les aidant à « *prendre la responsabilité de leur construction cognitive* », Catroux (2006, p.13).

Les TICE semblent ainsi être au cœur des préoccupations tant de la part des chercheurs en acquisition que de la part de l'institution. Cependant, nous devons nous souvenir que ces outils ne doivent pas être une fin en eux-mêmes, qu'ils doivent être l'objet d'une réflexion approfondie avant d'être intégrés au projet didactique et qu'ils « *ne peuvent véritablement servir d'outil cognitif que lorsqu'ils sont intégrés dans un scénario pédagogique* » selon Catroux (2006, pp.1, 7) car :

« Si les TICE offrent de réelles possibilités en matière de recherche d'information (...) d'aide à l'activité comme la lecture, l'écriture (...) il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités ».

Guichon (2006, p.11) nous rappelle, en citant Legros et Crinon (2002)⁹⁸ que « *ces dernières [les technologies introduites dans les pratiques pédagogiques] n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié* ».

⁹⁸ D'après l'auteur, l'ouvrage de Legros et Crinon (2002), a été le premier en France à procéder à une synthèse sur l'apport des TICE pour l'apprentissage.

La mise en place d'un tel dispositif demande ainsi une réflexion en amont et la prise en compte d'une pluralité de variables qui entrent en interaction et qui vont avoir « *une influence sur l'intégration des TIC* » (Mangenot, 2000, p.37-44). Selon l'auteur, ces variables d'ordre différent, institutionnel, humain et matériel regroupent :

« Les enseignants, avec leurs pratiques et leur méthodologie habituelles, les apprenants, avec leurs objectifs professionnels et personnels, leur niveau en langue, leur motivation, leurs représentations, les logiciels disponibles et leur « philosophie », le dispositif spatial et humain ».

De même, Narcy-Combes J.P. (1999, pp.1-3) évoque trois niveaux de traitement auxquels les apprenants se trouvent confrontés durant l'utilisation des TICE : « *celui de la circulation électronique des informations (...)[,] celui du traitement individuel de cette information par l'individu [et le] recul épistémique nécessaire pour réconcilier les deux premiers niveaux* ». Les trois doivent être pris en compte lors de la mise en place d'un dispositif.

L'apprentissage est ainsi au cœur de cette problématique. Les TICE sont des outils technologiques mis au service d'une pédagogie individualisée et pouvant offrir un apprentissage adapté à chaque apprenant : « *la démarche est centrée sur l'apprenant, car l'important n'est pas l'outil, mais ce qu'on en fait, et ce en quoi il peut faciliter l'apprentissage* » (Narcy-Combes, 2005, p.86).

Avant toute proposition de dispositif, il nous a semblé important d'avoir une vision claire de l'utilité de celui-ci et de nous poser quelques questions qui selon Narcy-Combes M.F. (2005, p.86) nous permettront « *de déterminer la problématique et de sélectionner alors les produits correspondants à ces outils qui seront susceptibles de répondre aux besoins ainsi déterminés* ».

Chapitre III - LE DISPOSITIF

7. CONTEXTE DE STAGE

Après une brève description du contexte au chapitre 2.1, nous nous proposons de décrire ci-après les différentes missions qui nous avons eu à effectuer à la Mission Langues. Des missions liées, d'une part à la mise en place et suivi de tout le processus de certification en langue portugaise pour le Brésil, le CELPE-Bras, et d'autre part à la conception et à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage du Portugais Langue étrangère.

7.1 LES DIFFÉRENTES MISSIONS EFFECTUÉES

C'est dans le cadre de sa mission de mise en place de certifications et de dispositifs d'enseignement à distance que nous avons effectué notre stage auprès de la Mission Langues. Cela a été pour nous l'opportunité de découvrir de plus près le quotidien de ce service de l'université, de prendre part aux différentes procédures liées à la gestion des certifications, tout particulièrement celle du CELPE-Bras et d'approfondir nos connaissances, acquises lors des deux séminaires du premier semestre, dispensés par son directeur.

Durant notre stage nous avons eu à accomplir différentes missions liées, à la fois à la certification CELPE-Bras, à laquelle nous avons consacré la dernière partie de notre chapitre I et à la mise en place d'un dispositif hybride d'apprentissage du PLE, à l'Ecole d'Architecture de Nantes, partie qui sera développée dans ce chapitre.

Dans le déroulement de nos missions nous avons été encadrées par la chargée de mission et responsable en charge des certifications, elle-même diplômée d'un Master de Didactique des Langues. Nous pourrions décrire son rôle comme étant celui d'une conseillère, qui communique aux candidats, par téléphone ou par mail, des informations pertinentes sur la ou les certification(s) existantes dans chaque langue. Ces informations concernent la nature du test, son déroulement, les modalités d'inscription et les tarifs, qui vont les aider à trouver celle qui leur correspond le mieux. Compte tenu de l'hétérogénéité, tant des publics que des certifications, chaque appel peut durer entre 5 et 30 minutes. Les candidats sont systématiquement orientés vers le site de la Mission Langues et ses différentes pages, inclus celles concernant les textes juridiques.

7.1.1 La certification CELPE-Bras

La Mission Langues est, depuis l'année 2008, l'un des six centres d'examen autorisés en France à faire passer la certification CELPE-Bras qui a lieu deux fois par an, en avril et en octobre. La première session 2013 se déroulant le 23 avril et notre stage se déroulant du 29 janvier au 26 avril, nous avons eu la possibilité, en collaboration avec la chargée de mission de suivre tout le processus de sa mise en place. Cela a été pour nous l'occasion de nous impliquer et comprendre ce processus tout en suivant un calendrier bien précis.

Dans un premier temps nous avons procédé à l'ouverture des inscriptions pour la première session de 2013 en mettant en ligne, à l'aide du logiciel K-Sup⁹⁹, le formulaire d'inscription à la certification. La date est imposée par le Brésil et communiquée fin janvier. Les inscriptions se sont déroulées du 08 février au 08 mars et nous avons ensuite assuré la diffusion de la communication de la certification en ayant pour mission de collaborer à la réalisation d'une affiche de promotion destinée à être envoyée aux organismes de formation et Lycées de la région dispensant des enseignements de portugais. De plus, nous avons participé à la rédaction d'une lettre d'accompagnement, ainsi qu'à l'impression des étiquettes d'adresses, et nous avons procédé à son envoi avec les affiches.

Il s'en est suivi l'organisation d'une réunion de présentation pour laquelle nous avons contribué à la mise à jour d'un PowerPoint explicatif déjà existant. Nous avons ensuite participé à la mise en place des cours de préparation au format de l'examen, à la gestion du planning et au suivi des feuilles de présence.

Une fois les inscriptions validées nous avons secondé la chargée de mission pour la communication aux candidats, en leur envoyant un mail de confirmation d'inscription. Par la suite, et après rédaction, les convocations à l'examen ont été envoyées aux candidats et nous avons pu réserver les salles et le matériel. Compte tenu du nombre important de candidats présents à cette session, en nombre de 18, les épreuves se sont déroulées à la faculté des langues et des cultures plutôt qu'à la Mission Langues, lieu de déploiement habituel des épreuves. Par ailleurs nous avons procédé à la réalisation des plannings des épreuves oraux, qui se sont déroulés sur deux jours, le 23 avril après-midi et le 24 avril toute la journée.

⁹⁹ Logiciel utilisé par la Mission Langues pour gérer les certifications : <http://www.kosmos.fr/solutions/k-sup/k-sup-33252.kjsp>

Après réception du matériel d'examen, envoyé par le Brésil par courrier¹⁰⁰, il nous a été donné l'opportunité de contrôler, avec la chargée de mission, son adéquation avec le matériel habituel. Le jour de la certification, le mardi 23, nous avons été présentes et observé tout le processus de déroulement des épreuves.

7.1.1.1 Les cours de préparation

Répartis en 1 séquence¹⁰¹ de 5 séances de 2 heures, les cours (auxquels nous avons assisté), ont été dispensés par la responsable de l'application de la certification CELPE-Bras et se sont déroulés pendant 5 jeudis, de 18h30 à 20h30, à la faculté des langues et des cultures, du 14 mars au 11 avril. Ce module de 10 heures a été proposé gratuitement aux étudiants et personnels de l'Université de Nantes et aux candidats extérieurs.

7.1.2 La mise en place de la plateforme Extradoc

Parallèlement à la participation au processus de la certification CELPE-Bras nous avons eu en charge la mise en place d'un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage du PLE. Cette mise en place a suivi plusieurs étapes que nous listons ci-après :

1. Identification des composantes concernées par la mobilité vers le Brésil et dont les étudiants avaient l'obligation de passer le CELPE-Bras.
2. Déterminer lesquelles dispensaient des cours de portugais.
3. Contacter celles qui dispensaient peu ou pas de cours de portugais, à savoir l'Ecole Nationale d'Architecture de Nantes et l'Ecole du Bois.
4. Organisation d'une réunion avec les responsables pour la présentation du dispositif avec les différents acteurs de ce projet, la responsable mobilité de l'Ecole d'Architecture de Nantes, le directeur de la Mission Langues, la responsable du département de portugais de l'Université de Nantes et la chargée de mission.
5. Etat des lieux de l'enseignement du portugais à Nantes.
6. Détermination de la meilleure approche à adopter pour L'Ecole Nationale d'Architecture de Nantes.

¹⁰⁰ Tenant en compte le caractère confidentiel des épreuves il nous semble important de signaler que certains centres de certification reçoivent le matériel par valise diplomatique (conf. annexes 5 et 6.

¹⁰¹ Annexe 8 – Planning cours de préparation au CELPE-Bras– Annexes 9 à 12 – productions écrites d'étudiants (tâche 3) fréquentant les cours.

Pour la mise en place de la plateforme nous avons demandé, dans un premier temps, à l'ingénieur pédagogique Damien Aubert, qui a en charge la gestion de la cellule TICE de l'Université de Nantes de créer, sur la plateforme Extradoc¹⁰², un espace dédié à ce dispositif en vue de la mise en ligne de ressources pédagogiques accessibles aux étudiants de l'École d'Architecture. Nous développerons ce sujet plus en détail au chapitre III, 9.2 lors de la description de notre dispositif.

Nos missions en lien avec la mise en place de ce dispositif ont comporté deux tâches principales : d'une part la conception et la mise en ligne en ligne de contenus pédagogiques sur la plateforme et d'autre part la préparation des cours de face-à-face que nous avons eu à assurer auprès des étudiants.

Par ailleurs nous avons pris en charge le suivi administratif du dispositif : communication avec les étudiants par mail ou pas l'intermédiaire du forum, mise à jour du planning, gestion des feuilles de présence, suivi des inscriptions et des désistements.

8. LE TEST DE POSITIONNEMENT

Afin de créer un dispositif de formation hybride d'enseignement/apprentissage du PLE pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines (LANsad) de niveau A1, il nous a semblé pertinent de nous baser sur celui déjà mis en place à la faculté des langues et des cultures de l'Université de Nantes.

En partant du principe que tous les étudiants candidats à la mobilité ont l'obligation de passer la certification et en prenant en compte les contraintes, c'est-à-dire l'étude du portugais en 2^{ème} année pour partir en 3^{ème} année, il était indispensable de connaître le niveau atteint par les étudiants de la faculté des langues et des cultures.

Nous sommes partis de l'hypothèse suivante : est-ce possible qu'avec un nombre réduit de cours en présentiel les étudiants atteignent le niveau B2.

¹⁰² Une plate-forme Moodle de l'Université de Nantes accessible aux étudiants extérieurs.

Ces étudiants avaient besoin d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires afin de pouvoir utiliser la langue dans des contextes réelles une fois sur place car, tel que nous le rappelle Roots-Buck (2005, p.25) :

« L'évaluation et la certification ne sont que ponctuelles, reflétant l'état des choses sur une demi-journée au mieux. L'emploi régulier de la langue semble, lui, un objectif de long terme, plus pertinent à la fois pour l'employeur potentiel et pour l'apprenant lui-même ».

Nous devons alors prendre comme base le niveau actuel de ces étudiants. Pour cela il fallait connaître leur niveau de langue.

Afin de mieux établir nos objectifs, nous avons jugé important d'analyser le dispositif en place, de connaître ses points positifs et ses points négatifs et de déterminer les points à améliorer. Pour cela il nous fallait d'abord savoir quel niveau avait été atteint par ces étudiants, en première, deuxième et troisième année de formation, avec une moyenne de cinq heures de cours de langue portugaise par semaine.

Nous nous sommes cependant focalisés sur les résultats de 1^{ère} année, 12 semaines de cours, car ceux-ci correspondaient à peu près au nombre d'heures de cours que nous allions proposer à l'Ecole d'Architecture. Nous nous sommes basés sur la formation LLCE car elle a été restructurée à la rentrée 2012/2013.

8.1 MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux exigences de la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage nous avons suivi une méthodologie établie en fonction des objectifs que nous souhaitons atteindre. Ceci relève de la méthodologie de notre domaine de recherche, la recherche-action, qui selon Macaire (2010, p.21) est *« l'une des méthodologies de recherche privilégiée par la DDLC »*. Pour Narcy-Combes J.P. (2005, p.112) la recherche-action *« est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique de L2 »* elle *« doit être faisable »* et son objectif *« doit être ciblé avec précision »*. La préoccupation de faisabilité et de validité a servi ainsi de fil conducteur de mise en place du dispositif.

Afin qu'il puisse avoir une faisabilité et une validité, notre objectif était, tel qu'évoqué précédemment, de connaître dans un premier temps, le niveau que peut atteindre un étudiant qui

est exposé à la langue cinq heures par semaine, en contexte universitaire, et ce durant un semestre (12 semaines de cours pour l'année universitaire 2012/2013).

Tout d'abord il nous a semblé important de comprendre la pratique existante pour l'enseignement du portugais à Nantes. Ensuite il a fallu vérifier le niveau pouvant être atteint par les étudiants de première année de LLCE, un public spécialiste et LEA, un public non spécialiste, avec un nombre réduit de cours. Pour cette raison nous avons procédé, avec le concours du département de portugais de l'Université de Nantes, à un test de positionnement. Ceci afin de trouver l'approche la plus favorable pour l'introduction du portugais à l'École Nationale d'Architecture.

Aussi nous avons testé le niveau atteint par les des étudiants de ces deux formations au premier semestre, au moyen d'une « évaluation diagnostique », appelée « test de positionnement ». Ceci ayant pour but de nous donner un état des lieux de la situation de l'enseignement du portugais des étudiants qui l'étudient en tant que 2^{ème} ou 3^{ème} langue vivante.

En nous appuyant sur le Manuel de l'Applicateur de la certification CELPE-Bras¹⁰³ nous avons conçu ce test de positionnement, avec 3 tâches, à être réalisé en 1h30.

8.1.1 Contexte

Le test s'est déroulé le 14 décembre 2012 à la faculté des langues et des cultures, Amphithéâtre 404, de 08h15 à 09h45. Initialement prévu de 08h00 à 09h30, il a été décalé car un accident de tramway, survenu le matin, sur la ligne qui dessert l'Université, a contraint certains étudiants à arriver plus tard. Roots-Buck (2005, p.117) nous rappelle que non seulement « *Les conditions d'un test sont difficiles à gérer* » mais « *sont souvent soumises à d'autres contraintes* ».

La durée normale des épreuves écrites de la certification réelle du CELPE-Bras, en nombre de quatre, est d'une durée de trois heures et comporte quatre tâches écrites. Cependant, lors de la conception de ce test il a fallu s'adapter à des contraintes institutionnelles. Aussi, afin de parer à ces contraintes, relevant notamment des horaires d'occupation de l'amphi, notre test a été conçu pour une durée d'une heure et demie (1h30), ce qui représente la moitié du temps normal, et comportait seulement trois tâches d'une demi-heure chacune.

Les étudiants de 1^{ère} année ayant très peu de semaines d'apprentissage pouvaient éprouver un sentiment de lassitude face aux 4 tâches à réaliser.

¹⁰³ Certificado de Proficiência em Língua portuguesa para estrangeiros, Manual do Aplicador.

Avant d'entamer la description des étapes du test il est important de signaler que ce travail a été le fruit de la collaboration de l'ensemble des professeurs, tous présents durant cette matinée.

Un autre point important est le fait que les directrices de mémoire du Master 2 ont estimé important une application à l'ensemble des étudiants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année, afin d'obtenir un recueil de données à être analysé ultérieurement dans un autre cadre de recherche.

Ce test étant une première étape réalisée en amont de ce dispositif nous l'avons piloté sous la direction de Mme François.

8.1.2 Public

Le test a ainsi été conçu auprès de 123 étudiants de portugais de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de Licence, répartis comme suit :

- 71 étudiants de LEA, un public LANsad, que nous pourrions néanmoins considérer comme spécialiste car il étudie la langue 5 heures par semaine.
- 48 étudiants de LLCE parcours bilingue et LV2.
- 4 étudiants d'ERASMUS suivant des enseignements de portugais.

Compte tenu de l'hétérogénéité du public les étudiants ont été séparés, dans l'espace de l'amphithéâtre, par niveau. Nous leur avons demandé de se placer par ordre croissante : niveau LV1 en bas, niveau LV2 à suivre et niveau LV3 en haut, comme démontré dans les illustrations ci-après.



Ceci afin d'éviter que les étudiants de 1^{ère} année, qui venaient de débiter l'apprentissage du portugais, puissent être déstabilisés, soit par la masse numérique, soit par l'attitude des étudiants plus expérimentés qui pourraient avoir des réactions de réponse plus rapides.

8.1.3 La structure du test

Le test¹⁰⁴ a entièrement été conçu en ayant pour base la certification CELPE-Bras qui dans sa conception privilégie l'approche par les tâches. D'une durée totale de 1h30, il comportait deux phases, réparties en trois tâches, et une phase d'interaction qui n'a pas concernée tous les étudiants :

- deux tâches d'activité de compréhension de l'oral et d'expression de l'écrit, d'une durée de 30 minutes chacune,
- une activité de compréhension de l'écrit et d'expression de l'écrit, d'une durée d'une heure,
- une activité de compréhension et expression de l'oral, l'épreuve d'interaction, d'une durée de 10 minutes, réalisée avec 12 étudiants.

A chaque tâche l'étudiant avait une consigne expliquant le travail demandé et l'informant de la possibilité de prendre des notes. Le support d'examen comprenait l'épreuve, ainsi que du papier brouillon, afin que l'étudiant puisse prendre des notes, le tout dans un seul cahier ramassé entièrement à la fin de l'épreuve. Tel que pour le Celpe-Bras, toutes les consignes étaient en portugais, ce qui peut éventuellement être un frein à la faisabilité.

Pour le choix des étudiants participant à l'épreuve d'interaction nous avons utilisé la technique de l'échantillonnage non aléatoire¹⁰⁵ à dessein (Lavarde, 2008, pp.172, 176), autrement dit les étudiants ont délibérément été choisis, afin de nous permettrait, d'une part une analyse des données qualitatives et d'autre part un échantillonnage orienté. Par conséquent cela nous permettrait d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés. Nous sommes conscientes du risque de subjectivité lié à ce mode d'échantillonnage, d'autant plus que, comme nous le fait remarquer Roots-Buck (2005, p.117), « *la sélection de l'échantillon est donc importante, car la*

104 Annexes 13 à 19 – test de positionnement

105 Méthodes et outils de suivi évaluation, Guide pratique des S&E des projets, Annexe D, p.7.
http://www.ifad.org/evaluation/guide_f/annexd/d.pdf

validité du test est en jeu ». Nous avons pensé que, parce que nous en prenions conscience, nous pourrions plus facilement la maîtriser.

Nous nous sommes constitués un échantillon représentatif de douze (12) étudiants au total. Pour des questions d'équité nous avons demandé aux professeurs de choisir deux étudiants de chaque sexe, un de sexe féminin et un de sexe masculin, de chaque filière, LEA et LLCE et de chaque année, Licence 1, Licence 2 et Licence 3. Nous verrons au chapitre 8.3.2 que cela ne nous a pas été possible pour des raisons qui s'expliquent.

Dans notre échantillon nous avons délibérément choisi des étudiants francophones apprenants de portugais et écarté les étudiants brésiliens, franco-brésiliens et franco-portugais car nous sommes partis de l'hypothèse que ces étudiants ont déjà une pratique avancée de la compréhension et d'expression de l'oral.

8.2 PROCÉDURE ET DÉROULEMENT DU TEST

8.2.1 Epreuve Ecrite

Les documents audio et vidéo utilisés pour les épreuves écrites, 1^{ère} et 2^{ème} tâche, ont été ceux de la 1^{ère} session du CELPE-Bras de 2008.

Tâche 1 : « Arquipélago Fernando de Noronha » activité de compréhension orale et d'expression écrite : document vidéo.

Vidéo : 1 min 54 sec **Total de l'épreuve :** 30 minutes

Après visionnage collectif (effectué à deux reprises) d'une vidéo, d'une durée de 1 min et 54 sec, sur l'Archipel de Fernando de Noronha,¹⁰⁶ l'étudiant avait pour tâche la réalisation d'un postage sur un blog.

Consigne¹⁰⁷ : *vous allez assister, à deux reprises, à un reportage vidéo sur Fernando de Noronha, une île située sur la côte nord-est du Brésil. Vous pouvez prendre des notes tout en regardant la vidéo.*

Tâche : *en tant qu'agent de voyage, vous avez un blog pour promouvoir des endroits intéressants se situant au Brésil. Après avoir visionné la vidéo écrivez un texte, destiné à publier sur votre blog, en racontant l'histoire de Fernando de Noronha et en mettant l'accent sur sa beauté.*

¹⁰⁶ L'archipel de Fernando de Noronha. <http://www.easyvoyage.com/bresil/fernando-de-noronha-3853>

¹⁰⁷ On rappelle que les consignes et les tâches sont en portugais mais ont été traduites ici pour ce travail de Master 2.

Tâche 2 : « A comida brasileira » activité de compréhension orale et d'expression écrite : document sonore.

Audio : 1 min 57 sec

Total de l'épreuve : 30 minutes

Après écoute collective (effectuée à deux reprises) d'un document audio, d'une durée de 1 min et 57 sec, portant sur le thème de la culinaire brésilienne et ses origines, l'étudiant avait comme tâche la réalisation d'un texte qui serait ensuite publié sur le site internet de l'Université de Nantes.

Consigne : *vous allez écouter, à deux reprises, un reportage audio sur la cuisine brésilienne. Vous pouvez prendre des notes pendant que vous écoutez.*

Tâche : *en vous appuyant sur les informations du document audio, écrivez un texte sur la culture alimentaire brésilienne, qui sera ensuite publié sur le site internet du département de portugais de l'Université de Nantes. Faites ressortir la diversité de la culinaire du Brésil, ses origines et son influence dans la société.*

Tâche 3 : « Sem medo de avião » activité de compréhension écrite et d'expression écrite : document écrit

Pour la 3^{ème} tâche écrite nous avons utilisé un document authentique qui avait été appliqué lors de la 2^{ème} session de 2006. L'article intitulé « Sem medo de avião » a été publié pour la première fois dans le magazine brésilien « Revista Epoca »¹⁰⁸ en 2005.

Texte : 1 page A4

Total de l'épreuve : 30 minutes

Après la lecture d'un texte écrit intitulé « sans peur de l'avion » l'étudiant avait comme tâche la réalisation d'un texte qui devait être ensuite publié dans le magazine de bord d'un avion.

Consigne : *le tableau suivant présente des conseils qui seront publiés dans un magazine de bord.*

Tâche : *rédigez un texte qui doit contextualiser le sujet abordé et présenter le cadre.*

¹⁰⁸ Annexe 20 / <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR71106-6014.00.html>

8.2.2 Epreuve orale

Les documents utilisés lors de cette épreuve ont été des documents authentiques, utilisés lors de la session 2 de l'année 2012.¹⁰⁹

Tâche 4 : activité de compréhension orale – épreuve d'interaction

Total de l'épreuve : 10 minutes

Après avoir regardé un document appelé « élément provocateur », pendant une minute, l'étudiant devait parler sur le sujet et répondre aux questions posées par l'enseignant pendant 10 minutes. Chaque document présenté représentait, comme dans les épreuves réelles du CELPE-Bras, un thème de la vie quotidienne ou un sujet d'actualité ou de culture brésilienne : l'alcool, l'environnement, la santé, les animaux domestiques, etc.

Pour cette épreuve étaient requis, un « examinateur », qui posait les questions, un « observateur » et un étudiant.

Consigne : *je vais vous donner l'élément provocateur numéro (5, par exemple). Vous allez le regarder pendant 1 minute et ensuite nous discuterons sur le sujet.*

Tâche : *présentez-vous. Nous allons dialoguer sur l'image que vous venez de regarder.*

8.3 ANALYSE DES DONNÉES

Nous débiterons notre analyse par les données observées durant le test de positionnement, en commençant d'abord par les épreuves écrites et ensuite par les épreuves orales. Nous essayerons par la suite d'analyser les données recueillies après correction, compilation et traitement.

¹⁰⁹ Annexes 21 à 24 – éléments provocateurs

8.3.1 Les épreuves

Initialement prévu à 08h00 le test a commencé à 08h15 suite à l'arrivée tardive de certains élèves, provoquée par un accident de tramway survenu sur la ligne 2 qui dessert l'Université.

Bien que dans des conditions normales d'examen la certification du CELPE-Bras les documents vidéo et audio soient visionnés et écoutés 2 fois, il a été décidé que, compte tenu de l'hétérogénéité du public ainsi que des conditions difficiles de concentration dues à l'accident, les documents seraient visionnés et écoutés 3 fois chacun. Toutefois, suite à un incident technique, lors du démarrage du document audio, nous avons pris la décision de passer ce document 4 fois. Il a ainsi été entendu 1 fois dans les conditions de l'incident et 3 fois en condition normale.

8.3.1.1 L'attitude des étudiants

Durant l'épreuve écrite, dans son ensemble les étudiants nous ont semblé plutôt bien réagir car la grande majorité a suivi les consignes et pris des notes lors de la tâche 1 et 2, à savoir, le visionnage de la vidéo et l'écoute du document audio.

Beaucoup d'étudiants de Licence 3 ayant fini la tâche 2 avant ceux de 1^{ère} et 2^{ème} année, ont reçu l'autorisation de commencer la tâche 3 plus tôt. Comme demandé par nous, au début de l'épreuve, chaque étudiant a écrit, sur son test, l'heure à laquelle il a terminé, avant de le donner aux enseignants.

Pour ce qui est de l'épreuve orale, elle s'est déroulée de 11h15 à 12h15, avec une durée de dix minutes pour chaque interaction. Les étudiants ont été répartis en deux groupes de six étudiants. Le groupe 1 a réalisé l'interaction avec la responsable du département de portugais et de l'application de la certification CELPE-Bras, en tant qu'examineur (entrevistador), et un professeur de portugais en tant qu'observateur (observador). En raison des contraintes d'emploi de temps un des examinateurs a été remplacé, une heure après le début de l'épreuve. L'observateur est devenu examinateur et un autre enseignant est devenu observateur.

Le groupe 2 a réalisé l'interaction avec deux autres professeurs de portugais, l'un en tant qu'examineur et l'autre en tant qu'observateur. Dans le cadre de ce travail, nous avons assisté à cette épreuve en tant qu'observatrice, sans toutefois avoir pris part dans l'évaluation.

A la fin de chaque épreuve, l'examineur, aidé de l'observateur, a noté l'étudiant suivant l'échelle du CELPE-Bras. Tel que dans la certification, toutes les épreuves d'interaction ont été enregistrées pour être ensuite écoutées et analysées. Néanmoins, dans le cadre de notre travail, les enregistrements n'ont pas été analysés car le temps pur la conclusion du mémoire de Master 2 ne le permettait pas.

Tous les enseignants ayant participé à l'épreuve orale ont l'expérience de la certification CELPE-Bras.

8.3.2 Observations

Il nous semble pertinent de signaler un point important concernant l'épreuve d'interaction, pouvant être amélioré lors d'un prochain travail similaire. Il s'agit de la démarche pour informer les étudiants ayant été choisis pour effectuer cette épreuve. Certains l'ont appris dans la semaine, d'autres le jour même de l'épreuve. Il aurait été souhaitable de choisir les étudiants et de les informer dans la semaine, et pas le jour même, afin d'éviter tout « effet de surprise » qui pourrait conduire à une possible mauvaise production.

Comme expliqué au chapitre 8.1.3, notre souhait de départ, lors de la composition de notre échantillon, était de choisir un étudiant du sexe masculin et un étudiant du sexe féminin, pour chaque année et chaque filière. Cependant nous n'avons pas été en mesure de le respecter car le nombre de filles à suivre les enseignements de portugais est beaucoup plus important que celui des garçons.

Au cours de l'épreuve écrite les étudiants nous ont semblé plutôt bien réagir, la grande majorité ayant suivi les consignes et pris des notes durant les tâches 1 et 2 ; en d'autres termes, le visionnage de la vidéo et l'écoute du document audio.

Lors de notre observation de l'épreuve d'interaction il nous a semblé que les étudiants, dans leur ensemble, étaient à l'aise.

En ce qui concerne la compétence linguistique,, une grande majorité des étudiants a eu des difficultés dans l'emploi du verbe « ser » et « estar » et a souvent utilisé, dans le discours, des mots en espagnol.

8.3.3 Correction des tâches écrites

A la fin du test tous les cahiers ont été recueillis et un numéro a été attribué à chacun afin que la correction respecte l'anonymat des étudiants.

La correction a eu lieu en une seule journée et a été effectuée par quatre enseignants du département de portugais et nous même. Des critères de correction ont été établis en ayant pour base ceux de la certification CELPE-Bras.

Chaque enseignant a corrigé dix copies à la fois, en annotant à l'aide d'une grille¹¹⁰, l'heure de début et de fin de correction. Une appréciation allant de 5 à 0 a été attribuée pour chaque tâche.

Afin d'assurer la fiabilité inter-examineurs et ainsi prendre la mesure des écarts, vingt copies, cinq par enseignant, choisies aléatoirement, ont été corrigées par des enseignants différents, dans l'intention de comparer les notations. Chaque donnée a ensuite été recueillie et renseignée dans un tableau Excell.

8.3.4 Données recueillies

Afin de pouvoir répondre à un certain nombre de questions, et au même temps élargir le champ de notre recherche, le recueil des données devait être conséquent.

Pour notre analyse des données recueillies nous avons défini un certain nombre de critères :

- il a été attribué à chaque étudiant un numéro d'entrée des données par ordre croissant.
- son nom, prénom, le n° de test attribué, lors du recueil et avant correction.
- la formation, LLCE, LEA.
- le parcours, bilingue espagnol/portugais ou anglais/portugais et LV2.
- l'heure de fin du test.
- la réponse à une question posée à l'étudiant lors de son test « *avez-vous déjà vécu dans un pays lusophone* » (si oui combien de temps).

Nous avons ensuite attribué une note à chaque tâche. Une moyenne des trois notes a par la suite été calculée et renseignée dans la colonne prévue à cet effet.

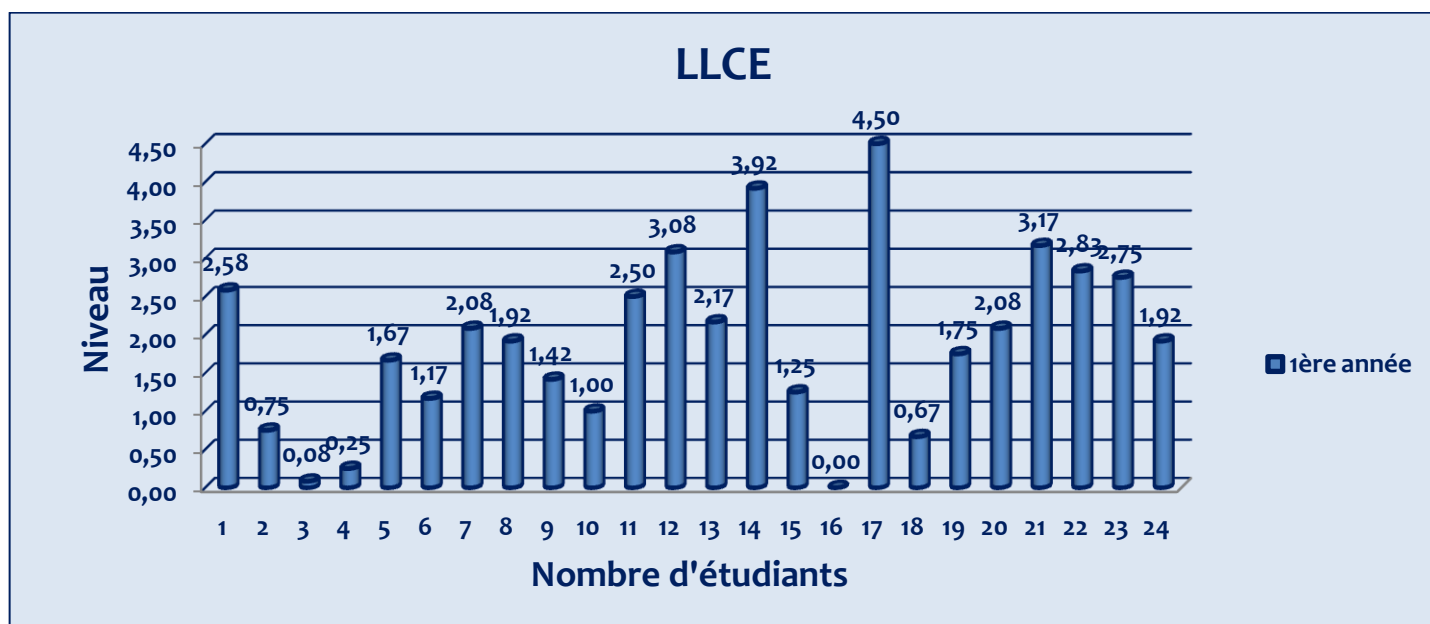
¹¹⁰ Annexes 25 à 36 – Grilles de correction du test de positionnement

8.3.5 Graphiques

Après calcul des données recueillies nous les avons transcrites sous forme de graphique et nous les avons analysées. Nous avons voulu faire passer ce test de positionnement à tous les étudiants de la formation LLCE et LEA et ce pour les trois années. Toutefois pour notre analyse nous nous focaliserons sur la 1^{ère} année en faisant une comparaison entre LEA et LLCE car, cette première a suivi, à la rentrée 2012/2013, une modification du contenu et de la pratique de son cursus. Aussi la 1^{ère} année de LLCE a été adaptée et orientée vers un apprentissage de la langue dans une perspective communicative actionnelle.

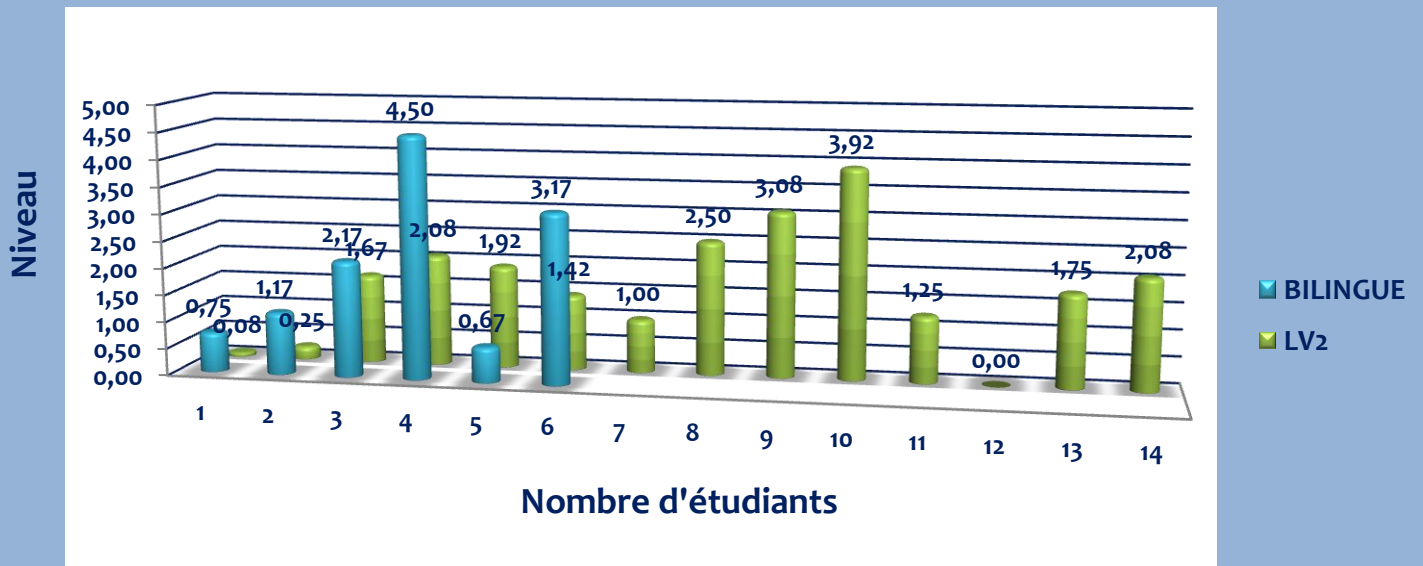
8.3.5.1 LLCE

Nous observons que la 1^{ère} année de LLCE compte un nombre de 24 étudiants. Au premier semestre 2012 leur niveau se situait, dans une échelle de 5 à 0, entre 4,5 et 0. Treize des vingt-quatre étudiants ont un niveau débutant puisqu'ils se situent entre les niveaux 2 et 0, dont un au niveau 0. Onze étudiants se situent entre le niveau 4 et 2, dont un qui atteint le niveau 4,5. Ce dernier, étant d'origine portugaise, cela pourrait nous laisser croire qu'il a pu apprendre la langue avec sa famille et que, par conséquent, il a pu atteindre ce niveau en 1^{ère} année.



Les étudiants de la 1^{ère} année de LLCE se répartissent en deux parcours. Le bilingue qui compte un nombre de 6 étudiants, avec des niveaux allant de 4,5 à 0,75 et le parcours LV2, avec 14 étudiants, avec des niveaux se situant entre 3,92 et 0. Les 4 autres sont des étudiants Erasmus dont les données non pas été analysées.

LLCE - 1ère année Bilingue et LV2

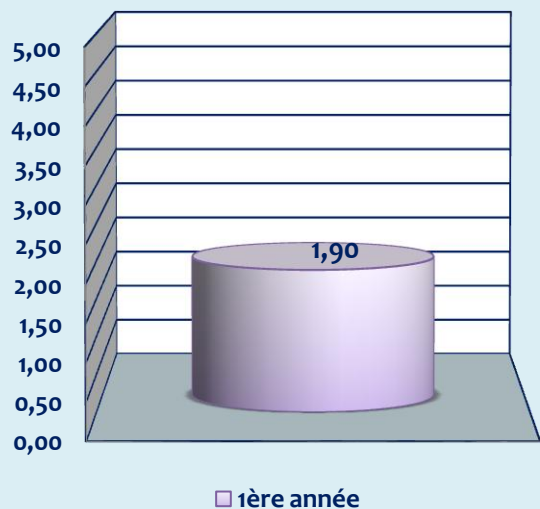


Au premier semestre la moyenne des étudiants de 1^{ère} année de LLCE se situe à 2,25 pour le parcours bilingue et à 1,82 pour le parcours LV2. La moyenne totale des étudiants, pour les deux parcours, se place à 1,90.

LLCE - 1ère année Moyenne Bilingue et LV2

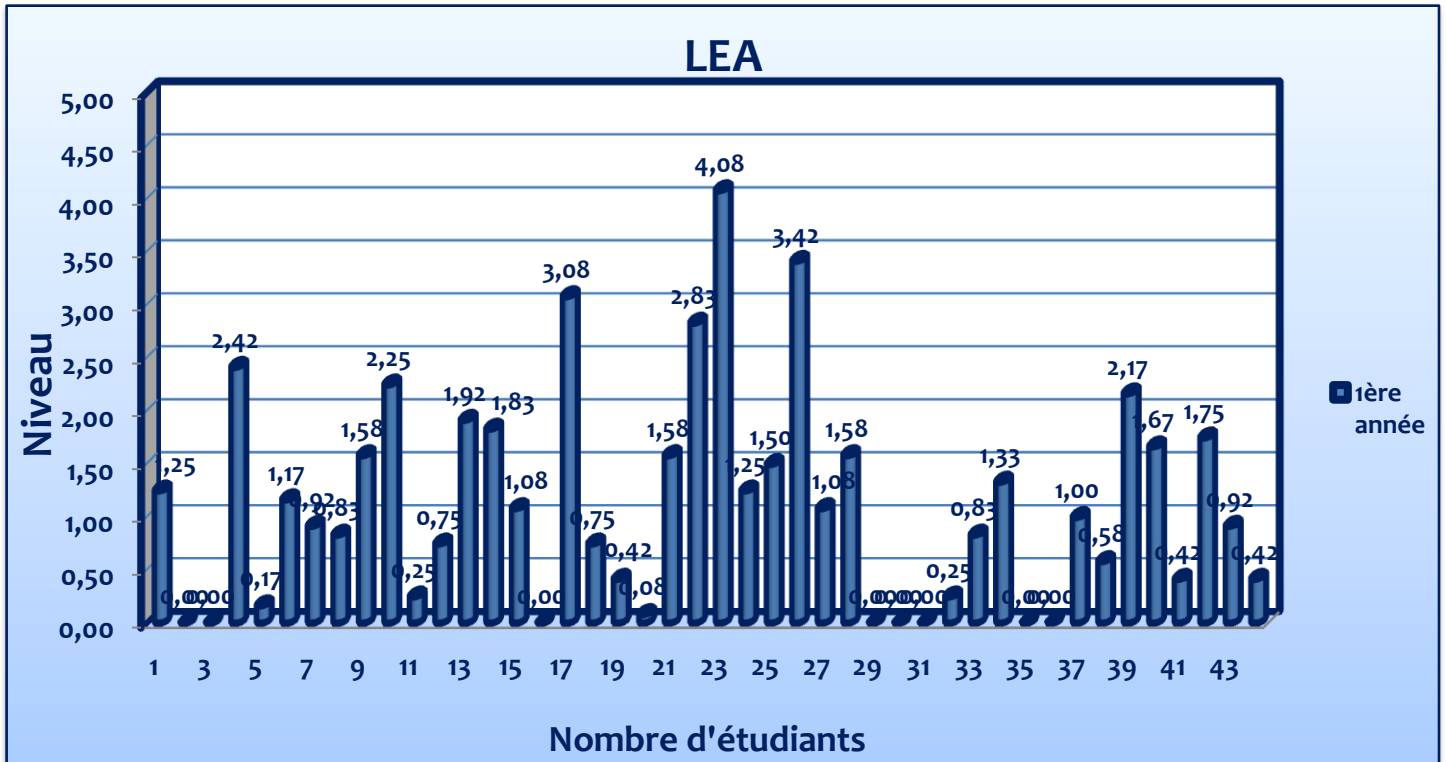


LLCE - Moyenne

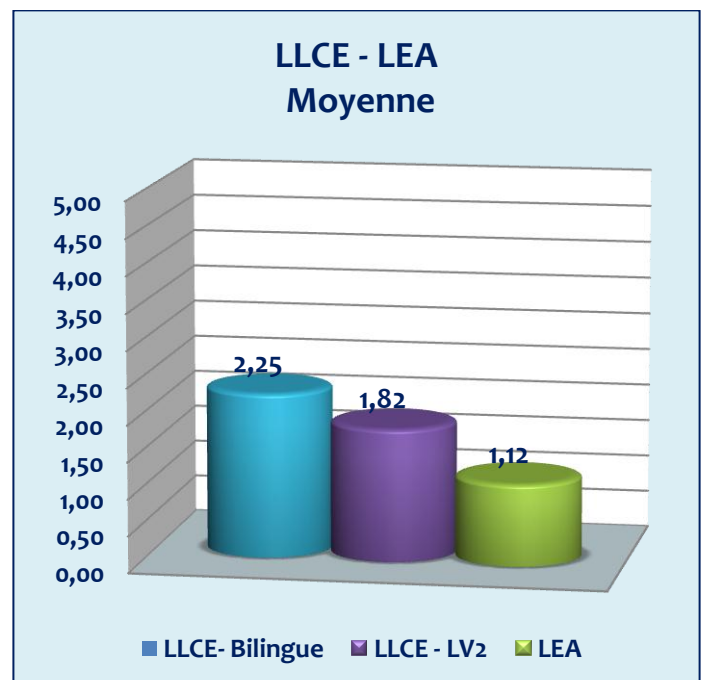
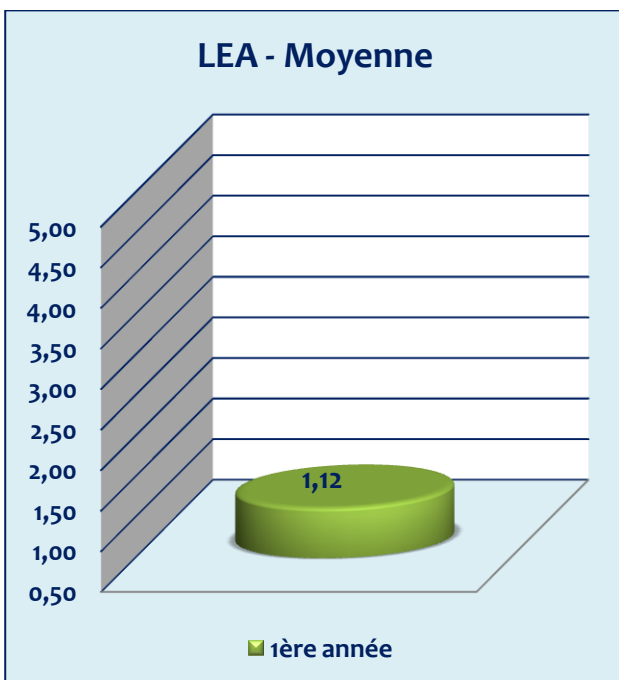


8.3.5.2 LEA

La 1^{ère} année de LEA compte un nombre de 43 étudiants. En ce qui concerne le niveau, au premier semestre 2012, et dans une échelle de 5 à 0, nous constatons que plus de la moitié des étudiants, en nombre de 36, sur les 43 inscrits, ont un niveau débutant puisqu'ils se situent entre le niveau 2 et le niveau 0, dont 15 étudiants qui ont un niveau 0. 7 étudiants se situent entre le niveau 2 et le niveau 4.



Au premier semestre la moyenne des étudiants de la 1^{ère} année de LEA se situe à 1,12.



Au vu des résultats et, afin de mieux les comprendre, nous pourrions lancer plusieurs hypothèses :

- 1 - la modification opérée en début d'année scolaire dans le cursus de première année de LLCE favorisant davantage l'approche par les tâches.
- 2 - la diversité d'enseignants qui intervient en LLCE offre à l'étudiant un panel d'accents, de discours, qui favorisent un repérage plus actif du sens.
- 3 - le travail sur l'UE « Pratique Culturelle », centré sur la musique, favorise un repérage plus rapide de la langue, renforce la concentration facilitant la compréhension du discours.
- 4 - le manuel utilisé est conçu par une approche par les tâches et ceci conduit l'étudiant à développer des stratégies le conduisant à plus d'autonomie et l'incitant à interagir.

8.3.6 Observations

Nous observons qu'il y a une certaine hétérogénéité des niveaux en première année. Une grande partie est au niveau débutant alors que certains ont un niveau un peu plus avancé. Nous pourrions argumenter que cette différence se doit, peut-être, au fait part que certains étudiants sont d'origine portugaise ou brésilienne et pratiquent la langue orale au sein de leur famille. Cela ne va pas sans provoquer un certain déséquilibre.

9. LE DISPOSITIF HYBRIDE

Pour les besoins de ce travail nous rappelons qu'il se situe dans le cadre de la recherche-action, puisque nous partons d'un problème de terrain, et s'inscrit dans un courant de la didactique qui est celui de la praxéologie dans lequel « *le didacticien observe des problèmes qui se posent sur le terrain et va chercher dans les théories des sciences de fondement des réponses à ces problèmes qu'il mettra à l'épreuve de la réalité du terrain* », (Narcy-Combes, 2005, p.17).

C'est fort des résultats obtenus lors du test de positionnement que le travail auprès des étudiants de l'Ecole Nationale d'Architecture a démarré. Aussi, après analyse des données, nous nous sommes tournés vers les différentes théories car « *toute recherche-action en didactique de langues emprunte à plusieurs domaines théoriques* » (Roots-Buck 2005, p.27) afin de construire notre cadre théorique, nous fixer des objectifs réalistes et prendre la mesure des contraintes inhérents au contexte puisque « *une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier* », (Catroux 2002, p.8).

En nous inspirant de la bibliographie existante et les récentes recherches en didactique des langues et de cultures nous sommes allés, dans un premier temps, vers les théories de l'acquisition d'une langue seconde, tel que nous le rappellent Narcy-Combes J.P. et MF en citant Chapelle et Jordan « *la mesure d'une action ou d'un dispositif d'apprentissage doit se faire en termes d'une théorie d'acquisition de L2* »¹¹¹.

Nous avons par la suite confronté les théories à la pratique, un processus qui relève de la recherche-développement qui selon Guichon (2005, p.7) « *devrait fournir l'opportunité de repenser la technologie, de se l'approprier, et, par un choc en retour, d'envisager autrement l'apprentissage des langues* ».

Nous avons regardé par la suite les apports de la psychologie, une discipline pour laquelle, selon Alamargot (2001, pp.78,113) « *décrire et expliquer l'acquisition des connaissances demeure l'une des préoccupations majeures (...) depuis son fondement à la fin du 19ème siècle (le premier laboratoire de psychologie a été fondé à Leipzig en 1879)* ».

¹¹¹ NARCY-COMBES, Jean-Paul et Marie-Françoise, *La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français*, p.1. (absence de date dans l'article)

Nous avons abordé tout particulièrement ceux de la psychologie cognitive, une des sciences sur laquelle la didactique des langues s'appuie, tel qu'évoqué par Gaonac'h (1991, p.8) :

« Ce que nous pensons pouvoir apporter en présentant les « théories de l'apprentissage » sous l'angle de l'acquisition des langues étrangères ce sont des instruments qui permettent à l'enseignant de mieux connaître les présupposés, explicites ou implicites, de principes pédagogiques auxquels il se réfère ».

Dans un deuxième temps nous nous sommes interrogés sur la dimension apportée par les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) à l'enseignement/apprentissage des langues en faisant appel, autant que possible, aux théories existantes dans le domaine et en nous appuyant sur les travaux et les ouvrages de chercheurs faisant référence en la matière tels que Catroux (2006), Guichon (2006), Pothier (2003) Narcy-Combes J.P. (2005) ou Tricot (1998).

9.1 LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Partant des apports théoriques et des résultats de ces constatations, nous avons proposé et mis en place un dispositif hybride d'apprentissage du portugais, qui nous a semblé être le mieux adapté à notre contexte et à notre public lui offrant la possibilité de travailler à leur rythme et en autonomie en complément des cours face-à-face afin de favoriser leur responsabilité et autonomie car tel que le sous-tend (Narcy-Combes, J.P., 2005,p.8) *« Les résultats des recherches sur la cognition soulignent le besoin de développer la responsabilité individuelle au niveau de la construction des connaissances ».* Mais nous essayerons auparavant de définir ce qu'est un dispositif hybride en retenant tout d'abord la définition qui nous est donnée par Pothier (2003, p.81) pour le terme dispositif :

« Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Le concept de dispositif comporte des implicites comme la conception de l'autonomie, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant ».

Pour ce qui est de la formation hybride, ou dispositif hybride nous retiendrons les définitions de Nissen (2006, pp.44-58) *« formation mixte »* (CHARLIER & al. 2004), *combinant les deux modes présentiel et à distance* » et qui serait le *« le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une*

formation à distance ». Nissen (2009, p.199) ajoute que c'est une formation « dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ». Le nombre d'heures de chaque modalité, présentiel et à distance, sera toujours à définir en fonction du dispositif mis en place, du public et du contexte. Une réflexion qui nous conduit à considérer tout d'abord le contexte social.

Les étudiants de l'Ecole d'Architecture sont des étudiants de troisième année de Licence et de première année de Master partant en mobilité au Brésil et ayant des besoins langagiers. Lors du démarrage de ce projet de mise en place du dispositif vingt-trois étudiants étaient inscrits aux cours de portugais. Ce public relève, comme évoqué précédemment, d'un public LANSad¹¹², autrement dit un public non spécialiste de la langue. Pour ce qui est du portugais, il se situe au niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les langues, excepté un étudiant qui, pourrait se situer au niveau B2.

Ce travail s'orientant vers un public LANSad il nous semble pertinent d'essayer de définir, dès à présent, cette notion en faisant appel aux propos de Roots-Buck (2005, pp.23, 24), qui définit ce public comme étant des :

« étudiants inscrits dans une filière autre que lettres et langues (...) des personnes désirant utiliser la langue pour des besoins professionnels (...) toute personne qui apprend une langue sans la finalité de devenir linguiste fait partie de ce secteur ».

Toutefois, selon des travaux récents, le secteur LANSad « revêt des réalités fort différentes selon les institutions et les publics », le terme pouvant ainsi correspondre à « un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline » ou à « un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées »¹¹³.

Le contexte étant posé et afin de mieux nous positionner nous aimerions rappeler les fondements de ce travail et notre hypothèse de départ. Est-ce possible qu'avec un nombre réduit de cours en présentiel les étudiants atteignent le niveau B2.

Cela nous a conduits à penser à une évaluation diagnostique : les étudiants de la Faculté des langues et des cultures, ayant déjà une formation en langue portugaise dans leur cursus, avaient

¹¹² LANSAD - LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines <http://www.eila.univparisdiderot.fr/enseignement/lansad/index>

¹¹³ Commission Formations de la SAES - *évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur Llansad*, Document approuvé par la commission formation de la SAES le 28 janvier 2011 – http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/IMG/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf

peut-être atteint le niveau B2. Nous devons alors prendre comme base le niveau actuel de ces étudiants. Pour cela il fallait connaître leur niveau de langue. Même avec un niveau réduit de cours le travail hybride permet de consolider les acquis de l'apprentissage et favorise la co-construction des connaissances.

9.1.1 Contraintes liées à la réalité du terrain

Afin de nous fixer des objectifs nous avons, dans un premier temps, recensé les besoins langagiers des étudiants et pris ensuite la mesure des contraintes, institutionnelles, humaines et matérielles. Nous avons adopté une approche systémique et pris en compte toutes les variables dans leur complexité, une approche qui selon Puren (2001, p.6) est indispensable lors de la mise en place de tout dispositif employant les TIC :

« Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines (...) c'est fondamentalement son approche systémique ; et ce souci constant de restituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble (...) cette approche avec la distanciation qu'elle implique, me semble tout particulièrement nécessaire dans le cas des recherches et propositions actuelles sur les nouvelles technologies en didactique des langues ».

Notre public étant assez hétérogène, dans la mesure où tous ne suivent pas la même formation et ont des cours toute la journée, nous avons été amenés, dès le départ, à engager une réflexion sur l'éventuel créneau horaire des cours en présentiel. De plus, au vu du nombre d'étudiants inscrits, il nous fallait résoudre un problème logistique ; trouver une salle libre afin de dispenser nos cours. La solution trouvée nous avons conçu, en collaboration avec la Mission Langues, une séquence pédagogique de 10 séances de 2 heures, dans un créneau horaire qui semblait convenir à tous. Les cours ont été fixés au samedi matin, dans les locaux de l'École Nationale d'Architecture, de 09h30 à 11h30, du 8 décembre 2012 au 13 avril 2013. Nous avons assuré cinq de ces séances, les autres ayant été assurées par deux enseignants du département de portugais de la faculté des langues et des cultures de l'Université de Nantes. De même, nous avons eu à résoudre une contrainte matérielle importante ; l'École ne possédant pas de plateforme d'enseignement à distance nous avons dû réfléchir à une solution de recours en leur ouvrant un espace sur une des composantes de la plateforme de l'Université de Nantes, Extradoc.

Après la prise en compte de toutes les variables, institutionnelles, matérielles, humaines et logistiques, (nombre d'heures restreint, hétérogénéité du public, niveau des apprenants) des

solutions ont été trouvées et une idée de dispositif hybride s'est rapidement dégagée nous paraissant la mieux adaptée à notre contexte.

Chaque étudiant pourrait travailler en complément des cours face-à-face, à son rythme, en autonomie et en fonction de ses motivations.

En prenant en compte les contraintes, ce type de dispositif s'adaptait parfaitement à notre contexte car il permet d'après Degache et Nissen (2008, p.65) « *soit la mise à disposition de ressources supplémentaires en ligne en complément d'un cours présentiel soit l'individualisation de la formation et le dépassement des contraintes du présentiel (en termes d'horaires, lieux, effectifs)* ».

9.2 LA PLATEFORME EXTRADOC

Comme évoqué auparavant, l'Ecole d'Architecture de Nantes ne possède pas de plateforme d'enseignement/apprentissage à distance. Nous nous sommes adaptés au contexte, car comme nous le rappelle Nancy-Combes M.F. (2005, p.11) « *Un enseignant a besoin d'être capable de s'adapter à la variété de contextes où il peut être amené à intervenir* ». A la Mission Langues il nous a été donnée la possibilité d'héberger notre dispositif sur la plateforme Extradoc,¹¹⁴ une composante de la plateforme Madoc, et de la rendre accessible aux étudiants de l'Ecole d'Architecture.

Madoc¹¹⁵ est plateforme pédagogique « open source », gratuite et accessible à tous les étudiants de l'Université de Nantes. Elle offre aux enseignants la possibilité de mettre à disposition des étudiants des ressources pédagogiques en ligne : contenus de cours, documents sous différents formats et documents multimédias. De plus elle donne aux étudiants la possibilité de perfectionner leur niveau de langue notamment au moyen des exercices proposés (le portugais n'y est toutefois pas proposé). Nous avons demandé au service TIC de l'Université de Nantes d'ouvrir un espace sur la plateforme Extradoc que nous avons appelé Mission Langues - Ressources Portugais.

Dans cet espace ont été intégrées des ressources pédagogiques et, comme illustré ci-après, deux forums de conversation ont été ouverts : le Forum 1, appelé « *Nouvelles des cours* » concerne toutes les informations transmises par les enseignants et le Forum 2 « *Les cours de portugais* » est un espace ouvert aux étudiants souhaitant échanger entre eux sur les cours de portugais.

¹¹⁴ <http://Extradoc.univ-nantes.fr/> - <http://Extradoc.univ-nantes.fr/course/view.php?id=487>

¹¹⁵ <http://madoc.univ-nantes.fr/>

Un Glossaire a également été ouvert le but étant que les étudiants l'alimentent au fur et à mesure et afin de favoriser la co-construction des connaissances.



9.2.1 Méthodologie

Il s'agit donc ici d'une démarche cognitiviste d'apprentissage, avec l'utilisation des TICE, inscrite dans un paradigme socio-constructiviste et cognitiviste. Les TICE permettent un apprentissage centré sur l'apprenant et la construction de l'apprentissage. Cela suppose, d'une part adapter des contenus pédagogiques aux besoins des étudiants et d'autre part porter attention au traitement de *l'input*, de manière pertinente et cohérente, permettant le traitement du sens et conduisant à un *output* compréhensible, (Demaizière et Narcy-Combes J.P., 2005, p.11). Par conséquent les contenus des supports pédagogiques ont été adaptés en fonction du public et une approche par les tâches a été appliquée afin que l'apprentissage ait du sens et que l'apprenant le réussisse. Les documents utilisés ont été des documents authentiques.

Zarate (1995, p.12) souligne l'importance du choix des supports didactiques et pédagogiques en fonction du public et des objectifs à atteindre :

« Parce qu'il est un produit culturel, aussi parce qu'il a pour fonction de transmettre une partie de la culture, le matériel didactique est porteur d'un discours valoriel sur la réalité. Le choix des textes, des illustrations, des exemples, du langage employé reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel. (p.4) ».

9.2.2 Les ressources pédagogiques

Les ressources pédagogiques¹¹⁶ intégrées à la plateforme ont été conçues afin que les étudiants puissent approfondir les cours en présentiel et travailler en autonomie. Les documents proposés sont uniquement des documents authentiques, des textes écrits, extraits du manuel pédagogique, des documents audio et vidéo.

Nous avons fait le choix d'intégrer également des liens hypertexte, en prenant soin de les organiser en réseau, et avec un parcours de lecture multiple et non linéaires car selon Rouet (2003, pp.81, 82) ils « *favoriseraient la compréhension des contenus par rapport aux systèmes d'information traditionnelles* ». Ces liens renvoient les étudiants vers des sites en portugais permettant d'enrichir leur vocabulaire ou encore d'améliorer leur prononciation. Des travaux dans ce domaine démontrent que « *la « navigation » dans des réseaux documentaires associés de manière associative permettrait la construction de connaissances nouvelles d'une manière plus facile et naturelle* ».

Des exercices de grammaire (à trous), axés sur les compétences linguistiques favorisant la métacognition, ont été élaborés, par nous, à l'aide de logiciels libres. L'un portait sur les pronoms possessifs et l'autre sur le vocabulaire (voir illustrations ci-après). L'apprenant peut s'entraîner autant de fois qu'il veut et à tout moment il peut vérifier si sa réponse est correcte. Une rétroaction a été prévue afin de favoriser la motivation et sa progression.

¹¹⁶ Toutes les ressources ont été mises en ligne dans le respect des droits d'auteur et après consultation de toute la documentation fournie en cours lors du premier semestre de l'unité TICEL, référencée à la fin de ce travail, ainsi que de la documentation le site officiel [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266350> et documentation.

Exercice 1 (à trous, sur word) : os pronomes possessivos

Complete as frases com os pronomes possessivos conforme este exemplo:

Eu fiz.....lição; você fez..... - Eu fiz a *minha* lição; você fez a *sua*;

- a) Ele completou.....coleção de selos; eu não completei a.....
- b) Ele achou.....livro de matemática; eu não achei.....
- c) Ele arrumou.....armário; você não arrumou.....
- d) Nós organizamos.....exposição; tu não organizaste a.....
- e) Fiz.....deveres; você também fez.....?
- f) Carlos perdeu.....caneta;mas eu não perdi.....
- g) Cumpri.....obrigações. Você já cumpriu.....?
- h) Eles acabaram.....pesquisa; nós não acabamos as.....

Exercice 1 (à trous, médiatisé, avec rétroaction) : os pronomes possessivos

Os pronomes possessivos

Your score is 6%.
Algumas respostas não estão corretas. Por favor tente outra vez.

Ele completou a **sua** coleção de selos; eu não completei a

Ele achou o livro de matemática; eu não achei o

Ele arrumou o armário; você não arrumou o

Nós organizamos a exposição; tu não organizaste a ?

Fiz os deveres; você também fez os ?

Carlos perdeu a caneta;mas eu não perdi a .

Cumprí as obrigações. Você já cumpriu as ?

Eles acabaram a pesquisa; nós não acabamos as .

Verificar Índice

Un deuxième exercice (à trous) a été conçu en adoptant l'approche par les tâches. A l'aide d'un lien hypertexte, présent sur la plateforme, l'étudiant doit visionner une vidéo, relever du vocabulaire et compléter l'exercice. Un indice lui est proposé afin de l'aider à trouver le mot correct. Le texte de la chanson a également été mis en ligne sur la plateforme afin que l'apprenant puisse se repérer.

Exercice 2 (texte le la chanson, à trous sur word) : vocabulaire

Trem das Onze	Trem das Onze
<p>Não posso ficar nem mais um minuto com você</p> <p>Sinto muito amor, mas não pode ser</p> <p>Moro em Jaçanã,</p> <p>Se eu perder esse trem</p> <p>Que sai agora às onze horas</p> <p>Só amanhã de manhã.</p> <p>Além disso, mulher</p> <p>Tem outra coisa,</p> <p>Minha mãe não dorme</p> <p>Enquanto eu não chegar,</p> <p>Sou filho único</p> <p>Tenho minha casa para olhar</p> <p>E eu não posso ficar</p>	<p>Não posso ficar nem mais um minuto com você</p> <p>Sinto muito amor, mas não pode _____</p> <p>_____ em Jaçanã,</p> <p>Se eu perder esse trem</p> <p>Que sai agora às _____ horas</p> <p>Só amanhã de manhã.</p> <p>Além disso, _____</p> <p>Tem outra coisa,</p> <p>Minha _____ não dorme</p> <p>Enquanto eu não chegar,</p> <p>Sou _____</p> <p>Tenho minha casa para _____</p> <p>E eu não posso ficar.</p>

Exercice 2 (lien hypertexte) : vocabulaire : <http://www.youtube.com/watch?v=XoUtxWU8IW8>

Exercice 2 (à trous, médiatisé, avec indice) : vocabulaire

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Browser: Firefox
- Page Title: ML-RP: Vocabulário - Trem das Onze
- Address Bar: extradoc.univ-nantes.fr/mod/hotpot/view.php?id=15543
- Page Content:

Mission Langues - Ressources Portugais

Extradoc » ML-RP » Vocabulário - Trem das Onze

Le test est disponible jusqu'au mardi 31 décembre 2013, 23:25

Vocabulário

Complete as lacunas com a ajuda das palavras chave

Trem das Onze

Não posso ficar nem mais um [?] com você

Sinto muito amor, mas não pode ser [?] em Jaçanã,

Se eu perder esse trem

Que sai [?] às onze horas

Só amanhã de manhã.

Além disso, [?]

Tem outra coisa,

Minha mãe não dorme

Enquanto eu [?] chegar,

Sou filho único

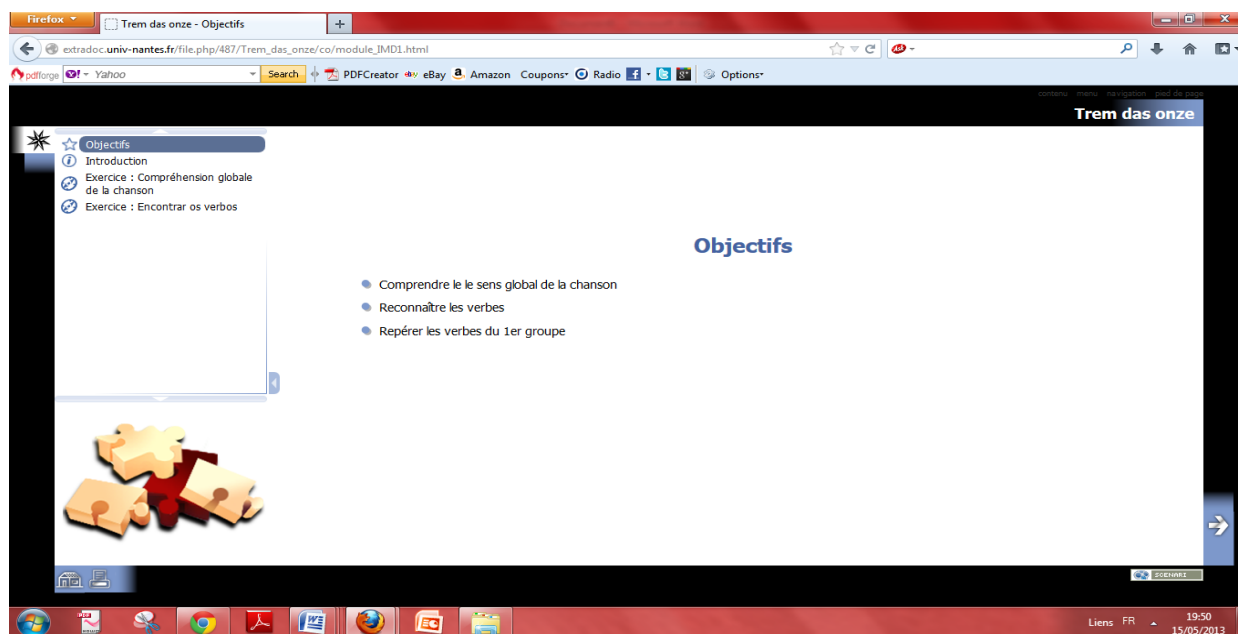
Tenho minha casa para olhar

E eu não [?] ficar.

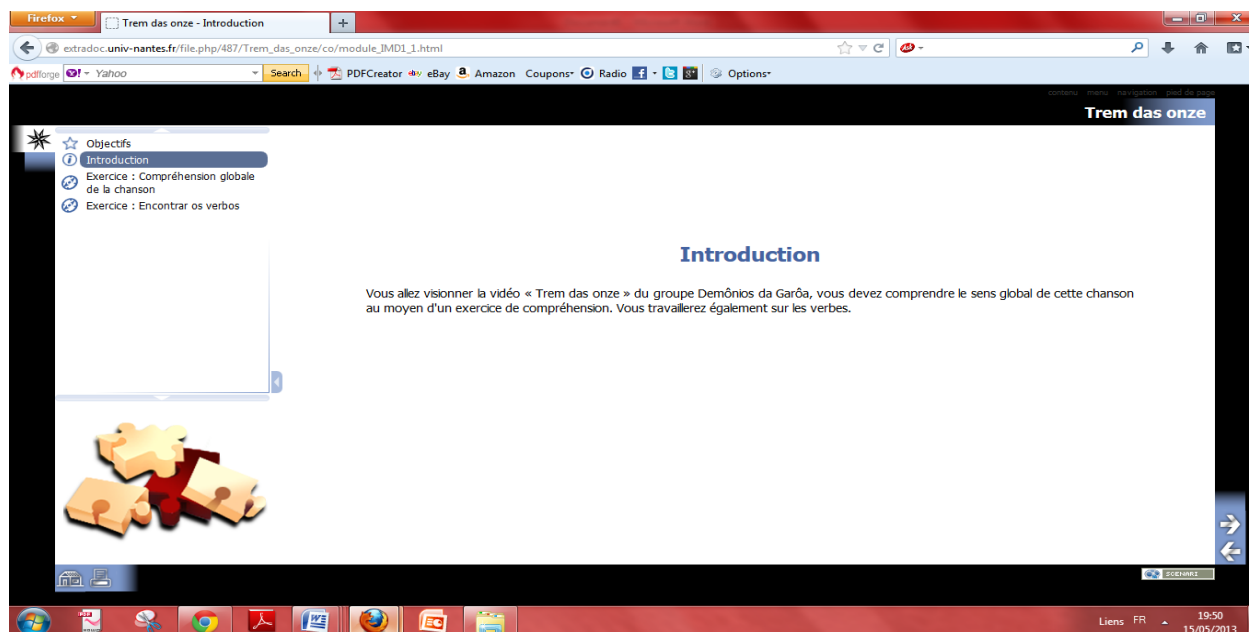
Verificar Índice
- Taskbar: Shows various application icons and system tray information (Liens FR, 19:38, 15/05/2013).

Nous avons également conçu un module d'enseignement¹¹⁷, à l'aide du logiciel pédagogique OPALE, en adoptant l'approche par les tâches.

Ecran 1 Objectifs : Comprendre le sens global de la chanson, Reconnaître les verbes, Repérer les verbes du 1er groupe



Ecran 2 Introduction: Vous allez visionner la vidéo « Trem das onze » du groupe Demônios da Garôa. Vous devez comprendre le sens global de cette chanson, au moyen d'un exercice de compréhension. Vous travaillerez également sur les verbes.

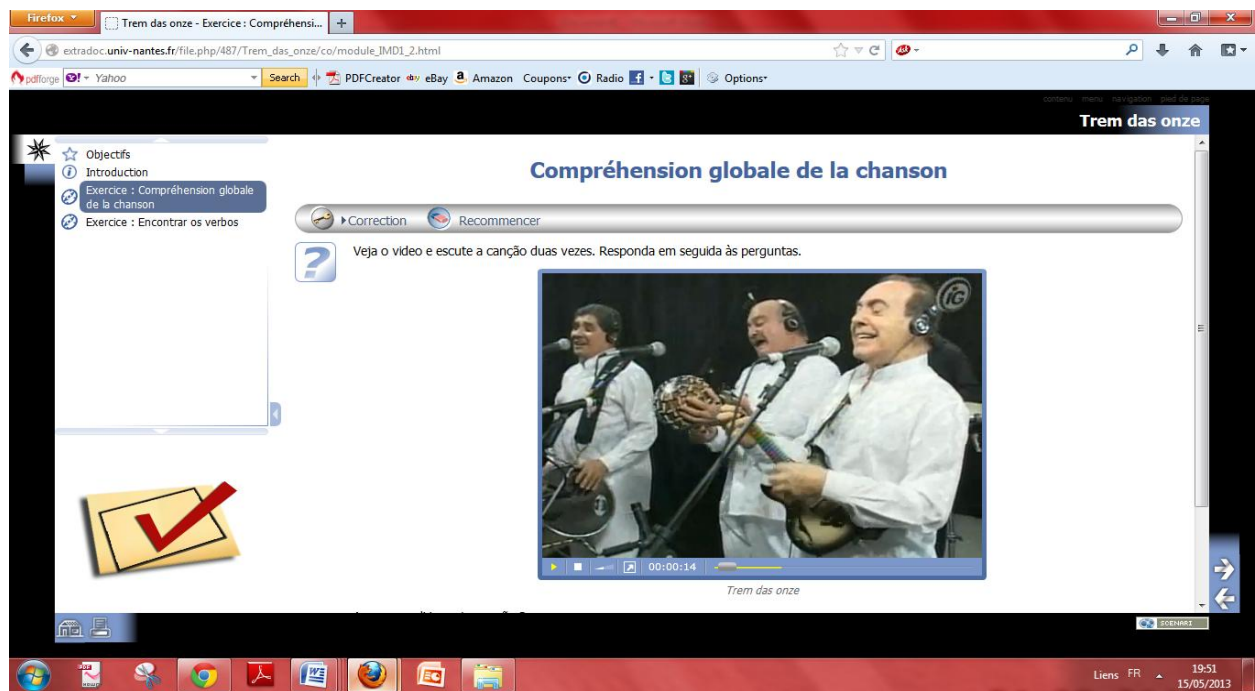


¹¹⁷ Pour des raisons techniques les explications et les objectifs sont en français et les consignes en portugais. Il se pourrait que cela contribue à l'accroissement de la faisabilité de la tâche.

L'apprenant doit, dans un premier temps, visionner une vidéo (une chanson), deux fois, ensuite relever le vocabulaire et répondre à des questions.¹¹⁸ Cela va lui permettre de comprendre le sens de la chanson.

Ecran 3 Exercice : Compréhension globale de la chanson.

Consigne : Veja o video e escute a canção duas vezes. Responda em seguida às perguntas.¹¹⁹



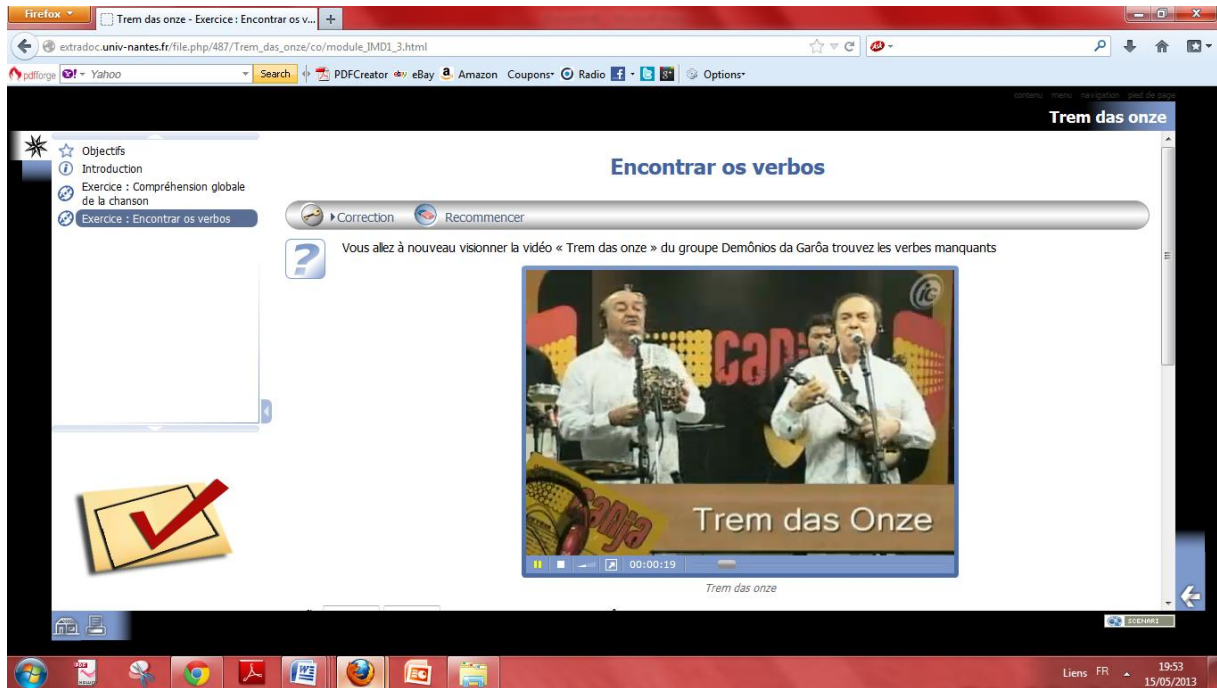
Questions : A quem se dirige esta canção ?

- Homem
- Mulher

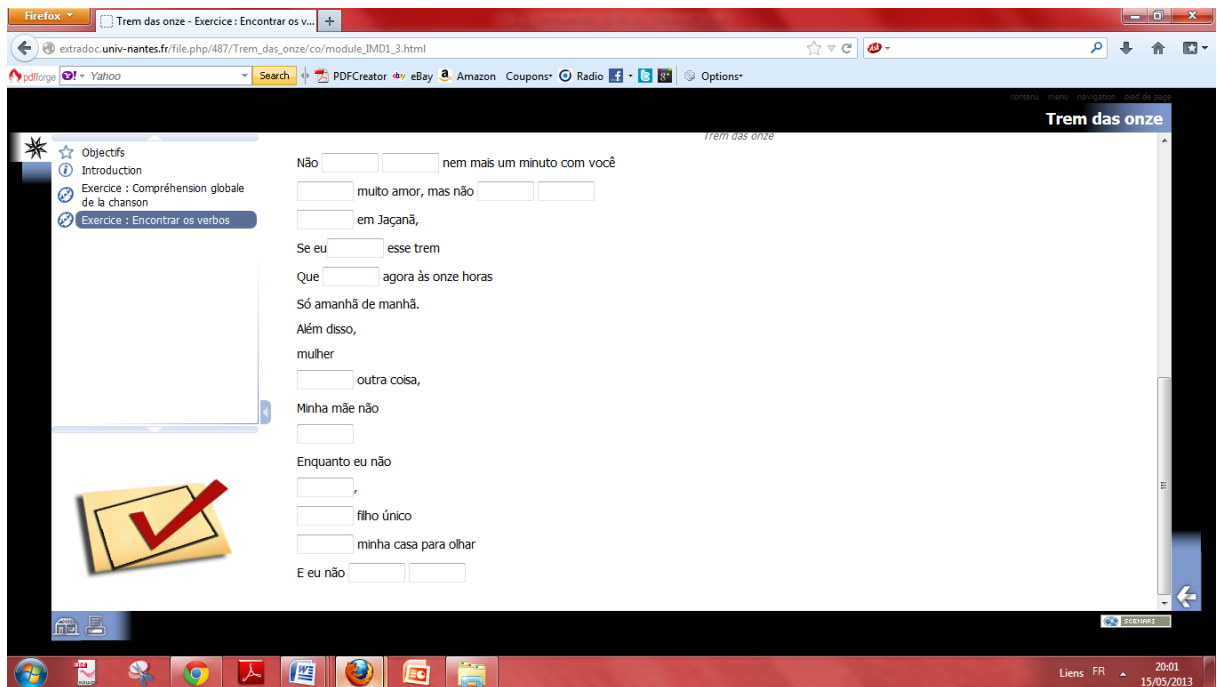
¹¹⁸ A qui s'adresse de cette chanson ? A un homme ou à une femme ?

¹¹⁹ Regardez la vidéo 2 fois et répondez aux questions.

Dans un deuxième temps l'apprenant doit visionner à nouveau la vidéo, repérer les verbes...



Et compléter un exercice¹²⁰.



Il doit ensuite identifier les verbes du 1^{er} groupe présents dans la chanson.

¹²⁰ A tout moment l'apprenant peut vérifier s'il a une réponse correcte. Si la réponse est erronée il peut recommencer.

9.3 LES COURS EN PRESENTIEL / FACE-A-FACE

Durant les cours en présentiel dispensés à l'Ecole d'Architecture nous avons utilisé différents supports, des documents texte, le manuel intitulé « *Muito Prazer* »¹²¹, mais également des documents authentiques tels que des articles de journal, audio et vidéo¹²².

Le manuel est destiné à l'apprentissage du portugais du Brésil et se compose, dans sa totalité, de 10 unités, réparties entre 194 pages et d'un CD audio. Chaque unité a une composante socio-culturelle et une composante linguistique.

En ce qui concerne cette dernière, il s'agit essentiellement de la grammaire, les temps verbaux, la structure de l'apprentissage ou l'acquisition du lexique. Afin de consolider les compétences acquises différents exercices sont systématiquement proposés.

Dans la composante socio-culturelle les sujets abordés sont, la civilisation brésilienne, les thèmes de la vie quotidienne tels que l'éducation, le système social, le système de santé, ou les us et coutumes du peuple brésilien. La nourriture, les vêtements, les loisirs et les règles de courtoisie y sont aussi traités.

L'utilisation de différents supports, texte, audio ou vidéo, permet de travailler les cinq compétences de la didactique, en d'autres termes, la compréhension et l'expression de l'écrit, la compréhension et l'expression de l'oral et interaction, et implique tout le groupe. Ils permettent également aux élèves de relever leurs représentations aussi bien de la langue cible que de leur langue maternelle.

¹²¹ Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira, Vera Lúcia Ramos, *Muito Prazer, Fale o português do Brasil*, DISAL EDITORA, 2012.

¹²² Annexes 37 à 41

9.4 EVALUATION DU DISPOSITIF

Nous sommes conscients qu'un tel dispositif doit être évalué, voire contrôlé, pour être validé car tel que nous le fait remarquer Roots-Buck (2005, p.20) « *La recherche-action dans sa forme la plus simple inclut la planification de cours faite par tout enseignant et l'interrogation personnelle sur la réussite des objectifs à la fin des cours* ».

Il était prévu que nous ferions un questionnaire d'évaluation en fin de formation mais nous avons été confrontées à des contraintes institutionnelles. Les cours ayant été intégrés tardivement à l'Ecole Nationale d'architecture et la charge des étudiants étant déjà considérable, peu à peu, le samedi fut consacré aux travaux en groupe d'autres matières. Le portugais était ainsi une contrainte d'horaire de plus et non intégrée dans le cursus.

Tel qu'évoqué précédemment le public inscrit aux cours de portugais était un public assez hétérogène, de par sa formation et l'année fréquentée. Aussi au deuxième semestre selon les différentes options suivies, dans le cadre de leur formation, les étudiants sont partis en stage à l'étranger et en France, certains pour toute la durée du semestre d'autres pendant un mois. D'autres encore ont effectué des visites d'études ou ont eu à fréquenter des cours le samedi matin ou à présenter des projets. Certains étudiants nous ont fait part de leur volonté de fréquenter les cours, mais se trouvaient dans impossibilité de les fréquenter du fait qu'ils travaillaient le samedi. Cela a eu pour conséquence un abandon total des cours et nous nous sommes retrouvés avec un étiolement des effectifs.

Mais il ne faut pas perdre de vue les principaux intéressés par le dispositif, c'est-à-dire les étudiants candidats à la mobilité. Certains d'entre eux ont passé la certification CELPE-Bras.

CONCLUSION

Dans un contexte de mondialisation, où le multiculturalisme et le plurilinguisme sont une réalité incontournable et où la mobilité internationale occupe une place primordiale, l'individu a davantage besoin de maîtriser d'autres langues et d'atteindre des compétences, non seulement au niveau linguistique, mais également au niveau socio-culturel et pragmatique, afin de se préparer à l'utilisation de la langue dans des contextes réels de communication.

Durant 12 semaines, de janvier à avril 2013, nous avons mis en application les connaissances théoriques acquises lors des cours du premier semestre dans deux composantes de l'Université de Nantes :

- d'une part, au sein de la Mission Langues où nous avons eu l'occasion de suivre simultanément tout le processus de certification du CELPE-Bras, en réponse à une demande institutionnelle de certification adoptée par le Brésil et à la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage du portugais auprès d'un public LANSad ;
- d'autre part, à la Faculté des langues et des cultures où nous avons procédé à une évaluation diagnostique, comportant un recueil et une analyse des données, afin de mettre en place un dispositif adapté.

Avec ce travail, nous avons voulu contribuer à l'amélioration de l'apprentissage du PLE dans l'enseignement supérieur nantais. Pour cela, nous avons besoin de connaître à la fois la façon dont ces enseignements étaient dispensés et la faisabilité de la mise en place d'un dispositif dans un espace de temps imparti, qui était celui de notre stage de Master 2.

En nous inscrivant dans le cadre d'une recherche-action, nous avons tout d'abord procédé auprès des étudiants de la Faculté des langues et des cultures à un audit ayant pour but, d'une part, d'analyser leurs besoins langagiers et, d'autre part, de connaître le niveau obtenu par eux à la fin d'un semestre de 12 semaines de cours.

C'est pourquoi nous avons procédé à un test de positionnement. L'analyse des données recueillies nous a permis de mettre en place un dispositif hybride se composant de cours en présentiel et de la mise en ligne de ressources pédagogiques au moyen d'une plate-forme.

La conception et la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage demande une réflexion en amont et la prise en compte d'une multitude de variables de tout ordre, institutionnel, humain et matériel et l'intégration de la notion de faisabilité. Durant notre stage, nous avons été confrontée à différentes situations auxquelles il a fallu faire face. Un ancrage théorique s'est avéré indispensable pour nous permettre de nous adapter aux exigences du contexte et du public et de pallier toute une série de contraintes qui ont surgi pendant la mise en place du dispositif sur le terrain et qui ont soulevé des interrogations.

Dans notre démarche de proposition et de mise en place de ce dispositif hybride, nous avons adopté l'approche par les tâches qui déclenchent des processus d'apprentissage, amenant l'apprenant à s'engager dans l'activité et à aborder l'input de façon efficace en le conduisant vers une plus grande autonomie, tout en favorisant la co-construction de ses compétences.

Concernant le bilan et les perspectives, les données recueillies nous permettent de réfléchir, d'analyser les difficultés et les points à améliorer et de mettre en avant quelques propositions d'amélioration à ce dispositif d'enseignement/apprentissage hybride pour le portugais à Nantes, lesquelles propositions pourraient éventuellement conduire à un travail plus approfondi, une recherche doctorale par exemple, qui concourrait ainsi à l'optimisation de l'enseignement du portugais.

BIBLIOGRAPHIE

BACHMAN, L. et A. PALMER, 2010, *Language Assessment in Practice*. Oxford Applied Linguistics, Oxford University Press.

BACHMAN L.F., 1995, *Fundamental Considerations in Language Testing*; Oxford University Press, Oxford.

BARBE, G. et COURTILLON J., 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, De Boeck, Bruxelles

BONNIOL, J.J. & M. VIAL, 2009, *Les modèles de l'évaluation ; Textes fondateurs avec commentaires*, Collection Portefeuille, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2^{ème} édition.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, chapitre 9.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)* Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg

ELLIS, R., 2007, *Second Language Acquisition*, OXFORD UNIVERSITY PRESS.

ELLIS, R. 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press. Oxford.

GAONAC'H D. et M. FAYOL, F. 2003, *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. La compréhension des documents électroniques*, HACHETTE LIVRE, Paris.

GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Didier, Paris.

GARDNER, H., 2004, *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz, Paris.

GERARD, F. M., 2009, *Evaluer des compétences: guide pratique*, De Boeck, Bruxelles 2^{ème} édition.

GREGOIRE, J., 2008, *Evaluer les apprentissages - Les apports de la psychologie cognitive* De Boeck Université, Bruxelles, 2^{ème} édition.

GROSBOIS, M., 2006, *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*, Thèse de doctorat, Paris : Université Paris III- Sorbonne nouvelle, Paris 110

GUICHON, N., 2005, *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia* - OPHRYS

DESANTI , R. et CARDON , P., 1970/2007, *L'enquête qualitative en sociologie*, SAH Editions, Paris.

LAVARDE, A.M., 2008, *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*, Bruxelles, De Boeck.

LEGROS, D., CRINON, J., 2002, *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris :Armand Colin.

MARTINEZ, P. (2008) *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? PUF. Paris.

NARCY-COMBES, J.P., 2005, *Didactique des Langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Editions ORPHYS.

NARCY-COMBES, M.F., 2005, *Précis de didactique des langues*, Ellipses.

POTHIER, M. (2003) *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

QUIVY, M. et TARDIEU, C., 2002, *Glossaire Didactique de l'Anglais* Ellipse, Paris.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2009) *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés; Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux.

RIEUNIER, A. (2004) *Préparer un cours ; applications pratiques*. ESF éditeur, Paris. Issy- les-Moulineaux.

TARDIEU, C., 2005, *L'épreuve de didactique au concours, évaluation des langues*, Ellipses Edition, Paris,

TARDIEU, C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses, Paris.

TRICOT A. & ROUET J.F. 1998, *Les hypermédias: approches cognitives et ergonomiques*, Collection Hypertextes et Hypermédias, Editions HERMES, Paris.

RIEUNIER, A. 2004, *Préparer un cours ; applications pratiques*, ESF éditeur, Paris, Issy- les-Moulineaux.

ROOTS, BUCK, J., 2005, *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

ROUET, J.-F. 2003, *La compréhension des documents électroniques*, dans D. Gaonac'h et M. Fayol, (Eds.) *Aider l'élève à comprendre. Du texte au multimédia* (pp. 74-95), Hachette Livre, Paris.

SCALLON, G., 2007, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2^{ème} édition.

ZARATE G., *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, 1995.

ARTICLES

ALAMARGOT, D., 2001, *Langage et Cognition*, In C. Golder & D. Gaonac'h (Eds.). Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie. Coll. Profession Enseignant. Hachette Education. pp. 78-113, Laboratoire LaCo – CNRS, Université de Poitiers

http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_acquisition.pdf

Consulté le 20/04/2013

BUCK, Jemma, *Evaluation et certification*, Article, MCF, Anglais, Université d'Angers, p.1. , publication orale, publiée sur internet :

<http://www.diltec.upmc.fr/modules/resources/download/diltec/JBuckJ208CMD.pdf>

Consulté le 27/04/2013

BOURGUIGNON, C. et AL., 2005, *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*, ELA 4/2005 (no 140), pp. 459-473.

BOURGUIGNON, C. et. KLINCKSIECK, 2005/4, *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*, Ela. Études de linguistique appliquée, n° 140, pages 459 à 473.

BOURGUIGNON, Claire et NARCY-COMBES, Jean-Paul, 2003, *Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation*, ASP 39-40, <http://asp.revues.org/1377>.

CATROUX, M., 2006, *Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité?* Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025

CATROUX, Michèle, 2002, *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. Les Cahiers de l'APLIUT, vol. 21, n° 3.

Commission Formations de la SAES - *évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur Llansad*, Document approuvé par la commission formation de la SAES le 28 janvier 2011 - http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/IMG/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_1_anglais_DEFdoc.pdf

DEGACHE, Christian, NISSEN, Elke, 2008, *Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions*, alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr, Volume 11, numéro 1, 2008, article mis en ligne en octobre 2008, pp. 61-92.

DEMAIZIÈRE, F., NARCY-COMBES, J.P., 2005, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC*, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, novembre 2005.

MACAIRE, D., 2010, « *Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche* », Les après-midis du LAIRDIL, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences », n°17, novembre 2010, Toulouse : LAIRDIL.

MANGENOT F., (2000). "L'intégration des TIC dans une perspective systémique". Paru dans Les Langues Modernes, 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, pp. 38-44

https://www.google.fr/#sclient=psy-w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf

Note de l'auteur : *Cet article est une version modifiée d'une conférence tenue à l'université Mc Gill, de Montréal. Il est fondé sur l'observation de nombreux dispositifs, surtout universitaires, en France, en Italie et au Canada anglophone.* Consulté le 25/03/2013

NARCY-COMBES, J.P. et M.F., *La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français.* (absence de date dans l'article).

Narcy-Combes, Jean-Paul, *Quelques considérations sur les tâches : extrait d'un ouvrage non publié sur le rôle des tâches dans l'acquisition des langues,* (absence de date dans l'article).

NARCY-COMBES Jean-Paul, 1999, *Conférence plénière au symposium d'anglais de spécialité à Bressanonne en Italie en septembre 1999.*

NISSEN, E., 2009, *Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique,* Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, numéro 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme.*

NISSEN, E., 2006, *Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, Le Français dans le monde. Recherches et applications,* « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, juillet 2006, pp.44-58.

PUREN, C., 2004, *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle,* Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII (1), pp. 10-26.

PUREN C., 2001, *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues,* Article publié dans le numéro 2/2001 des Langues modernes consacré au thème « Évaluation et certification en langues », pp. 1229.

PUREN, Christian, 2001, *La didactique des langues face à l'innovation technologique,* IUFM, Paris, p.1. <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf#page=6>
Consulté le 27/04/2013

PUREN C., « *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues* », par Christian Puren IUFM de Paris – Université de Technologie de Compiègne, P1,P2 - Article publié dans le numéro 2/2001 des Langues modernes consacré au thème, puren@paris.iufm.fr.
http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/Modele_articles_LLM_site_APLV_article_PUR_EN-2.pdf

Consulté le 26/04/2013

TARDIEU, C., 2006, Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005, *L'évaluation en langues : quelles perspectives ?*

SITES INTERNET

- http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/
- http://www.univ-nantes.fr/SI00099/0/fiche_formation/
- <http://Extradoc.univ-nantes.fr/>
- Lusofonia In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2013 - http://www.infopedia.pt/pesquisa_global/lusofonia -
- <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=lusofonia> - <http://www.portugalmania.com/culture/langue/index.htm>
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lusophone/48103#48015>
- <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/CPLP-declaration1996.htm>
- http://www.epefrance.org/component/option,com_deepockets/task,catShow/id,77/Itemid,45/
- <http://www.portugalmania.com/lusophonie/>
- http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_det_res&numrubrique=367&numarticle=1855
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_fr.asp
- <http://www.association-biao.com/liens.html> - <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/bresil-2pol-portugais.htm>
- <http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>
- <http://www.instituto-camoes.pt/>
- http://www.epefrance.org/component/option,com_deepockets/task,catShow/id,1/Itemid,44/
- www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/index.htm
- www.fl.ul.pt/caple/
- <http://celpebras.inep.gov.br/>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_culturel_br%C3%A9silien
- <http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>
- <http://www.ehess.fr/centres/crbc> - http://historia_demografica.tripod.com/bhds/bhd31/cebex.pdf - www.paris-sorbonne.fr/portugais.fcp3@univ-paris3.fr - <http://www.univ-paris3.fr/portugais-du-bresil-177082.kjsp?RH=1327590741579>
- www.epefrance.org
- <http://www.adepta.fr/>
- http://www.epefrance.org/component/option,com_deepockets/task,catShow/id,1/Itemid,44/
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4899> - <http://www.adepta.fr/#Enseignement0> - <http://portugais.ac-amiens.fr/spip.php?article336>
- <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027351674&dateTexte=&categorieLien=id>
- <http://www.latribune.fr/economie/le-morning/20120904trib000717711/point-chine-goldman-sachs-confirme-le-ralentissement-de-l-economie-chinoise.html> - <http://www.latribune.fr/actualites/economie/international/20120909trib000718453/chine-la-croissance-de-la-production-industrielle-continue-a-ralentir-.html>
- <http://www.annuaire-mairie.fr/ville-nantes.html>
- <http://nanteslitdanslarue.uniterre.com/132494/Projet+Recife+%C3%A0+Nantes.html> brésilienne, à Nantes
- http://www.flce.univ-nantes.fr/91007/0/fiche_defaultstructureksup/
- http://www.flce.univ-nantes.fr/91007/0/fiche_defaultstructureksup/&RH=1182777639836
- http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/&RH=1183788243864&ONGLET=3
- http://www.univ-nantes.fr/SI00098/0/fiche_formation/&RH=FORIN
- http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/79409578/0/fiche_pagelibre/&RH=1164382043375
- http://ensanantes.fr/internationale/ENSAN_internationale_qui.cfm

- <http://www.europe-education-formation.fr/agence.php> - <http://www.campusfrance.org/fr/site/lagence-europe-education-formation-france>
- <http://www.europe-education-formation.fr/agence.php>
- <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php>
- http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp
- http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/topicsmobility_FR.asp - <http://www.europe-education-formation.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>
- <http://www.toulouse.archi.fr/modules/resources/download/default/pdf%20RI/declaration%20Bologne.pdf>
- <http://www.europe-education-formation.fr/agence-programmes.php> - <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus-mundus.php>
- <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php> - <http://penelope.2e2f.fr/>
- <http://www.statisticsforall.eu/statistics-erasmus-students.php> - <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilit%C3%A9-des-%C3%A9tudiants-d%E2%80%99europe-0>
- <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilit%C3%A9-des-%C3%A9tudiants-d%E2%80%99europe-0>
- <http://www.capes.gov.br/> - <http://www.cnpq.br/>
- <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>
- <http://www.ufrj.br/>
- <http://brasil.ambafrance-br.org/>
- <http://www.geopopulation.com/20101224/demographie-bresil-pic-de-206-millions-habitants-en-2030/>
- <http://www.latribune.fr/actualites/economie/international/> - 01/03/2013
- <http://lemoci.com/perso8.php?pid=11&cid=1&avis=>

DOCUMENTS DE COURS

AUBERT D., 2012, Ergonomie et Droit d'auteur, Université de Nantes.

MOREAU E., Les droits d'auteur Notions et aspects pratiques, Document réalisé par Evelyne Moreau de l'Ecole des Mines de Nantes, <https://cape.mines-nantes.fr> Rubrique : réalisation.

ANNEXES